ANALÝZA ZISTENÍ O STAVE ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU TO DÁ ROZUM

2019

Renáta Hall
Peter Dráľ
Petra Fridrichová
Miroslava Hapalová
Stanislav Lukáč
Jozef Miškolci
Katarína Vančíková

TO DÁ ROZUM
VZDELANIE JE BUDÚCNOSŤ

mesaIO

Predstavujeme vám Analýzu zistení o stave školstva na Slovensku. Jej zámerom bol opis situácie a identifikovanie najvypuklejších problémov školstva, ich príčin, súvislostí a dopadov. Analýza je postavená na rozsiahlom kvalitatívnom a kvantitatívnom prieskume, ktorý bol realizovaný v rokoch 2017 – 2019. Rozsahom výskumnej vzorky a komplexnosťou prístupu išlo o jedinečný prieskum na Slovensku. Na zisteniach z analýzy boli postavené návrhy na zmeny, ktoré iniciatíva To dá rozum predstavila vo februári 2020.

Autori:
Renáta Hall, Peter Dráľ, Petra Fridrichová, Miroslava Hapalová, Stanislav Lukáč, Jozef Miškolci, Katarína Vančíková

© MESA10, 2020

Táto publikácia bola vydaná v rámci projektu „To dá rozum“, ktorý je podporený z Európskeho sociálneho fondu prostredníctvom programu Efektívna verejná správa

Prosím, uvádzajte zdroj dát nasledovne: Hall, R., Dráľ, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*, Bratislava: MESA10, 2019. Dostupné na htpps://analyza.todarozum.sk

Obsah

Analýza zistení o stave školstva na Slovensku 7
Individualizovaná podpora učiacich sa 7
Rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí 11
Limity konceptu ŠVVP 13
Podiel detí s potrebou podpory narastá 34
Zastúpenie detí so ŠVVP je nerovnomerné 46
Problematické aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia 53
Identifikácia ŠVVP ako stanovenie diagnózy, nie podpory 62
Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP 69
Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva 71
Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP je považované za vhodnejšie 79
Nepriestupnosť bežných a špeciálnych škôl 86
Vylúčenie časti detí so zdravotným znevýhodnením zo vzdelávania 92
Segregácia rómskych detí 96
Oddelené vzdelávanie detí s nadaním 106
Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP 112
Pripravenosť škôl reagovať na rozmanitosť potrieb detí 114
Problémy na úrovni bežných škôl 120
Problémy na úrovni špeciálnych škôl 130
Nedostatočná externá podpora pre školy 136
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní 146
Pedagogickí asistenti 146
Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov 167
Atraktivita učiteľského povolania 168
Platy učiteľov 169
Odliv učiteľov 174
Pracovné činnosti učiteľov 178
Osobnostné a odborné očakávania 182
Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov 190
Výber študentov 191
Študijné programy učiteľstva 202
Obsah a formy vzdelávania 223
Zamestnávanie a prepúšťanie učiteľov 251
Výber nových učiteľov 252
Prepúšťanie nekvalitných učiteľov 256
Profesijný rozvoj 258
Kariérový systém 260

Poskytovatelia profesijného rozvoja 278
Ďalšie vzdelávanie 286
Motivácia pre profesijný rozvoj 321
Prekážky v profesijnom rozvoji 328
Obsah a forma vzdelávania 335
Obsah vzdelávania od MŠ po VŠ 337
V školách sa kladie dôraz na vedomosti a na čítanie s porozumením 339
Obsah vzdelávania na VŠ 416
Spôsoby sprístupňovania učiva 499
Metódy a formy výučby v MŠ, ZŠ a SŠ vrátane špeciálnych 500
Metódy a formy vzdelávania na VŠ 530
Otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní 581
Pred bránami povinného vzdelávania 584
Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve 587
Systém VSRD je fragmentovaný 592
Raná starostlivosť ako okrajová téma 597
Nedostupné predškolské vzdelávanie 609
Vstup do povinného vzdelávania 643
Školská spôsobilosť ako problém 645
Limity MŠ v príprave detí na prechod do školy 658
Nejednotné prijímanie prvákov 668
Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy 671
Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania 676
Vetvenie vzdelávacích dráh pri vstupe do nižšieho sekundárneho vzdelávania 678
(Ne)schopnosť škôl reagovať na vývinové potreby dospievajúcich žiakov 689
Prechod do SŠ vzdelávania 710
Prijímanie žiakov na stredné školy 713
Aktivita stredných škôl v podmienkach konkurencie 720
Predčasné ukončovanie školskej dochádzky 725
Druhošancové vzdelávanie 749
Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní 765
Prechod do VŠ vzdelávania 771
Vývoj počtu vysokoškolákov 774
Odchod študentov do zahraničia 779
Prijímanie VŠ študentov 796
Dôvody štúdia na VŠ 803
Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ 809
Predčasné ukončenie VŠ štúdia 815
Študenti so znevýhodnením na vysokých školách 824

Prechod z prvého na druhý stupeň VŠ 864
Dôvody pokračovania na druhý stupeň VŠ 870
Spravovanie a riadenie školstva 881
Riadenie škôl v regionálnom školstve 883
Výber, kompetencie, rozvoj a výkon funkcie riaditeľa 885
Výkon kompetencií zriaďovateľmi a samosprávnymi orgánmi škôl 896
Riadenie vysokých škôl 904
Zastúpenie študentov v akademických senátoch 907
Faktory neúčasti študentov na spravovaní VŠ 916
Voľby do zamestnaneckej časti AS 923
Charakteristika zamestnaneckej časti akademických senátov 930
Akademické senáty verzus rektori a dekani 937
Výber a právomoci rektorov 945
Výber, právomoci a činnosť dekanov 958
Charakteristika vedeckých a umeleckých rád 976
Kvalita vedeckých a umeleckých rád 985
Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných, nízko až stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce 991
Metodológia zberu dát *To dá rozum* 992
Základný analytický rámec prieskumu 993
Ciele prieskumu 996
Kvalitatívny prieskum 997
Charakteristika metód 998
Výber a charakteristika respondentov 999
Spôsob realizácie prieskumu 1017
Obdobie realizácie prieskumu 1018
Spôsob spracovania a analýzy kvalitatívnych dát 1019
Metodologická reflexia 1020
Kvantitatívny prieskum 1021
Charakteristika metód 1023
Výber a charakteristika respondentov 1025
Metóda zberu dát 1044
Spracovanie dát 1050
Spôsob interpretácie kvantitatívnych dát 1093
Metodologická reflexia 1094
Príloha- zoznam dotazníkov 1097
Terminologický slovník 1100
Demografické východiská úvah o zmene školstva 1104
Poďakovanie 1125

Analýza zistení o stave školstva na Slovensku

Zámerom Analýzy zistení o stave školstva na Slovensku bolo identifikovanie najvypuklejších problémov školstva, ich príčin a súvislostí. Analýza je postavená na rozsiahlom kvalitatívnom a kvantitatívnom prieskume, ktorý bol realizovaný v rokoch 2017 – 2019. Základný rámec prieskumu tvorila vízia vzdelávania, ktorá bola naformulovaná v roku 2016 na základe konzultácií s desiatkami odborníkov zo Slovenska aj zo zahraničia. Prieskum sa zameriaval na zodpovedanie otázky, čo nás delí od želaného stavu, definovaného vo vízií vzdelávania. Problémy boli skúmané ako v rovine nastavenia vzdelávacích politík, tak aj v ich aplikačnej praxi v rôznych kontextoch. Kvalitatívneho prieskumu, v rámci ktorého bolo realizovaných 421 rozhovorov individuálnych a skupinových rozhovorov sa zúčastnilo celkovo 656 respondentov z radov zástupcov všetkých dôležitých aktérov v školstve. Kvantitatívneho prieskumu, ktorý bol zameraný na overenie rozsahu identifikovaných problémov, sa zúčastnilo celkovo 15 322 respondentov z regionálneho a vysokého školstva, ako aj špecialistov na ľudské zdroje.

Zistenia z prieskumu boli analyzované v piatich oblastiach, ktoré tvoria hlavné kapitoly analýzy: individualizovaná podpora všetkých učiacich sa; príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov; obsah a forma vzdelávania; otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní; spravovanie, riadenie a financovanie školstva. Jednotlivé oblasti obsahujú zistenia za všetky stupne vzdelávania (od materských až po vysoké školy), konkrétne podkapitoly sú však zároveň označené štítkom podľa stupňa vzdelávacieho systému, na ktorý sa primárne zameriavajú. Samostatné kapitoly tvoria metodológia prieskumu a demografické východiská úvah o zmene školstva, ktoré približujú rámcové trendy vývoja žiackej a študentskej populácie do roku 2030. Súčasťou analýzy je taktiež Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce, ktorú na základe zadania od iniciatívy To dá rozum vypracoval Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce.

Samotná analýza je štruktúrovaná do viacerých úrovní. Text je organizovaný od všeobecnejšieho zhrnutia zistení o skupine problémov až po najnižšiu úroveň, kde je rozoberaný konkrétny problém. Kapitoly na vyššej úrovni obsahujú zhrnutie hlavných zistení podkapitol nižších úrovní. Konkrétne dáta, ilustrujúce jednotlivé problémy, na základe ktorých sú vyvodzované závery, sa nachádzajú v podkapitolách.

Hoci je analýza rozsiahla, nemá ambíciu obsiahnuť všetky problémy školstva na Slovensku. Jej zámerom je priniesť zistenia z prieskumu a vyvolať ďalšiu odbornú diskusiu o problémoch, ich príčinách a súvislostiach, ale najmä o ich možných riešeniach.

Individualizovaná podpora učiacich sa

Cieľom vzdelávania nemá byť len nadobudnutie vedomostí a zručností, ale aj príprava na život v rozmanitej spoločnosti. Malo by preto napomáhať odstraňovať nerovnosti, napĺňať potreby, do maximálnej možnej miery rozvíjať potenciál každého učiaceho sa a pripravovať ho na budúce uplatnenie sa v osobnom, občianskom aj v profesionálnom živote. Tento cieľ možno naplniť len za podmienky, že škola dokáže reagovať na rozmanité vzdelávacie potreby detí a poskytnúť im kvalitnú a „na mieru šitú“ podporu.

Za účelom priznania nároku dieťaťa či žiaka na podporu vo vzdelávaní je na Slovensku, podobne ako v ďalších krajinách, používaný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP). Ten bol prvý krát zavedený v 70. rokoch v Spojenom kráľovstve a predstavoval snahu o odklon od medicínskych kategórií postihnutia k ich dôsledkom pre proces vzdelávania. Na Slovensku sú ŠVPP priznané deťom so zdravotným znevýhodnením, s nadaním a zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Na základe zistení prieskumu To dá rozum má však súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb viaceré limity. Tie pramenia zo spôsobu, akým je definovaný v legislatíve, ako aj z toho, ako sa aplikuje v praxi. Príčiny špeciálnych potrieb sú pripisované najmä faktorom na strane dieťaťa (jeho znevýhodneniu či nadaniu), prípadne nedostatkom v jeho rodinnom prostredí. Tým dochádza k nežiadúcemu javu a odvracia sa pozornosť od existujúcich bariér a zodpovednosti na strane škôl a vzdelávacieho systému. Zároveň, v dôsledku kategorizácie detí na základe ich znevýhodnenia či nadania sa taktiež nezohľadňujú individuálne odlišnosti v ich vzdelávacích potrebách, ktoré môžu byť aj v rámci jednej „kategórie“ veľmi výrazné. Samotný princíp kategorizovania sa pritom javí ako nežiadúci, pretože každé dieťa má individuálne potreby, na ktoré by mal systém primárne reagovať.

Ďalším problémom je stále rastúci podiel detí a žiakov so ŠVVP. Podiel žiakov so špeciálnymi potrebami v základných školách je na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe a za posledných 10 rokov narástol o viac ako tretinu. Na úrovni základných škôl má priznaný niektorý z typov špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby takmer pätina žiakov, v niektorých okresoch každý tretí či dokonca každý druhý žiak. Napriek tomu nárok na podporu a individuálny prístup vo vzdelávaní nemajú všetky deti, ktoré by ich potrebovali, pretože do súčasných kategórií detí a žiakov so ŠVVP nespadajú. Viac ako polovica pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí sa zúčastnili dotazníkového prieskumu potvrdila, že ich školu navštevujú takéto deti. Patria medzi ne napríklad deti s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho, deti zo zariadení ústavnej starostlivosti, či deti, ktoré čelia dočasne alebo dlhodobejšie krízovým situáciám v rodine.

Zvyšujúci sa podiel detí so ŠVVP môže na základe zistení prieskumu To dá rozum súvisieť so spresňujúcou sa diagnostikou, nárokmi kladenými na deti, ale aj so súčasným nastavením financovania školstva. Poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na žiaka so zdravotným znevýhodnením a nadaním môže, paradoxne, nepriamo podporovať nadmernú diagnostiku a to najmä u tých skupín detí, v prípade ktorých školy na realizáciu podporných opatrení nedostávajú dostatočné či dokonca žiadne finančné prostriedky. Príkladom sú deti z prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít, spomedzi ktorých má takmer každé piate dieťa diagnostikované mentálne postihnutie. Existujú však viaceré indície, že diagnózu ľahkého mentálneho postihnutia, teda závažného a nezvratného poškodenia kognitívnych schopností, dostávajú aj deti, ktoré vo vzdelávaní zlyhávajú z iných príčin, ktoré spája fakt, že podpora prichádza neskoroje nedostatočná. Podmieňovanie podpory pridelením diagnózy však obmedzuje možnosti preventívneho pôsobenia v školách, ktoré by mohlo zabrániť tomu, aby sa rizikový vývoj dieťaťa rozvinul do znevýhodnenia či dokonca poruchy.

Okrem vysokého počtu detí so špeciálnymi potrebami je problémom aj to, že len polovica z nich navštevuje bežné triedy spoločne s ostatnými deťmi. Relevantné zahraničné výskumy pritom preukazujú negatívne dopady nielen na vzdelávacie výsledky a sociálne zručnosti detí so znevýhodnením, ale v konečnom dôsledku aj na bežné deti. V podiele žiakov a žiačok základných škôl, vzdelávaných oddelene v špeciálnych triedach a špeciálnych školách, je Slovensko v rámci Európy na nelichotivom prvom mieste. Počet detí v špeciálnom prúde vzdelávania ostáva za posledných 10 rokov takmer nezmenený, čo poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít v špeciálnom školstve. Problémom je pritom najmä „nepriestupnosť“ bežného a špeciálneho školstva. Špeciálne školy a triedy nie sú využívané ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvale oddelenú vzdelávaciu cestu, na ktorú väčšina detí nastupuje už na začiatku svojej dochádzky do školy.

Oddelenosť oboch prúdov vzdelávania sa prejavuje aj v obmedzenej spolupráci medzi bežnými a špeciálnymi školami. Na základe zistení prieskumu To dá rozum by pritom vyššiu mieru spolupráce uvítali zamestnanci oboch typov škôl.

Neschopnosť vzdelávacieho systému vytvoriť podmienky pre vzdelávanie žiakov a žiačok s rozmanitými potrebami v bežných školách má na niektoré skupiny detí mimoriadne negatívny dopad. V prípade časti detí so zdravotným znevýhodnením vedie dokonca k ich úplnému vylúčeniu zo vzdelávania v školách a ich nútenému individuálnemu vzdelávaniu v domácom prostredí. Takisto veľká časť rómskych detí je vzdelávaná v etnicky homogénnych rómskych triedach či školách. Vzdelávacie politiky v súčasnosti nedokážu účinne zabrániť segregácií rómskych detí, a niektoré z nich ju dokonca aj nepriamo podporujú. Oddelené vzdelávanie je najčastejšie využívanou formou aj v prípade žiakov a žiačok s intelektovým nadaním. Medzinárodné výskumy však poukazujú na to, že takáto forma vzdelávania nie je optimálna ani pre deti so špeciálnymi potrebami, ani pre deti bez diagnostikovaného znevýhodnenia či nadania.

Dôležité zistenie prieskumu je, že napriek prevládajúcemu trendu oddeleného vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami sa väčšina účastníkov dotazníkového prieskumu z bežných škôl prikláňa k smerovaniu väčšiny skupín detí so ŠVVP do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu (do špeciálnych alebo bežných tried). Na ich vzdelávanie však mnohé bežné školy nemajú vytvorené adekvátne organizačné, finančné, personálne, ani priestorové podmienky. Okrem nedostatku pedagogických asistentov, je problémom aj neefektívne nastavená náplň práce časti z nich, ktorá následne zvyšuje požiadavky na ich počet v systéme. Mnohým školám chýbajú tiež odborní zamestnanci a zamestnankyne (špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia a ďalší odborníci) a takmer vôbec nie sú pokryté služby zdravotnej a osobnej asistencie pre deti so zdravotným znevýhodnením. Okrem ľudí však chýbajú aj kvalitne spracované štandardy ich práce, ako aj model, ako by mali na školách pracovať a spolupracovať s učiteľmi.

Podľa účastníkov dotazníkového prieskumu To dá rozum je problémom tiež nepripravenosť učiteľov a učiteliek v bežných školách na vzdelávanie detí z rozmanitými potrebami. Nedostatky v oblasti pregraduálnej prípravy, na ktoré poukazovali študenti a študentky učiteľstva v skupinových rozhovoroch, nie sú kompenzované ani v rámci ďalšieho vzdelávania. Až takmer tri štvrtiny učiteľov z bežných škôl, ktorí sa zúčastnili dotazníkového prieskumu, neabsolvovalo žiadne ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory detí s rozmanitými potrebami. Hoci dve tretiny učiteľov vyjadrilo potrebu si takéto vzdelávanie doplniť, problémom je nedostupnosť vzdelávania v tejto oblasti. Aj podľa medzinárodného prieskumu TALIS 2018 najvyšší podiel súčasných učiteľov uviedol, že najväčšiu potrebu sa profesijne rozvíjať cíti práve v tejto oblasti.

Výsledky analýz To dá rozum však zároveň indikujú, že ani v špeciálnych školách nie sú podmienky pre vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami optimálne. Podľa vyjadrení respondentov zo špeciálnych škôl aj v tomto segmente školstva existujú veľké nedostatky v oblasti zabezpečenia dostatočných finančných a personálnych zdrojov (pedagogických asistentov, odborných zamestnancov či pracovníkov ďalších podporných služieb). Zároveň, mnohé bežné ani špeciálne školy nemajú pri vzdelávaní detí so ŠVVP zabezpečenú dostatočnú podporu zo strany zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Skúsenosti respondentov s formou a kvalitou podpory zo strany poradní boli naprieč Slovenskom veľmi rôznorodé, čo okrem existujúcej personálnej a finančnej poddimenzovanosti poradní môže byť aj dôsledkom chýbajúcich štandardov kvality služieb poradenských zariadení, ako aj nedostatočného metodického vedenia samotných poradní.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v nasledujúcich častiach:

Rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí
Deti a žiaci majú rozmanité vzdelávacie potreby, no systém ich priznáva len niektorým

Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP
V regionálnom školstve prevláda trend oddeleného vzdelávania detí a žiakov s rozmanitými potrebami

Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP
Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami znižuje množstvo prekážok

Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní

Záver

Vzdelávanie by malo byť kvalitnou verejnou službou, ktorá všetkým ľuďom bez ohľadu na ich zdravotný stav či sociálnu situáciu umožňuje viesť dôstojný a zmysluplný život. To je možné len za predpokladu, že škola počiatočné znevýhodnenia detí neznásobuje, ale naopak, vďaka dobre nastavenej podpore dokážu deti zažívať úspech nielen v školských laviciach, ale aj neskôr v živote.

Na základe zistení prieskumu To dá rozum však vzdelávací systém na Slovensku nedokáže dostatočne reagovať na rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí, čo má negatívny dopad najmä na niektoré skupiny detí (deti so zdravotným postihnutím či deti z vylúčených rómskych lokalít), ktoré sú z možnosti získať kvalitné vzdelanie systematicky vylučované. Vysoký podiel detí v oddelených školách a triedach určených pre žiakov s tým istým alebo podobným typom znevýhodnenia, je v rozpore s medzinárodnými záväzkami a trendmi, ktoré smerujú k podpore vzdelávania všetkých detí v prirodzenom spoločenstve, v ktorom žijú. Vedie k obmedzeniu interakcií týchto detí so zvyškom spoločnosti, čím rastie aj pravdepodobnosť ich budúceho vylúčenia z trhu práce či zo spoločnosti.

Oddelené vzdelávanie oberá aj deti bez diagnostikovaného zdravotného znevýhodnenia či nadania o možnosť naučiť sa existovať v rozmanitej spoločnosti a tiež o možnosť čerpať výhody zo špecializovanej a individualizovanej podpory. Zároveň, ak má v súčasnosti takmer pätina žiakov a žiačok základných škôl priznané špeciálne výchovnovzdelávacie potreby a súčasne veľká skupina detí, ktoré dodatočnú podporu z rôznych dôvodov potrebujú, no pre nesplnenie kritérií ju nedostávajú, je na mieste otázka, či namiesto investovania do „špeciálnej“ podpory pre deti so ŠVVP nemá skôr zmysel investovať do zmeny vzdelávacieho systému ako takého. Tak, aby v ňom dokázali do maximálnej možnej miery napredovať všetky deti.

Autorka: Miroslava Hapalová

Rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí

Deti a žiaci majú rozmanité vzdelávacie potreby, no systém ich priznáva len niektorým

Za účelom priznania nároku dieťaťa či žiaka na podporu vo vzdelávaní je na Slovensku, podobne ako v ďalších krajinách, používaný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP). Na základe zistení To dá rozum má však viaceré limity, ktoré pramenia ako z jeho ideových východísk, tak aj z aplikačnej praxe. Prevažujúce deficitné vymedzenie ŠVVP, ktoré pripisuje ich príčiny znevýhodneniu či postihnutiu dieťaťa, prípadne jeho rodine, odvracia pozornosť od bariér na strane škôl a vzdelávacieho systému, ktorým deti môžu čeliť. V dôsledku pomerne rigidnej kategorizácie detí na základe ich znevýhodnenia či postihnutia sa nezohľadňujú individuálne odlišnosti detí v ich vzdelávacích potrebách. Zároveň sú z nároku na podporu a individualizovaný prístup vylúčené tie deti, ktoré nespadajú do súčasných kategórií ŠVVP. Ďalším problémom je stále rastúci podiel detí a žiakov so ŠVVP. Na úrovni základných škôl má priznaný nejaký typ špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby takmer až pätina žiakov, v niektorých okresoch každý tretí či dokonca každý druhý žiak. Zvyšujúci sa podiel detí so ŠVVP môže na základe zistení projektu To dá rozum súvisieť so spresňujúcou sa diagnostikou, nárokmi kladenými na deti, ale aj so súčasným nastavením financovania školstva. Poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na žiaka so ŠVVP môže totiž nepriamo podporovať nadmernú diagnostiku detí a v dôsledku toho viesť k celkovému nárastu počtu detí so ŠVVP. Podmieňovanie podpory pridelením „diagnózy“ zároveň limituje možnosti preventívneho pôsobenia a môže sa taktiež spolupodieľať na vysokom zastúpení niektorých skupín (napríklad rómskych detí či detí z detských domovov) medzi deťmi s diagnostikovaným zdravotným znevýhodnením. Jedným z príkladov je ľahké mentálne postihnutie (ĽMP), ktoré má diagnostikované takmer každé piate dieťa, vyrastajúce v prostredí vylúčenej rómskej lokality. Diagnóza ĽMP však tieto deti de facto vylučuje zo vzdelávania, keďže väčšina z nich absolvuje základné vzdelanie oddelene od svojich rovesníkov a následne má len obmedzené možnosti pokračovať vo vzdelávaní na strednej škole. Problémom súčasného nastavenia systému je tiež skutočnosť, že identifikácia vzdelávacích potrieb detí a žiakov sa v dôsledku personálnej a finančnej poddimenzovanosti poradenských zariadení zameriava najmä na stanovenie diagnózy a nie na nastavenie účinnej podpory, ktorá je však z pohľadu ďalšieho vzdelávania dieťaťa kľúčová.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v nasledujúcich častiach:

Limity konceptu ŠVVP
Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb má viaceré limity

Podiel detí s potrebou podpory narastá
Podiel detí a žiakov s potrebou podpory vo vzdelávaní narastá

Zastúpenie detí so ŠVVP je nerovnomerné
Zastúpenie detí a žiakov s potrebou podpory nie je v školách rovnomerné

Problematické aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia
Diagnóza ľahkého mentálneho postihnutia je nástrojom vylúčenia časti žiakov z hlavného vzdelávacieho prúdu

Identifikácia ŠVVP ako stanovenie diagnózy, nie podpory
Identifikácia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb je často zameraná najmä na stanovenie diagnózy, nie na nastavenie účinnej podpory

Záver

Vzdelávanie by malo byť kvalitnou verejnou službou, ktorá všetkým ľuďom bez ohľadu na ich zdravotný stav či sociálnu situáciu umožňuje viesť dôstojný a zmysluplný život. Tento cieľ možno naplniť len za podmienky, že škola dokáže reagovať na rozmanité vzdelávacie potreby detí a poskytnúť im kvalitnú a na mieru šitú podporu, vďaka ktorej budú môcť prežívať úspech nielen v školských laviciach, ale aj neskôr v živote. Spôsob, akým vzdelávacia politika definuje, kto a za

akých podmienok má nárok na podporu vo vzdelávaní, je kľúčový práve z hľadiska nastavenia podpory. Ako naznačujú výsledky prieskumu To dá rozum, súčasné vymedzenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb neumožňuje poskytovať podporu vo vzdelávaní všetkým deťom, ktoré by ju potrebovali, a do istej miery obmedzuje aj možnosti preventívneho pôsobenia. Zároveň ovplyvňuje aj efektivitu podporných opatrení, keďže namiesto snahy o prispôsobenie procesu vzdelávania vedie skôr k negatívnemu nálepkovaniu detí a nezriedka aj k ich vylučovaniu z tried a škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. Ak má v súčasnosti takmer pätina žiakov základných škôl priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a súčasne veľká časť detí, ktoré dodatočnú podporu z rôznych dôvodov potrebujú, no kvôli nezaradeniu do nejakej kategórie ju nedostávajú, je na mieste otázka, či namiesto investovania do „špeciálnej“ podpory pre deti so ŠVVP nemá skôr zmysel investovať do zmeny vzdelávacieho systému ako takého, aby v ňom dokázali do maximálnej možnej miery napredovať všetky deti.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Limity konceptu ŠVVP

Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb má viaceré limity

Dáta získané v rámci prieskumu To dá rozum naznačujú, že súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb používaný na úrovni materských, základných a stredných škôl na priznanie podpory deťom so znevýhodnením alebo s nadaním, má viaceré limity. Časť z nich vyplýva najmä z dôrazu na pomerne rigidnú kategorizáciu detí podľa znevýhodnení či postihnutí, bez zohľadnenia individuálnych odlišností v ich vzdelávacích potrebách. Prevládajúce „deficitné" vymedzenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb pripisuje príčiny ŠVVP znevýhodneniu či postihnutiu dieťaťa, prípadne jeho rodine. Tým sa odvracia pozornosť od bariér na strane škôl a vzdelávacieho systému, ktorým deti môžu čeliť. Pre časť detí môže tiež znamenať negatívnu nálepku, ktorá ich vo vzdelávaní stigmatizuje. Zároveň vymenovanie konkrétnych kategórií znevýhodnenia či nadania nie je a ani nikdy nemôže byť úplne vyčerpávajúce, čo vedie k tomu, že časť detí, ktoré čelia prekážkam vo vzdelávaní, je z nároku na podporu a individualizovaný prístup vo vzdelávaní vylúčená. Výsledky prieskumu zároveň naznačujú, že súčasné podmieňovanie podpory pridelením „diagnózy" môže limitovať možnosti preventívneho pôsobenia a môže sa taktiež spolupodieľať na vyššom zastúpení niektorých skupín detí (napríklad detí s rómskym materinským jazykom, ale aj detí, vyrastajúcich v zariadeniach ústavnej starostlivosti) medzi deťmi so zdravotným znevýhodnením a následne aj v systéme špeciálneho školstva.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v nasledujúcich častiach:

Koncept ŠVVP neprihliada na bariéry na strane systému
Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí odvracia pozornosť od bariér na strane vzdelávacieho systému

Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP
Pre časť detí je priznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb stigmatizujúce

ŠVVP nezohľadňuje viaceré prekážky v učení
Súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nezohľadňuje viaceré bariéry v učení

Záver

Spôsob, akým vzdelávacia politika definuje, kto a za akých podmienok má nárok na podporu vo vzdelávaní, je kľúčový najmä z hľadiska nastavenia následnej podpory. Ako naznačujú výsledky prieskumu To dá rozum, súčasné vymedzenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb neumožňuje poskytovať podporu vo vzdelávaní všetkým deťom, ktoré by ju potrebovali, a do istej miery obmedzuje možnosť preventívneho pôsobenia. Zároveň prevládajúce pripisovanie príčin špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb faktorom na strane dieťaťa alebo jeho rodiny, ktoré je prítomné ako vo vzdelávacích politikách, tak aj v praxi, môže viesť k prehliadaniu prekážok na strane škôl a vzdelávacieho systému, ktorým môžu tieto deti čeliť a môže viesť k voľbe takých pedagogických stratégií a podporných nástrojov, ktoré nemusia byť v konečnom dôsledku efektívne. Inými slovami súčasné nastavenie systému nevedie k vyrovnávaniu šancí a nedochádza tak k naplneniu potenciálu každého dieťaťa a žiaka, keďže vzdelávanie nie je šité na mieru jeho potrebám.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Koncept ŠVVP neprihliada na bariéry na strane systému

Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí odvracia pozornosť od bariér na strane vzdelávacieho systému

Aj vo vzdelávacích systémoch, ktoré sa usilujú zohľadňovať rozmanitosť detí, sa treba vyrovnať s takými vzdelávacími potrebami, ktoré si vyžadujú dodatočnú systémovú podporu. V medzinárodnom kontexte sa za týmto účelom najčastejšie používa koncept špeciálnych vzdelávacích potrieb, ktorý v čase svojho vzniku predstavoval pozitívny odklon od medicínskych kategórií postihnutia k zohľadneniu ich dôsledkov na proces vzdelávania. Vzhľadom na viaceré negatíva, ktoré sa však s jeho použitím spájajú, je na medzinárodnej úrovni prítomný postupný posun od konceptu špeciálnych potrieb k identifikácii možných bariér vo vzdelávaní na strane školy a vzdelávacieho systému a následného definovania potrebných podporných opatrení. Zároveň vo viacerých krajinách je snaha vytvárať univerzálne vzdelávanie, ktoré v čo najväčšej miere rešpektuje a prispôsobuje sa rozmanitosti všetkých žiakov. Na Slovensku je hlavným kritériom na priznanie dodatočnej podpory a umožnenie individualizovaného prístupu vo vzdelávaní na úrovni materských, základných a stredných škôl koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP), ktorý však so sebou prináša viaceré obmedzenia. Jeho pozitívom je, že je aplikovateľný tak na znevýhodnené, ako aj na nadané deti. Zároveň však nedostatočne reflektuje špecifickosť potrieb jednotlivých detí. Podľa výpovedí respondentov individuálnych rozhovorov, realizovaných v projekte To dá rozum, koncept ŠVVP kladie priveľký dôraz na kategorizáciu detí na základe medicínskych diagnóz, pričom takmer nereflektuje ich konkrétne a v čase sa vyvíjajúce prekážky v učení. Triedenie detí do kategórií podľa jedného znaku (znevýhodnenia či nadania) môže viesť k prehliadaniu individuálnych potrieb konkrétneho dieťaťa. Zároveň súčasné vymedzenie ŠVVP upriamuje pozornosť najmä na faktory na strane dieťaťa, ktoré škola nemôže veľmi ovplyvniť a odvracia sa pozornosť od bariér na strane škôl a vzdelávacieho systému, s ktorými sa tieto deti stretávajú. Ďalším problémom je nezohľadňovanie možných kombinácií a vrstvenia problémov v prípade, že dieťa čelí viacerým znevýhodneniam či postihnutiam súčasne. Nutnosť zvoliť jednu diagnózu či kategóriu ŠVVP u konkrétneho dieťaťa so súčasným priamym naviazaním financovania na jednotlivé kategórie potrieb môže viesť k tomu, že rozhodnutie o charaktere špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb je určované skôr potenciálnou výškou finančnej podpory vo forme navýšeného normatívu pre školu ako konkrétnymi potrebami dieťaťa.

ŠVVP ako posun od medicínskych diagnóz k ich dôsledkom pre vzdelávanie

Aj vo veľmi flexibilne nastavených školských systémoch, ktoré reflektujú prirodzenú rozmanitosť potrieb, schopností, talentov a záujmov detí, môže byť potrebné vyrovnať sa s takou mierou odlišnosti v potrebách, ktorá presahuje štandardnú ponuku vzdelávacích služieb v systéme. Je totiž ťažko predstaviteľné, že by ktorákoľvek škola vedela v každom ohľade adekvátne rozvíjať a vzdelávať akékoľvek dieťa bez zabezpečenia dodatočných zdrojov a metodickej i odbornej podpory.

Za účelom stanovenia hranice, odkedy dieťa (a škola) potrebuje vo vzdelávaní podporu, sa vo vzdelávacích systémoch a politikách mnohých krajín, rovnako ako v prípade Slovenska, používa termín špeciálnych vzdelávacích potrieb (v angličtine special educational needs). V pedagogike sa rozšíril vďaka správe, publikovanej v roku 1978 vo Veľkej Británii, známej pod názvom „Warnock Report“[1], ktorá priniesla posun od medicínskeho vnímania postihnutí k zohľadneniu ich dôsledkov na proces vzdelávania. Zdôraznila možnú dočasnosť špeciálnych vzdelávacích potrieb, ich obmedzenosť len na určité oblasti vzdelávania, ako aj istú nezávislosť od medicínskych kategórií (nie každé zdravotné postihnutie musí mať dôsledky pre vzdelávací proces a zároveň počet detí, ktoré v bežnom vzdelávaní neprospievajú, je oveľa vyšší ako počet „klasických“ postihnutí). Hoci koncept špeciálnych vzdelávacích potrieb pomohol prekonať niektoré negatívne následky orientácie na „medicínsky deficit“ detí a žiakov, v stretnutí s realitou vzdelávacích systémov sa modifikoval a do istej miery aj deformoval.[2]

Špeciálne potreby vypovedajú aj o vzdelávacom systéme ako takom

V medzinárodnom kontexte neexistuje univerzálna zhoda na definícii špeciálnych vzdelávacích potrieb ani následných podporných opatrení.[3] Nie sú nijakou objektívne a nezávisle merateľnou veličinou, ale sú konštruktom, ktorý si jednotlivé krajiny definujú vo svojich právnych normách. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že potreba podpory vo vzdelávaní vychádza nielen z faktorov vnútri dieťaťa či žiaka samotného (napríklad nejaká forma postihnutia), ale rovnako aj z faktorov prostredia, teda z nastavenia vzdelávacieho systému. Ten môže dôsledky znevýhodnenia buď prirodzene či cielene minimalizovať, alebo ich môže, naopak, ešte zhoršovať. To, čo v jednom systéme predstavuje zásadnú bariéru v prístupe k vzdelávaniu a v učení samotnom, môže v kontexte iného vzdelávacieho systému, nastaveného na väčšiu mieru rozmanitosti predstavovať len malú alebo dokonca žiadnu bariéru. Ako príklad možno uviesť žiaka s obmedzenou mobilitou dolných

končatín, ktorý v prípade zabezpečenia bezbariérovosti prostredia školy nepotrebuje žiadnu alebo len minimálnu podporu vo vzdelávaní. Na Slovensku však môže telesné postihnutie v niektorých prípadoch dokonca predstavovať dôvod neprijatia dieťaťa do školy hlavného vzdelávacieho prúdu. Ako sa vyjadrila v rámci kvalitatívneho prieskumu projektu To dá rozum zástupkyňa riaditeľky gymnázia, zriadeného samosprávnym krajom, „problém je, nemáme bezbariérový prístup, takže študenti, ktorí by boli vozičkári, to by bol pre nás problém. Jednu sme už, bohužiaľ, museli odmietnuť (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“. Podobne zástupkyňa organizácie, združujúcej deti so zdravotným znevýhodnením, hovorila o skúsenosti s odmietnutím prijatia dieťaťa s telesným postihnutím do materskej školy: „My tu máme tie tri schody hore, my tu nemáme ani tú bezbariérovosť zabezpečenú. Nemáme v obci na to rozpočet, aby sme toto dali. Skúste niekde inde, hej? (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“.

Posun od kategorizácie detí ku kategorizácii podporných služieb a opatrení

Hoci koncept špeciálnych vzdelávacích potrieb čiastočne pomohol prekonať dôsledky orientácie na „zdravotný deficit“ na strane dieťaťa či žiaka, sám je tiež založený na kategorizácii jednotlivcov. Vo väčšine vzdelávacích systémov sa poskytovanie podpory vo vzdelávaní viaže na identifikáciu a hodnotenie špeciálnych vzdelávacích potrieb, ktoré tvoria základ kategórií žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Zvyčajne sem patria deti s postihnutím (zmyslovým, fyzickým, psychickým); deti s problémami s učením; deti s problémami v správaní; deti so zdravotnými problémami; deti so sociálnym znevýhodnením a ďalšie.[4] V kategorizácii detí spočíva aj najväčšia pasca, do ktorej sa v realite mnohých vzdelávacích systémov „chytil“ aj koncept špeciálnych vzdelávacích potrieb.[5] Hoci pôvodne predstavoval snahu o odklon od staticky definovaných medicínskych diagnóz, v mnohých prípadoch ich len nahradil „diagnózami“ pedagogickými. V dôsledku toho sa nedokázal vyhnúť viacerým negatívam, ktoré sa spájali s kategorizáciou detí podľa medicínsky definovaného postihnutia. Jedným z nich je nálepkovanie žiakov a členenie na dve zdanlivo homogénne skupiny – tých, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby, a tých, čo ich nemajú. Myšlienka, že problémy detí v oblasti vzdelávania možno vyriešiť ich onálepkovaním a následnou individuálnou intervenciou či kompenzáciou ich znevýhodnenia, má však značné obmedzenia.[6] Nazeranie na znevýhodnenie či postihnutie detí ako na hlavnú príčinu ich problémov v oblasti vzdelávania odvracia pozornosť od riešenia bariér v rôznych aspektoch prostredia a vzdelávacieho systému a zároveň zakrýva problémy, ktorým môžu čeliť aj všetky ostatné deti, ktorým neboli prisúdené špeciálne potreby.[7] Taktiež môže viesť k zjednodušujúcemu nazeraniu na dieťa len cez optiku jeho znevýhodnenia a k prehliadaniu potenciálu či, naopak, problémov v iných oblastiach nesúvisiacich s jeho znevýhodnením. Zároveň takmer vo všetkých krajinách je pozorovateľný zásadný nárast detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.[8] Príčin môže byť viacero – od zlepšovania prenatálnej aj postnatálnej medicínskej starostlivosti cez zvyšujúce sa nároky na deti, spresňovanie a zjemňovanie diagnostických nástrojov až po finančné výhody, ktoré školám plynú z identifikácie špeciálnych vzdelávacích potrieb u svojich žiakov a žiačok. Namieste je však otázka, či spolu so zvyšujúcim sa počtom kategórií, ktoré spadajú do konceptu špeciálnych vzdelávacích potrieb, nebude v konečnom dôsledku viac detí so špeciálnymi potrebami ako tých, ktorých potreby sú „bežné“ a nevyžadujú si odbornú intervenciu.[9]

Z týchto dôvodov vo viacerých krajinách nastáva posun od definícií, hodnotení a následnej podpore založenej na špeciálnych vzdelávacích potrebách (čiže faktorov na strane učiaceho sa) k identifikácii možných bariér v učení a v participácii na strane prostredia školy a vzdelávacieho systému[10] a následného definovania úrovne potrebných podporných opatrení. Ide o posun od nazerania na znevýhodnenie a ťažkosti v učení ako na individuálnu „patológiu“ k širšiemu konceptu sociálnej spravodlivosti vo vzdelávaní.[11] Optika nazerania na deti cez ich „deficity“ je nahrádzaná optikou identifikácie faktorov v prostredí, ktoré môžu viesť k vylúčeniu jednotlivcov a celých skupín zo vzdelávania. Zároveň je prítomná snaha posunúť sa od identifikácie deficitov k identifikácii a aj následnému rozvoju potenciálu detí. Postupne sa tak prechádza od nekonečnej kategorizácie a rekategorizácie detí a žiakov zlyhávajúcich vo vzdelávaní k snahe vytvárať vzdelávanie, ktoré rešpektuje a prispôsobuje sa rozmanitosti všetkých žiakov.[12]

ŠVVP na Slovensku zahŕňajú ako znevýhodnenia, tak aj nadanie detí

V slovenskej legislatíve sa špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ďalej aj ŠVVP) definujú ako „požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktorých uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“.[13] Dieťa alebo žiak musí mať diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie

potreby zariadením výchovného poradenstva a prevencie[14] a byť zaradené do niektorej z nasledovných kategórií detí a žiakov:

1. deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením[15], medzi ktorých patria:
   - deti a žiaci so zdravotným postihnutím[16] – s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím;
   - deti a žiaci chorí alebo oslabení[17] – deti a žiaci s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, a deti a žiaci, ktorí sa vzdelávajú v školách pri zdravotníckych zariadeniach;
   - deti a žiaci s vývinovými poruchami[18] – s poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovou poruchou učenia; deti a žiaci s poruchami správania[19]
2. deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia[20]
3. deti a žiaci s nadaním[21]

Pozitívom vymedzenia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb v slovenských právnych normách je skutočnosť, že nie je postavené len na identifikácii „deficitov“, ale zahŕňa aj špeciálne potreby, ktoré môžu vyplývať z nadania dieťaťa. V mnohých iných ohľadoch je však súčasné poňatie konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb problematické.

Dôraz sa kladie na kategorizáciu detí podľa diagnóz, nie na ich bariéry v učení

Ani na Slovensku sa koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nevyhol nástrahám, za ktoré je podrobovaný kritike na medzinárodnej úrovni. Zjemňovanie diagnostických nástrojov sa premieta do rôznorodých kategórií špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, do ktorých môže byť dieťa zaradené. No triedenie detí do kategórií podľa jedného znaku (konkrétneho typu znevýhodnenia, postihnutia či nadania) nemusí poskytovať odpoveď na to, akú podporu dieťa v danej chvíli a na konkrétnej škole potrebuje na to, aby mohlo rozvíjať svoj potenciál do maximálnej možnej miery. Naopak, vytvára dojem zdanlivo homogénnych skupín detí a môže viesť k prehliadaniu individuálnych potrieb konkrétneho dieťaťa. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička z bežnej základnej školy v individuálnom rozhovore, ktorý sa realizoval v rámci projektu To dá rozum, „je potrebné brať dieťa skôr z tej individuálnej stránky (...) pre dieťa je znevýhodnenie to, čo ho znevýhodňuje, čiže on keď nemá nohu, ale má úžasnú protézu, nie je znevýhodnený. Znevýhodnenie dieťaťa je len to, čo je nevýhoda vo vzťahu k učeniu (...) Čiže keď sa nakombinujú tie znevýhodnenia, tak potrebujem určiť u konkrétneho dieťaťa tú potrebu, ktorá ho znevýhodňuje a na základe nej mu vytvoriť individuálne vzdelávanie (...). A či to tomu dieťaťu v konečnom dôsledku pomôže, že je strčené pod konkrétne postihnutie, to neviem. (...) Ja si myslím, že špeciálna pedagogika je naozaj o individualite detí a tento systém plošného zaraďovania do koloniek rozhodne nie je dobrý (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Zároveň prílišný dôraz na medicínske diagnózy môže viesť k upriamovaniu pozornosti na faktory na strane dieťaťa, ktoré škola v konečnom dôsledku veľmi ovplyvniť nemôže. Okrem podpory prevencie niektorých ochorení a vytvárania bezpečného prostredia pre deti, školy v skutočnosti nemajú takmer žiadne možnosti na ovplyvnenie či dokonca prekonanie postihnutia.[22] No školy môžu veľmi významne znížiť alebo dokonca odstrániť bariéry, s ktorými sa v nich deti so znevýhodnením pri učení stretávajú, pokiaľ však na to majú vytvorené podmienky a možnosti. V podobnom duchu sa o súčasnej kategorizácii špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vyjadril aj pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, ktorý sa domnieva, že „[Delenie detí do rôznych kategórií ŠVVP] nemá reálne opodstatnenie. Dostatočná informácia je, či dieťa má ŠVVP alebo nie. Nepotrebujete vedieť prakticky, či to dieťa je na vozíku, pretože ho prešiel autobus alebo je od malička na vozíku, lebo má detskú mozgovú obrnu. Podstatné je pre vás, že nechodí, že má motorické obmedzenia a že nebude vedieť písať rukou, lebo ju má oslabenú, takže čo mu treba hľadať, aby dosiahlo to, na čo má potenciál. Nie je až taká podstatná klinická diagnóza, lebo ja ho nejdem liečiť. Ja ako učiteľ potrebujem vedieť, aké špeciálne edukačné potreby má. Jedno dieťa s tou istou klinickou diagnózou ich môže mať, iné nemusí. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Kombinácie znevýhodnení sa v súčasnosti nezohľadňujú

Ďalším problémom, ktorý opisovali respondenti v rámci kvalitatívnych rozhovorov, je potreba formálneho stanovenia jednej „hlavnej" diagnózy bez ohľadu na to, že príčiny problémov dieťaťa v učení môžu byť rôzne a vyvíjať sa v čase. Ako sa vyjadril pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, „my keď si dáme škatuľky, my sme v tomto na Slovensku experti. Keď máme škatuľku, tak tú škatuľku si ešte zúžime, a potom sa do tej škatuľky snažíme vtesnať všetko. Nám sa už teraz nezmestia deti. Napríklad, keď máte deti s ADHD a k tomu pridružené poruchy učenia, čo aj v DSM manuáli [Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch] máte napísané, že je častá komorbidita [súčasný výskyt], tak vy ho nedáte do škatuľky. Musíte určiť, či je to vývinová porucha aktivity a pozornosti alebo je to vývinová porucha učenia. A kombinácia porúch aktivity a pozornosti a porúch učenia je úplne nová kvalita edukácie aj ťažkostí, ale na to škatuľku nemáme (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)". Podobne situáciu opísala riaditeľka základnej školy, podľa ktorej súčasné členenie jednotlivých kategórií špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nezachytáva situáciu detí s viacnásobným zdravotným znevýhodnením, ktoré môžu čeliť bariéram v učení z viacerých dôvodov: „Nespadajú tam deti, ktoré majú kombináciu znevýhodnení. Pokiaľ to chcem naozaj robiť v prospech dieťaťa a nie pozerať tabuľku, že za čo je ktoré dieťa nabodované a kedy čo získam a nezískam, lebo my to fakt robíme v prospech dieťaťa, tak mi tam nespadajú. Sú napríklad také trojkombinácie, ktoré tam ani nie sú. Keď mám dieťa, ktoré má ťažkú vadu srdiečka, zároveň je sluchovo postihnuté, okrem toho je uňho aj porucha učenia a už začína naozaj nábeh aj na poruchu správania, tak kam ho mám zaradiť? Čo si vyberiem? (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)" Rovnako sa vyjadrila aj bývalá riaditeľka súkromnej základnej školy: „Nabaľujú sa možno dve, tri poruchy a teraz ktorá je tá, s ktorou budem viac pracovať alebo menej? (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)"

Koncept ŠVVP je statický, nezohľadňuje vývoj potrieb dieťaťa v čase

Ďalším problémom, ktorý môže vyplývať zo súčasného nastavenia konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, je jeho statickosť, ktorá môže spôsobiť, že sa nezachytí alebo prehliadne zmena potrieb dieťaťa v čase. Ako sa vyjadrila učiteľka základnej školy, „niektoré veci sa aj vyvíjajú, napríklad malá (meno žiačky) nerozprávala v piatom ročníku, a keď prišla ku mne do triedy, tak sa to rapídne zlepšilo, lebo iná štruktúra triedy, iný prístup bol, nemyslím učiteľa, ale tých detí medzi sebou. (...) Je to veľmi individuálne, pretože dieťa sa vyvíja v tom svojom znevýhodnení. (Spojená škola (bežná), Prešovský kraj, Učiteľ)" Zároveň ako sme už uviedli, dôraz na faktory „vo vnútri dieťaťa" môže spôsobiť prehliadnutie faktorov prostredia, ktoré môžu znevýhodnenie zosilňovať, ak nie priamo podnecovať. Taktiež môže dôjsť k prehliadaniu silných stránok dieťaťa či k zanedbaniu problémov, ktoré nevyplývajú z postihnutia, pretože diagnóza je mylne považovaná za dostačujúce vysvetlenie.[23]

Rozhodnutie o kategórii ŠVVP je (spolu)určované financovaním a dostupnosťou podpory

V súčasnom nastavení, keď je podpora školám zo strany štátu priamo naviazaná na kategóriu špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby dieťaťa, môže byť v niektorých prípadoch rozhodnutie o nej motivované skôr potenciálnou výškou finančnej podpory ako konkrétnymi potrebami dieťaťa. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička zo základnej školy, „vlastne ono ide o peniaze, hej? Čiže nálepka, suma, nálepka, suma, nálepka, suma. Robí sa to na každej škole, ja si proste kombinujem ten postih, ktorý mi dá najviac peňazí. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)" V súčasnom nastavení financovania školy získavajú prostriedky na zabezpečenie podpory vo vzdelávaní výhradne na základe počtu žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (s výnimkou prideľovania asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením). Školy tak môžu byť nepriamo motivované zvyšovať počty žiakov s identifikovanou a diagnostikovanou ŠVVP, pri ktorých zároveň platí, „čím ťažšia diagnóza, tým viacej peňazí (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)". Iný spôsob získania finančných prostriedkov na realizáciu potrebných podporných opatrení im totiž systém neposkytuje.

Taktiež niektoré aspekty diagnostického procesu, používaných diagnostických nástrojov a postupov môžu viesť k skresleniu formálne stanovených výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa. Na základe vyjadrení respondentov individuálnych rozhovorov, realizovaných v rámci projektu To dá rozum, sa to týka najmä diagnostiky špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb u rómskych detí. Podľa špeciálnej pedagogičky zo základnej školy, „ak tam dostali meno, ktoré bolo evidentne rómske, tak mali zrejme k tomu aj taký prístup. [...] A dali diagnózu mentálneho postihnutia. Lenže to je chyba systému, chyba nastavenia. [...] Je nejaká batéria testov, ktorá je 30-ročná, a tie testy sú postavené silne na jazykovej zložke. Dieťa, ktoré je zo sociálne slabo podnetného prostredia, to nemá šancu spraviť, aj keď má intelekt v norme.

Čiže automaticky mu z toho vyjde, že intelekt je podpriemerný. A okrem toho si nemyslím, že niekto je schopný zdiagnostikovať dieťa na základe toho, že ho raz videl na 45 minút. To nie je šanca. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ O podobných skúsenostiach referovala aj riaditeľka základnej školy. „Oni sa viac-menej divili, keď sme chceli podrobnú diagnostiku k dysgrafii a k dyslexii. Ja neviem, či každý v tomto štáte očakáva, že keď dieťa zaostáva a pochádza zo znevýhodneného prostredia, tak musí mať automaticky mentálnu retardáciu, ale mňa to už začína strašne, strašne hnevať. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

Záver

Údaje získané v rámci kvalitatívnych rozhovorov s rôznymi aktérmi vo vzdelávaní naznačujú, že súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb má viaceré limity, ktoré vyplývajú najmä z jeho dôrazu na pomerne rigidnú kategorizáciu detí podľa znevýhodnení či postihnutí bez zohľadnenia individuálnych odlišností v ich vzdelávacích potrebách. Spôsob, akým vzdelávacia politika definuje, kto a za akých podmienok má nárok na podporu vo vzdelávaní, je však kľúčový najmä z dôvodu nastavenia následnej reálnej podpory. Pripisovanie možných dôvodov zlyhávania vo vzdelávaní primárne faktorom na strane dieťaťa alebo, naopak, dôraz na bariéry vo vzdelávacom prostredí totiž určuje, kam a akým spôsobom je podpora nasmerovaná. Zároveň nastavenie financovania výhradne na základe „diagnózy“ a nie na základe reálnych potrieb konkrétneho dieťaťa a stupňa potrebnej podpory vo vzdelávaní môže nepriamo viesť k snahe „napasovať“ dieťa na konkrétnu diagnózu a nie naopak

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP
ŠVVP nezohľadňuje viaceré prekážky v učení
Identifikácia ŠVVP ako stanovenie diagnózy, nie podpory
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní

Zdroje:

1: WARNOCK, M. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry in to the Education of Handicapped Children and Young People.* London : Her Majesty's Stationery Office, 1978. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html
2: ŠPOTÁKOVÁ, M. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ, G. E. O krok bližšie k inklúzii. Bratislava : Človek v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. s. 59-71. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf
3: WATKINS, A., EBERS, S. LÉNÁRT, *A. eds. European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): Methodology Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odese, Denmark : 2016. s. 79. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/publications/ereports/EASIE/EASIE%20%C2%AD%20Methodology%20Report.pdf
4: WATKINS, A., EBERS, S. LÉNÁRT, *A. eds. European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): Methodology Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odese, Denmark : 2016. s. 79. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/publications/ereports/EASIE/EASIE%20%C2%AD%20Methodology%20Report.pdf
5: ŠPOTÁKOVÁ, M. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ, G. E. *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava : Človek v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. s. 59-71. [cit. 2018
6: BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values.* Cambridge : Index for Inclusion Network, 2017.
7: BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Cambridge : Index for Inclusion Network, 2017.
8: TOMLINSON, S. The irresistible rise of the SEN industry. In Oxford Review of Education, 2012, 38:3, s. 267-286. [cit. 2018-11-05]. Dostupné na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2012.692055
9: ŠPOTÁKOVÁ, M. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ, G. E. O krok bližšie k inklúzií. Bratislava : Človek v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. s. 59-71. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf
10: BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values.* Cambridge : Index for Inclusion Network, 2017.

11: TOMLINSON, S. The irresistible rise of the SEN industry. *In Oxford Review of Education*, 2012, 38:3, s. 267-286. [cit. 2018-11-05]. Dostupné na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2012.692055
12: TOMLINSON, S. The irresistible rise of the SEN industry. *In Oxford Review of Education*, 2012, 38:3, s. 267-286. [cit. 2018-11-05]. Dostupné na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2012.692055
13: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. i)
14: Okrem detí, umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, liečebno-výchovné sanatórium a pod.) na základe rozhodnutia súdu.
15: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. k)
16: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. l)
17: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. m)
18: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. m)
19: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. o)
20: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. p)
21: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. q)
22: BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Cambridge : Index for Inclusion Network, 2017.
23: ŠPOTÁKOVÁ, M. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ, G. E. *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava : Človek v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. s. 59-71. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf

Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP

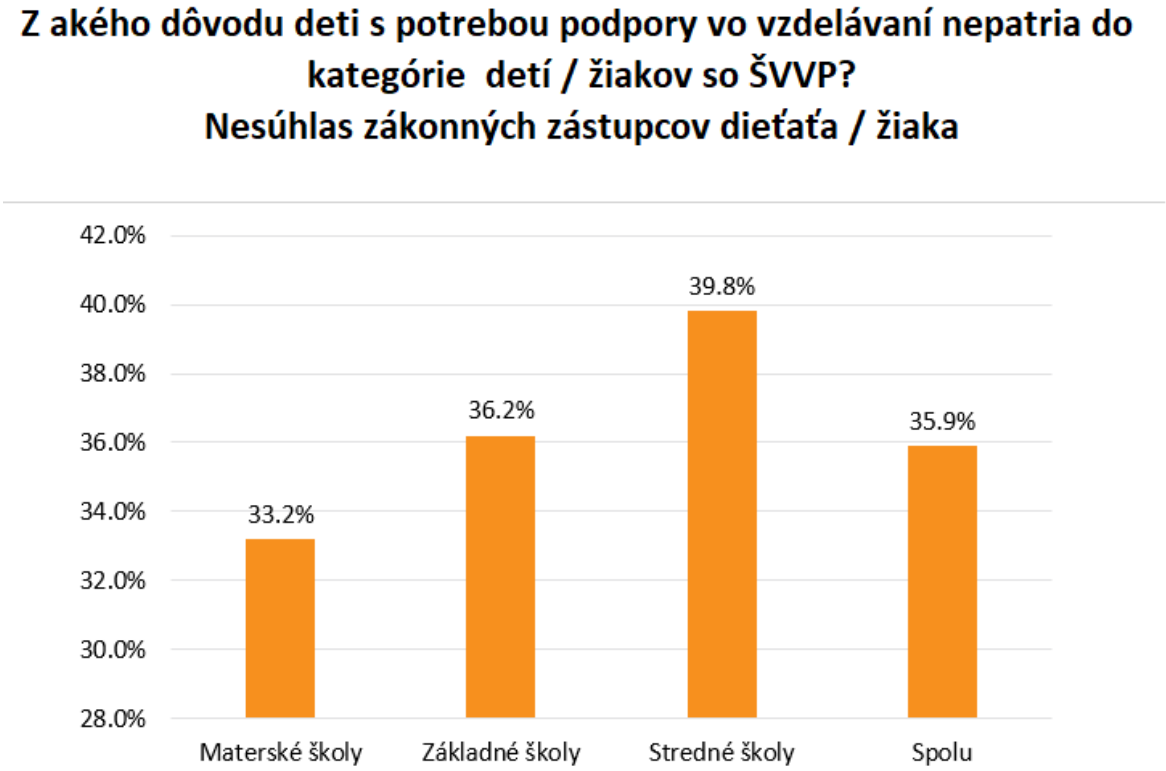
Pre časť detí je priznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb stigmatizujúce

Priznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťu neprináša len pozitíva v podobe možnej podpory, ale pre časť detí a ich rodín znamená negatívnu nálepku, ktorá môže deti stigmatizovať. Zároveň, do istej miery môže limitovať aj ich ďalší postup vo vzdelávaní, čo vedie časť rodičov k odmietaniu zaradenia ich dieťaťa do kategórie žiakov so špeciálnymi potrebami. „Nálepka" špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, najmä z dôvodu zdravotného znevýhodnenia, môže totiž podľa respondentov individuálnych rozhovorov znamenať pre časť detí prekážku pri prijímaní na vzdelávanie v bežných materských, základných alebo stredných školách. Ďalším dôvodom, ktorý môže viesť k odmietaniu alebo neoznámeniu diagnózy zo strany rodičov detí, je obava zo znižovania očakávaní učiteľov a učiteliek voči nim. Respondenti rozhovorov taktiež poukazovali na skutočnosť, že časť učiteľov vníma žiakov so špeciálnymi potrebami ako „problematických" a nazerá najmä na niektoré z „novších" typov diagnóz (ako napríklad vývinové poruchy učenia) ako na účelovú snahu žiakov a rodičov uľahčiť si podmienky štúdia. Výrazne sa úskalia súčasného ponímania špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb prejavujú aj v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Súčasná definícia sociálne znevýhodneného prostredia vo vzdelávacích politikách priamo konštatuje viaceré „nedostatky" na strane dieťaťa, ako napríklad nedostatočne rozvinuté mentálne, vôľové, emocionálne vlastnosti či nedostatočnú socializáciu, ktoré majú byť príčinou jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Podobné stigmatizujúce vnímanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä z prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít, bolo prítomné aj u časti respondentov individuálnych rozhovorov z materských, zo základných aj stredných škôl.

Niektorí rodičia odmietajú zaradenie svojho dieťaťa medzi deti či žiakov so ŠVVP

Zaradenie dieťaťa medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami neprináša so sebou len pozitívne aspekty v podobe umožnenia podpory vo vzdelávaní dieťaťa. Viacerí respondenti kvalitatívnych rozhovorov, realizovaných v rámci projektu To dá rozum, poukazovali na skutočnosť, že z obáv pred možnou stigmatizáciou niektorí rodičia odmietajú oficiálne priznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb ich dieťaťu. Tieto názory sa potvrdili aj v rámci dotazníkového prieskumu, v ktorom až 53 % respondentov z materských, zo základných a stredných škôl potvrdilo, že ich škola vzdeláva deti alebo žiakov, ktorí by potrebovali vo vzdelávaní podporu, no nemajú oficiálne priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Aj keď najčastejšie uvádzaným dôvodom je, že ŠVVP deťom ešte neboli diagnostikované zo strany poradenského zariadenia (54 %), až 35,9% respondentov sa vyjadrilo, že príčinou je práve nesúhlas zákonných zástupcov dieťaťa.

Graf G1.1.1.2.1: Nepriznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb deťom s potrebou podpory vo vzdelávaní z dôvodu nesúhlasu rodičov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018). Počet respondentov: 321 riaditeliek MŠ, odborných zamestnancov MŠ, ZŠ a SŠ a výchovných poradcov ZŠ a SŠ

Rodičia sa obávajú vylúčenia dieťaťa zo vzdelávania z dôvodu zdravotného znevýhodnenia

„Nálepka“ špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, najmä z dôvodu zdravotného znevýhodnenia, môže pre časť detí znamenať prekážku pri prijímaní na vzdelávanie v bežných materských, základných alebo stredných školách. Hoci v rámci dotazníkového prieskumu odmietnutie zaškolenia detí so ŠVVP potvrdilo len pomerne nízke percento riaditeľov a riaditeliek bežných škôl (5,9 % materských, 4,9 % základných a 4,2 % stredných škôl), v rámci kvalitatívnych rozhovorov viacerí respondenti opisovali reálne obavy rodičov z odmietnutia prijať ich dieťa zo strany bežných škôl z dôvodu ich zdravotného znevýhodnenia. Na základe ich vyjadrení sú rodičia nezriedka odrádzaní ešte pred oficiálnym podaním žiadosti či prihlášky dieťaťa do školy z dôvodu nedostatočnej pripravenosti školy na vzdelávanie ich dieťaťa.

Graf G1.1.1.2.2: Neprijímanie niektorých detí a žiakov so ŠVVP bežnými školami v školskom roku 2017/2018

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018). Počet respondentov: 181 riaditeliek z materských škôl, 202 riaditeľov zo základných škôl, 97 riaditeľov zo stredných škôl

Na opodstatnenosť takýto obáv poukazuje aj vyjadrenie riaditeľky materskej školy, ktorá zaviedla možnosť dodatočného vylúčenia dieťaťa v prípade, že rodič neinformoval o jeho špeciálnych potrebách pri zápise do materskej školy. „Keď je zápis do materskej školy, súčasťou žiadosti o prijatie je aj potvrdenie pediatra. Už som niekoľkokrát nabádala pediatrov, aby neboli alibisti a nepísali mi tam, že to dieťa je v poriadku, keď to dieťa nie je v poriadku. Často sa nám totiž stáva, že vyjdú rodičovi v ústrety a ja prakticky zistím, až keď dieťa príde do materskej školy, že s ním nie je všetko v poriadku. Že má nejaký problém. Ja už som si dala do žiadosti o prijatie aj klauzulku, že v prípade, keď rodič zatají zdravotný stav dieťaťa (...), tak môžem to dieťa vylúčiť z materskej školy. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Neprijímanie detí so zdravotným znevýhodnením do materskej školy je pritom zo strany riaditeľky zdôvodňované najmä neschopnosťou zabezpečiť potrebné podporné služby, ale aj „právami“ detí bez špeciálnych potrieb: „V zákone je jasne napísané, že v triede môžu byť zaradené takéto dve deti, ale nesmú narúšať práva ostatných detí. Nakoľko u mňa v materskej škole na asistenta nedostanem ani euro, mne by to musel dať zriaďovateľ a viete, že zriaďovatelia nechcú na to dávať peniaze. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Materské školy totiž na podporu vzdelávania detí so ŠVVP (so zdravotným znevýhodnením či s nadaním) nedostávajú žiadne navýšené prostriedky zo štátnych zdrojov.

Odmietanie diagnózy špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb zo strany rodičov zo strachu pred stigmatizáciou dieťaťa a jeho možným neprijatím na školu nadväzujúceho stupňa nám potvrdila aj zakladateľka súkromnej základnej školy: „Často sa stáva, že by dieťa malo byť integrované a nie je, pretože rodič sa bojí biľagu na dieťati, tak ho radšej integrovať nedá. Ale my vieme, že by sme mali o tretinu viac integrovaných detí, keby to bolo podľa reality. [...] Nechcú, aby to s ním išlo, a teda majú kvázi čisté dieťa, intaktné a bez hendikepu. Možno sa boja, že ohrozia jeho pozíciu na strednej škole a vysokej škole, a tým pádom si to neželajú. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Na podobnú skúsenosť poukazovala aj školská psychologička na gymnáziu: „Niekedy to berú ako stigmu, že majú nejaké špeciálne potreby. Stáva sa nám to aj na prijímačkách na našu školu, že nie všetci rodičia dajú žiadosť o úpravu prijímacích pohovorov, ale keď sa to dieťa dostane štandardnými skúškami a príde na školu, tak potom dodatočne žiadajú o úpravu. (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Hoci dáta o počte detí, ktoré neboli prijaté do bežných škôl z dôvodu ich zdravotného znevýhodnenia, nie sú známe, nižšia miera začlenenia detí so zdravotným znevýhodnením v bežných školách je na Slovensku realitou, na ktorú poukazujú aj medzinárodné štatistiky. Na základe údajov Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania[1], z

celkovej populácie žiakov základných škôl je na Slovensku až 3,8% detí so ŠVVP vzdelávaných v oddelených špeciálnych školách, čím sa Slovensko zaraďuje na druhé miesto spomedzi 30 európskych krajín. Priemerný podiel detí v špeciálnych školách v krajinách EÚ pritom predstavuje 1,64% z celkovej populácie žiakov základných škôl. Odmietanie detí so zdravotným znevýhodnením časťou bežných materských, základných a stredných škôl je skúsenosťou, ktorej mnohí rodičia reálne čelia. Nemusí pritom ísť o zamietnutie oficiálnej žiadosti na prijatie, ale napríklad o odporúčanie inej (väčšinou špeciálnej) školy ešte pred samotným zápisom či podaním prihlášky na školu. Ilustruje to aj toto vyjadrenie riaditeľky gymnázia: „(žiačku so zdravotným postihnutím) sme, bohužiaľ, museli odmietnuť. Ale nebola to oficiálna žiadosť, len teda zisťovali, že či by to bolo možné, aby tu študovala, ale museli sme ju, bohužiaľ, odmietnuť. (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Rodičia sa obávajú znižovania nárokov voči deťom so špeciálnymi potrebami

Ďalším dôvodom, ktorý môže viesť k odmietaniu alebo nepriznaniu diagnózy zo strany rodičov detí, je obava zo znižovania očakávaní učiteľov voči nim. Ako sa vyjadrila zástupkyňa mimovládnej organizácie, združujúcej rodičov detí so zdravotným postihnutím, rodičia niekedy školu neinformujú o výsledkoch diagnostiky dieťaťa aj z toho dôvodu, že sa chcú vyhnúť neprimeranému zníženiu nárokov školy na ich dieťa: „Ak im vyjdú niekde u psychológa zlé testy, boja sa dať pravdivú informáciu, lebo následne na škole (...) buď dieťa vôbec nechcú zobrať, alebo už sa nevenujú tomu dieťaťu, lebo povedia, že on už proste vyššie nepôjde, že to je jeho hranica, to je jeho štandard. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Obáv rodičov sú si zároveň vedomí aj viacerí respondenti z prostredia škôl. Ako uviedol riaditeľ strednej odbornej školy, „nie vždy je to [priznanie štatútu žiaka so ŠVVP] tým rodičom vysvetlené, že je to vlastne pomoc. Oni to chápu ako keby sme ho chceli diskriminovať. Ako keby to bola dáka diskriminácia. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Výchovná poradkyňa na ďalšej strednej odbornej škole tieto tendencie zo strany rodičov priamo kritizovala: „On nepotrebuje teraz byť začlenený, zaujímavé. Deväť rokov bol začlenený a príde na strednú školu a teraz, chúďatko... Neviem, či svätý Kristus alebo kto ho osvietil, že teraz všetko sa mu vrátilo hej. Proste jednoducho tí rodičia nechcú, aby to bolo na papieri (Stredná odborná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“.

Časť učiteľov vníma špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby ako snahu sa uliať

Okrem možného znižovania očakávaní učiteľov a učiteliek voči žiakom so špeciálnymi potrebami môže byť snaha rodičov o „nepriznanie diagnózy“ motivovaná aj postojom časti učiteľov voči týmto deťom. Viacerí respondenti z rozhovorov realizovaných v rámci projektu To dá rozum poukazovali na to, že časť učiteľov a učiteliek vníma žiakov so špeciálnymi potrebami ako „problematických“. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička v materskej škole, „to dieťa vnímajú ako problematické, ktoré im narúša proces a jednoducho majú negatívny postoj (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Zároveň, časť učiteľov nazerá najmä na niektoré z „novších“ typov diagnóz (napríklad vývinové poruchy učenia alebo poruchy aktivity a pozornosti) ako na účelovú snahu žiakov a rodičov uľahčiť si podmienky štúdia. Ako sa vyjadril riaditeľ strednej odbornej školy, „je pravda, že za integráciu sa veľakrát schová aj lenivosť. Čo si budeme hovoriť (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“. Podobne vníma situáciu aj riaditeľ základnej školy: „Rodičia to veľmi rýchlo prekukli, navštívia súkromné poradenské zariadenia a v podstate k integrácii prídu ľahšie, ako by sa malo. Aby získali úľavy (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. Riaditeľka centra špeciálno-pedagogického poradenstva v tejto súvislosti postoj časti učiteľov a učiteliek k žiakom so ŠVVP vyjadrila nasledovne: „Máš papier a nemusíš sa učiť. (CŠPP, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ S postojom pedagógov voči deťom a žiakom so špeciálnymi potrebami sú pritom konfrontovaní aj viacerí odborní zamestnanci, ktorí sa s ním ďalej snažia pracovať. Slovami špeciálnej pedagogičky na gymnáziu, „ešte stále je tam niekde taký ten pohľad, že to sú tí lajdáci, to sú tí, čo sa nepripravujú a podobne. Takže potom zase treba pracovať s tým postojom. Čiže jedna vec je dať im informáciu, aby k tým deťom vedeli správne pristupovať. A zároveň je potrebné zmeniť u niektorých ten postoj. (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Podmieňovanie podpory vo vzdelávaní „nálepkou“ zdravotného znevýhodnenia je problematické

Pre časť rodičov môže byť pre problematické prijať podporu ich dieťaťu vo vzdelávaní, keďže je podmienená súčasným prijatím konkrétnej diagnózy zdravotného znevýhodnenia. Na základe vyjadrenia respondentov z kvalitatívnych rozhovorov sa to týka mladších detí, keď majú diagnostické závery skôr charakter hypotézy a zároveň si rodina veľmi pravdepodobne prechádza procesom prijímania možného zdravotného znevýhodnenia ich dieťaťa. Ako uviedla riaditeľka materskej školy, „zaradiť dieťa s takýmito výchovno-vzdelávacími problémami je dosť veľký problém z toho dôvodu, že o všetkom rozhoduje zákonný zástupca dieťaťa a oni sa tomu bránia, aby ich dieťa bolo s tým ŠVVP. (...) Nechcú tú nálepku pre deti mať.(...) Máme aj autistov, ale tí rodičia s tým nesúhlasia, aby to dieťa malo túto nálepku (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“. O odmietaní diagnózy a aj následnej odbornej starostlivosti referovali aj viacerí respondenti zo základných škôl. Ako sa vyjadrila psychologička v jednej z nich, „vraj nemôže ku mne chodiť, ani nikam, lebo budú sa mu posmievať spolužiaci, že tam chodia len debili. (...) Čiže väčšinou tí rodičia majú problém (...) Ako keby tie deti chceli chrániť pred tým, že niečo s nimi nie je v poriadku. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Podmieňovanie podporných opatrení štatútom integrovaného žiaka považujú za problematické aj ďalší odborní zamestnanci škôl, ktorý sa zúčastnili na kvalitatívnych rozhovoroch. Ako uviedla špeciálna pedagogička, pôsobiaca na gymnáziu, „pokiaľ sa len trošku dá, snažia sa fungovať bez toho [štatútu žiaka so ŠVVP]. Aby nemali nikde napísané, že boli vzdelávaní podľa individuálneho plánu. Keby sa toto dalo zmeniť, že ak má niekto len nárok na viac času, nemusel mať individuálny plán a na vysvedčení písané, že bol vzdelávaný podľa individuálneho plánu. (...) My to tak nerobíme, pretože je to veľmi znevýhodňujúce, keď je to na tom vysvedčení. Keby nám však došla nejaká kontrola, tak neviem (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Definovanie sociálne znevýhodneného prostredia stigmatizuje deti a ich rodiny

Úskalia „deficitného“ ponímania špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, ktoré bariéry v učení identifikuje na strane dieťaťa, sa prejavujú ešte výraznejšie pri vymedzení skupiny detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa na základe legislatívy považuje dieťa alebo žiak „žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“.[2] Hoci je nepochybne pozitívne, že zo strany vzdelávacej politiky je deklarovaná snaha prispôsobovať „podmienky, obsah, formy, metódy a prístupy vo výchove a vzdelávaní“[3] aj voči deťom s rôznou úrovňou zručností a zohľadňovať rôznorodé podmienky ich rodinného a sociálneho prostredia, súčasná definícia sociálne znevýhodneného prostredia je vo viacerých aspektoch stigmatizujúca. Priamo totiž implikuje viaceré „nedostatky“ na strane dieťaťa, ako napríklad nerozvinuté „mentálne, vôľové, emocionálne vlastnosti“ či „nedostatočnú socializáciu“, ktoré majú byť dôvodom jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Podobné vnímanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä z prostredia vylúčených rómskych lokalít, potvrdili aj niektorí respondenti individuálnych rozhovorov realizovaných v rámci projektu To dá rozum. Ako sa napríklad vyjadrila riaditeľka základnej školy, „učiteľ ide na stodesať percent, ale môže sa aj rozliať, ako sa hovorí, keď nie je tá mentálna výbava u tých detí... (Základná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Taktiež riaditeľka špeciálnej základnej školy, ktorú navštevujú takmer výhradne žiaci z prostredia vylúčených rómskych lokalít, ich špecifiká opísala takto: „Špecifiká? Rómovia sú Rómovia. To je národ, ktorý bude odmalička klamať. S tým sa už asi narodia. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Stigmatizujúce vymedzenie sociálne znevýhodneného prostredia je teda posilňované aj postojmi a presvedčeniami časti pedagógov.

Druhým problematickým aspektom je, že školský zákon za príčiny vyššie uvedených nedostatkov na strane dieťaťa považuje „deficity“ v jeho rodinnom prostredí. Tie sú bližšie špecifikované v ďalších usmerneniach[4] vydaných ministerstvom školstva. Za sociálne znevýhodnené prostredie sa v nich považuje prostredie „charakterizované kombináciou najmä nasledovných faktorov: rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie – socializačnovýchovnú, emocionálnu a ekonomickú; chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa; aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie; nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie; nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, postele, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC; vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí; rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite; sociálne vylúčenie komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti.“[5] Oficiálne

zaradenie dieťaťa medzi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a následná finančná podpora školy je však možná výhradne aj na základe kritéria chudoby rodiny[6], s vymedzením hranice jej priemerného príjmu najviac do výšky životného minima za posledných 6 mesiacov. Po prepojení s definíciou SZP, obsiahnutou v školskom zákone, je teda v školských politikách implicitne obsiahnutý predpoklad, že ak je rodina chudobná, rozpráva sa v nej doma po rómsky a rodičia majú nízke vzdelanie, svoje dieťa (najmä vo vzťahu k vzdelávaniu) znevýhodňujú a nedostatočne podnecujú rozvoj jeho mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností.[7] No skutočnosť, že rodičia nerozvíjajú svoje dieťa spôsobom, akým to robí väčšinová spoločnosť, a zároveň akým to očakávajú vzdelávacie inštitúcie, nemusí nevyhnutne znamenať, že ho nerozvíjajú vôbec, nenapĺňajú jeho emocionálne potreby a nekladú naň nároky, ktoré sú v danom prostredí primerané.[8]

Stigmatizujúce vnímanie detí, pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré je evidentné v školských politikách, bolo prítomné aj u časti respondentov individuálnych rozhovorov. Príčiny neprospievania detí z takéhoto prostredia v škole pripisovali ich zlyhávajúcej rodine, či dokonca kultúre. Ako sa vyjadrila psychologička zo základnej školy, „tam je to asi v rodine, tá rodina, tradície (...), že oni nemajú potrebu toho vzdelávania (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“. Podobný názor zastávala aj výchovná poradkyňa špeciálnej základnej školy: „Ich temperament, tá ich kultúra sa nezmení. A ďalšie, tá rodina ich nikdy nebude podporovať v štúdiu. Tam je nezáujem zo strany rodičov. Nielen o ďalšie vzdelávanie, ani o nich, o deti. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Extrémnym prípadom bolo zdôvodňovanie neúspechu v škole vrodenými charakteristikami detí, keď riaditeľka základnej školy navštevovanej výhradne deťmi z prostredia vylúčenej rómskej lokality na otázku, čo by bolo potrebné zmeniť vo vzdelávacom systéme, aby sa zvýšila školská úspešnosť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, uviedla: „Zmeniť gény (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“.

Zároveň viacerí respondenti individuálnych rozhovorov negatívne hodnotili používanie rómčiny ako materinského jazyka detí. Ako sa vyjadrila riaditeľka špeciálnej základnej školy, „ďalší veľký problém je jazykový. Tým, že ony vyrastajú v rómskom jazyku, ktorý ani nie je kvázi ich spisovný rómsky jazyk. Kopa detičiek príde s tým, že vôbec nerozumejú slovenčine a nikdy sa ju poriadne ani nenaučia (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“. Rómsky jazyk teda nie je vnímaný ako súčasť kultúrneho dedičstva detí, ale ako prekážka ich školskej úspešnosti, na ktorú nemá škola žiaden vplyv a nie je ani v jej možnostiach prispôsobovať deťom z inojazyčného prostredia využívané metódy a formy výučby. Jednou z možných príčin tohto stavu je nepochybne aj absencia akýchkoľvek metodík a nástrojov na podporu vzdelávania detí, ktorých materinský jazyk je iný ako vyučovací jazyk.

Záver

Pri deťoch so zdravotným znevýhodnením a aj pri deťoch zo sociálne znevýhodneného prostredia „deficitné“ ponímanie ich potrieb a hľadanie ich príčin v dieťati samotnom alebo v jeho rodine má okrem možnej stigmatizácie detí vplyv zároveň aj na to, aké podporné nástroje sú pri ich vzdelávaní využívané. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa, pôsobiaca na bežnej základnej škole, „oni (učitelia) ako keby mali pocit, že je to vec rodičov. Že ich úlohou je len odučiť. A keď to nejde, tak je čo, zlý materiál? Zlý žiak? Alebo zlý rodič? Že sa neučí s dieťaťom? Stále sa kladie tá zodpovednosť niekam, na žiaka, na rodiča, už aj na babku. No ten učiteľ si musí uvedomiť, že to je moja vec a vec školy. Že keď sa to nedarí, je to aj môj problém! A musím hľadať spôsob, ako ho odstrániť. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ Súčasný dôraz na nedostatky na strane dieťaťa a jeho rodiny, ktorý je prítomný vo vzdelávacích politikách aj v praxi, vedie k prehliadaniu bariér na strane škôl a vzdelávacieho systému, ktorým môžu deti so znevýhodnením čeliť pri učení sa. A môže viesť k voľbe takých pedagogických stratégií, ktoré nemusia byť efektívne.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Koncept ŠVVP neprihliada na bariéry na strane systému
Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní
Deti so zdravotným znevýhodnením v MŠ

Zdroje:

1: RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country

2: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. p)

3: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. i)

4: Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školských schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a pri ich zaraďovaní do základnej školy – metodické usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 6.8.2013; Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 4. 3. 2016

5: Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 4. 3. 2016

6: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 9f, ods. 3)

7: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. p)

8: ŠPOTÁKOVÁ, M. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ, G. E. *O krok bližšie k inklúzii. Bratislava* : Člověk v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. s. 59-71. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf

ŠVVP nezohľadňuje viaceré prekážky v učení

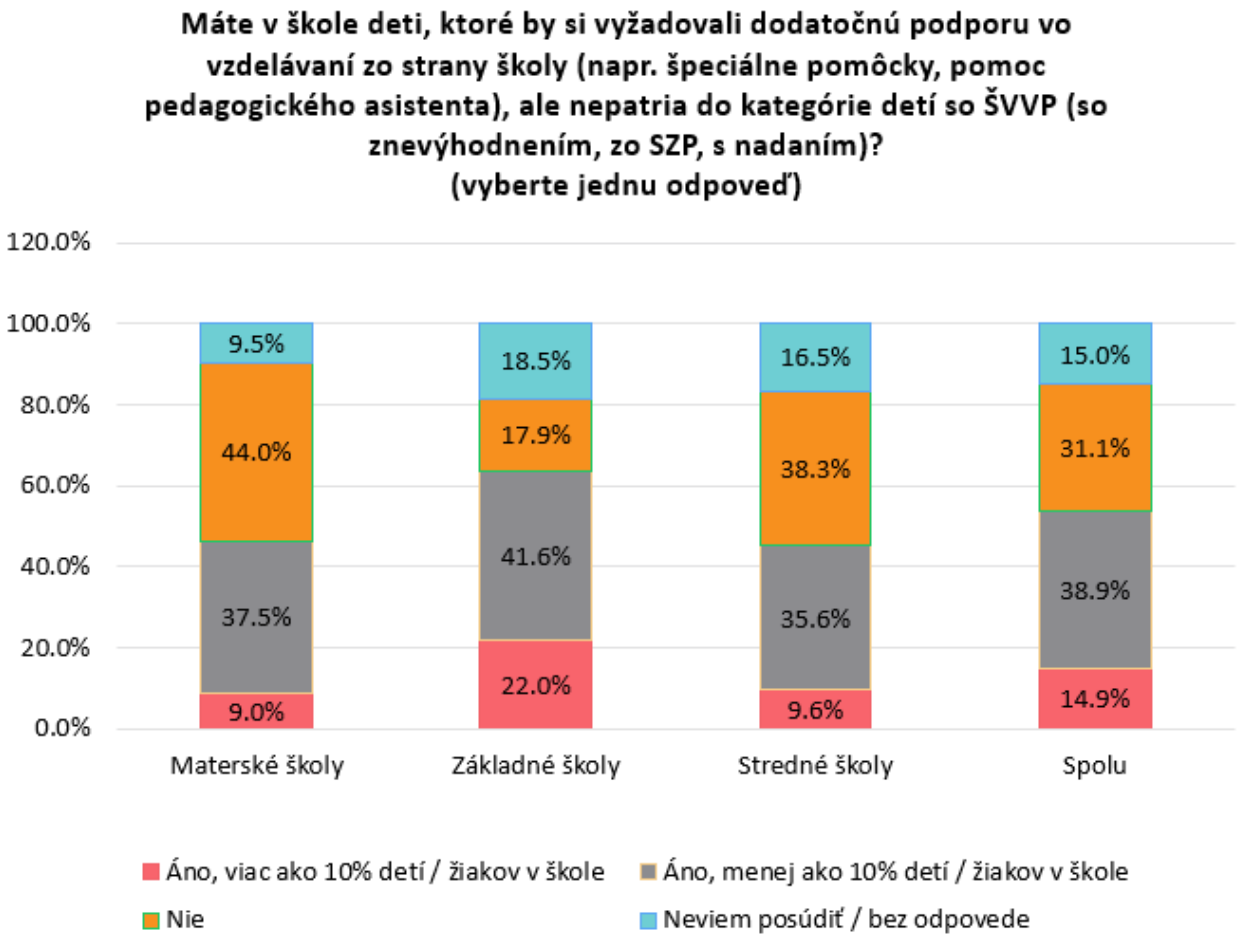
Súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nezohľadňuje viaceré bariéry v učení

Napriek tomu, že podiel detí a žiakov s priznanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je na Slovensku výrazne vyšší ako vo väčšine európskych krajín, nezahŕňa všetky deti a žiakov, ktorí by pri svojom učení sa potrebovali podporu. Hlavným dôvodom je, že ŠVVP im doposiaľ neboli diagnostikované zo strany poradenského zariadenia. V prípade detí v predškolskom veku môže zohrávať rolu aj skutočnosť, že vzhľadom na ich vek ešte nemožno uzatvoriť konkrétnu diagnózu. Bez nej však dieťa nemá nárok na podporu vo vzdelávaní. Ďalším dôvodom je nesúhlas zákonných zástupcov detí, ktorý môže súvisieť so stigmatizujúcimi aspektmi zaradenia dieťaťa medzi žiakov so ŠVVP. Zároveň súčasné kategórie detí a žiakov so ŠVVP nezachytávajú špecifický charakter potrieb niektorých skupín. Jednou z nich sú deti s odlišným materinským jazykom od vyučovacieho jazyka, čo môže predstavovať významnú bariéru v učení, no podľa platnej právnej úpravy nie je dôvodom na priznanie ŠVVP. Školy tak nedostávajú potrebné zdroje na podporné nástroje pre týchto žiakov. Nedostatočná pripravenosť škôl pracovať s takýmito deťmi je umocňovaná aj tým, že časť učiteľov vníma odlišný materinský jazyk detí ako „problém" a nie ako príležitosť na podporu učenia a zároveň ako možnú bariéru v učení, ktorej postupné prekonávanie je v kompetencii školy. Respondenti kvalitatívnych rozhovorov taktiež poukazovali na potrebu podpory žiakov, ktoré čelia (dočasne alebo dlhodobejšie) krízovým situáciám v rodine alebo vyrastajú v zariadeniach ústavnej starostlivosti, čo priamo ovplyvňuje ich výkon v škole. Bez prítomnosti odborných zamestnancov, ktorých činnosť sa v súčasnosti financuje najmä z navýšených prostriedkov na vzdelávanie detí a žiakov so ŠVVP, však školy týmto deťom často nevedia poskytnúť alebo sprostredkovať potrebné podporné služby.

Nie všetky deti, ktoré potrebujú podporu vo vzdelávaní, majú priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ŠVVP) malo v školskom roku 2018/2019 na Slovensku priznaných celkovo 74615 detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo s nadaním[1], čo tvorí 8,78 % všetkých žiakov materských, základných a stredných škôl. Zároveň školy navštevovalo ďalších 29 653 detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP)[2]. Celkový počet detí v materských, základných a stredných školách, ktorým bol priznaný nejaký typ špeciálnej potreby, tak dosiahol 104 268, čo predstavuje až 12,26 % všetkých žiakov. Napriek tomu, že podiel detí so ŠVVP je na Slovensku výrazne vyšší ako priemer v ostatných európskych krajinách (4,44 % pri deťoch plniacich povinnú školskú dochádzku)[3], nezahŕňa všetky deti, ktoré by potrebovali podporu vo vzdelávaní. V rámci dotazníkového prieskumu v projekte To dá rozum boli respondenti z materských, základných a stredných škôl požiadaní, aby odhadli počet detí a žiakov v škole, ktorí by si podľa nich vyžadovali podporu vo vzdelávaní zo strany školy (napr. špeciálne pomôcky, pomoc pedagogického asistenta), no nepatria do kategórie detí so ŠVVP (so znevýhodnením, zo SZP, s nadaním). Až 54 % respondentov a respondentiek sa domnieva, že ich školu takéto deti a žiaci navštevujú, pričom 15 % respondentov odhaduje ich počet na viac ako 10 % detí v škole.

Graf G1.1.1.3.1: Podiel detí a žiakov, ktorým nie sú priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ale potrebovali by podporu vo vzdelávaní

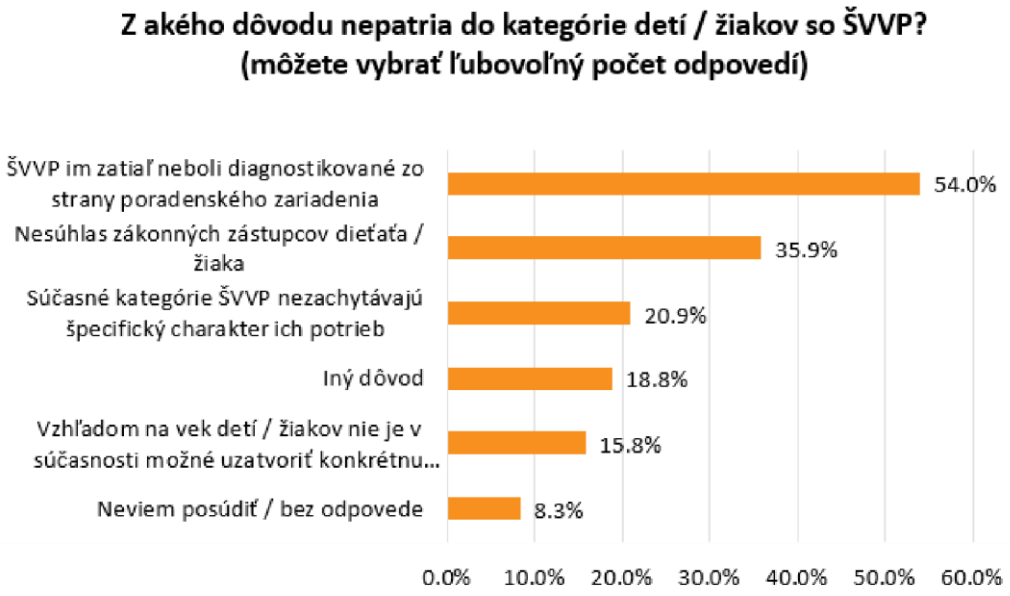


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018). Počet respondentov: 563 riaditeliek MŠ, odborných zamestnancov MŠ, ZŠ a SŠ a výchovných poradcov ZŠ a SŠ

Medzi odpoveďami respondentov z rôznych stupňov vzdelávania boli štatisticky významné rozdiely. V porovnaní s materskými a strednými školami respondenti zo základných škôl významne častejšie deklarovali, že v škole sa nachádzajú žiaci s potrebou dodatočnej podpory vo vzdelávaní (až 63,4 % respondentov). Slovami špeciálnej pedagogičky, ktorá pôsobí na základnej škole a aj na gymnáziu, „na každú triedu na 1. stupni pripadá zhruba 7 detí, ktoré by potrebovali nejakú podporu. Z toho len 3-4 naozaj skončia ako diagnostikované (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“. Aj vzhľadom na celkový počet žiakov, navštevujúcich jednotlivé stupne škôl, teda môžeme odhadovať, že materské, základné, ale aj stredné školy navštevujú ďalšie desaťtisíce detí, ktoré síce nemajú priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, no podľa názoru pedagógov podporu vo vzdelávaní napriek tomu potrebujú.

Respondenti a respondentky boli taktiež požiadaní o pomenovanie dôvodov, prečo deti a žiaci s potrebou dodatočnej podpory nemajú priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Najviac respondentov (54%) deklarovalo, že ŠVVP deťom zatiaľ neboli diagnostikované zo strany poradenského zariadenia. Pomerne veľká skupina respondentov (35,9 %) poukazovala na nesúhlas zákonných zástupcov detí, ktorý môže súvisieť aj s viacerými stigmatizujúcimi aspektmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. A až pätina respondentov (20,9 %) sa domnieva, že súčasné kategórie ŠVVP nezachytávajú špecifický charakter potrieb niektorých detí a žiakov.

Graf G1.1.1.3.2: Dôvody, prečo deti alebo žiaci, ktorí by potrebovali podporu vo vzdelávaní, nemajú priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 321 riaditeliek MŠ, odborných zamestnancov MŠ, ZŠ a SŠ a výchovných poradcov ZŠ a SŠ.

Podmieňovanie podpory ukončenou diagnostikou vylučuje možnosť preventívneho pôsobenia

Podľa vyjadrenia viac ako polovice (54 %) respondentov dotazníkového prieskumu To dá rozum časť detí a žiakov nemá priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby z dôvodu nezačatej, prípadne ešte prebiehajúcej diagnostiky poradenským zariadením. V prípade detí v predškolskom veku s tým môže súvisieť aj skutočnosť, že vo viacerých prípadoch vzhľadom na ich vek ešte nemožno uzatvoriť konkrétnu diagnózu. Tento dôvod uviedlo 24,3 % respondentov z prostredia materských škôl. Potvrdili to zároveň aj viacerí respondenti individuálnych rozhovorov. Ako uviedla učiteľka materskej školy, ktorá na časť úväzku pôsobí ako špeciálna pedagogička, „máme jedného chlapčeka, ktorý má asi viacnásobné postihnutie, ale stále chodia po neurológoch a nevedia to špecifikovať, že čo konkrétne u neho robí problém. Sú tam aj poruchy autistického spektra a je tam u neho aj nejaký neurologický problém, takže ešte ťažko povedať. (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Podmienka stanovenia konkrétnej „diagnózy“ môže byť najmä u mladších detí kontraproduktívna, keďže vďaka včasnému poskytnutiu efektívnej podpory môže dôjsť k zvráteniu nepriaznivého vývinu a k predídeniu rozvinutia „poruchy“. Priskoré stanovenie diagnózy môže tiež negatívne pôsobiť na okolie dieťaťa. Ako sa vyjadril pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, „deti s identifikovaným alebo potenciálnym rizikom. Toto nám chýba. (...) Príde vám dieťa, ťažko nedonosený novorodenec a vy viete, že je to dieťa s veľkým identifikovaným rizikom a viete, čo mu môžete navrhnúť, akým spôsobom ho rozvíjať, aby z toho neboli ešte závažnejšie špeciálne potreby, ale momentálne nemáme možnosť s takýmto dieťaťom robiť, lebo nemá ani v lekárskej diagnostike postihnutie. V tom čase nemá v zmysle našej legislatívy ani postihnutie, ani vývinovú poruchu. A takisto, aj keď vám príde dieťa s Downovým syndrómom. Atlas klinických syndrómov uvádza ako fakt, že má minimálne ľahký stupeň mentálneho postihnutia. (...) Ale keď príde dvojročné dieťatko, ktorý odborný zamestnanec mu napíše mentálne postihnutie? Načo by sme to robili? Rodič v tom čase prechádza náročným obdobím a pre úspešnú spoluprácu potrebuje dôverovať a nie dostať pri prvom kontakte s centrom rozhodnutie o prijatí na základe mentálneho postihnutia. Ale ako to máme robiť? Dáme mu narušenú komunikačnú schopnosť, lebo ešte nehovorí? Vieme takmer s istotou, že bude mať časom mentálne postihnutie, len načo to v dvoch rokoch niekde písať? (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Podobne sa vyjadrila aj ďalšia vedúca pracovníčka poradenského zariadenia, podľa ktorej sa v prípade poskytnutia adekvátnej podpory môže predísť rozvinutiu „poruchy“ u dieťaťa: „Máme tiež deti, ktorým sa fakt nemusí vyvinúť žiadna porucha a venujeme sa im. Urobí sa s nimi

tréning, urobí sa fonematické uvedomenie, škola pozornosti, vyvodia sa všetky hlásky, zautomatizujú sa a dieťa, ktoré bolo s identifikovaným rizikom porúch učenia, sa zrazu vzdeláva bez problémov. (CŠPP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Priznanie nároku na podporu iba tým deťom, ktoré už majú stanovenú „diagnózu“ zdravotného postihnutia, však môže preventívne pôsobenie znemožňovať.

Rastúce požiadavky na odbornú podporu detí v rečovej a komunikačnej oblasti

Na význam poskytnutia podpory ešte pred tým, ako problémy narastú do rozmerov, keď budú spĺňať kritériá na diagnostikovanie závažnejšieho narušenia schopností, poukazovali viacerí respondenti individuálnych rozhovorov najmä v súvislosti s rečovými a komunikačnými schopnosťami detí. Na úrovni materských aj základných škôl je pomerne veľká zhoda pedagógov na tom, že práve jazykové zručnosti sú oblasťou, v ktorej sa deti za posledných päť až desať rokov najviac zhoršili. Slovami riaditeľky materskej školy, „každý rok prichádza viac a viac detí s logopedickými problémami (Materská škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“. Podľa viacerých respondentov sú slabo rozvinuté rečové schopnosti problémom pri prechode časti detí z materskej na základnú školu a pri ich neriešení môžu významne skomplikovať ďalšiu vzdelávaciu dráhu žiaka, pretože sa prejavia aj pri osvojovaní si základov čítania a písania.

Zároveň však v tejto oblasti majú materské a základné školy pomerne obmedzené možnosti využitia a poskytnutia podporných služieb deťom. Hoci na školách môže pôsobiť školský logopéd, údaje o ich počte v systéme sa v rámci oficiálnych štatistík samostatne nesledujú, spolu s liečebnými a sociálnymi pedagógmi sú zaradení do spoločnej kategórie „iní odborní zamestnanci“. Podľa údajov Centra vedeckých a technických informácií, na bežných materských školách v školskom roku 2017/2018 nepôsobil ani jeden odborný zamestnanec z tejto kategórie, v základných školách ich pôsobilo 122.[4] Odlišné dáta boli získané v dotazníkovom prieskume projektu To dá rozum, v rámci ktorého 7,5 % riaditeľov materských škôl a 4,6 % riaditeľov základných škôl deklarovalo, že na škole školský logopéd pôsobí. Na základe individuálnych rozhovorov s pracovníkmi poradenských zariadení možno usudzovať, že najmä v prípade časti materských škôl ide o externe zabezpečovanú službu poradňami. Okrem skríningu a depistáže detí v materských školách niektoré poradenské zariadenia poskytujú aj následné logopedické terapie a intervencie. V prípade špeciálno-pedagogických poradní však taktiež čelia problému, akým spôsobom si tieto činnosti vykazovať, keďže nejde o deti s diagnostikovaným zdravotným postihnutím. Ako sa vyjadrila vedúca pracovníčka poradenského zariadenia, „ja tam napíšem (...) depistáž narušenej komunikačnej schopnosti a dám tam dysláliu (porucha výslovnosti). Ja to mám dobré, že do 7 rokov má každý dysláliu, vlastne niečo s vývinom reči nie je úplne v poriadku. Totiž v Eduzbere nie je žiadna kolónka, kam dať tých zdravých, tých intaktných. (...) Takže ja ich musím viesť, ako keby mali narušenú komunikačnú schopnosť alebo špecifické poruchy učenia (CŠPP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“.

Deti s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho nemajú nárok na podporu

Samostatnú skupinu detí, na ktorú poukazovalo viacero respondentov z prostredia materských, základných ale aj stredných škôl, tvoria deti, ktoré doma rozprávajú iným jazykom ako vyučovacím a z týchto dôvodov čelia vo vzdelávaní viacerým bariéram. Ako konštatovala riaditeľka materskej školy, ktorú navštevujú deti z rómskych rodín, „tá jazyková bariéra nám veľakrát robí problém. Je to sťažené aj tým, že neviem, že či je to len kvôli jazyku, lebo keď komunikuje v tom svojom rodnom jazyku, tak si povieme: ‚Jéj, aká je múdra!‘ Že sme si ani nemysleli, že tieto veci vie, ale keďže neovláda tú slovenčinu, tak veľakrát to dieťa radšej nepovie nič. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“

Samotná odlišnosť materinského jazyka dieťaťa od vyučovacieho jazyka však na základe platnej právnej úpravy nie je dôvodom na priznanie špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby. V prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je jedným z ôsmich charakteristík rodinného prostredia dieťaťa, ktoré by mali byť prítomné v kombinácii. Ostatné kritériá sa týkajú vzdelanostných a ekonomických aspektov rodinného prostredia, ako napríklad chudoba rodiny, nezamestnanosť či nízke vzdelanie zákonných zástupcov, či skutočnosť, že „rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie – socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú“[6], ktoré navyše môžu byť pre dieťa a jeho rodinu stigmatizujúce.

Ani v prípade detí cudzincov, ktoré sú v školskej legislatíve definované samostatne, nie je kritériom odlišnosť ich materinského jazyka, ale štátne občianstvo inej krajiny.[7] Hoci majú nárok na určitú formu jazykovej podpory prostredníctvom kurzov štátneho jazyka[8], a zároveň počas jedného školského roka môžu byť z dôvodu „nedostatočného ovládania štátneho jazyka“[9] uplatňované napríklad odlišné spôsoby hodnotenia, nepatria medzi deti so ŠVVP. Počet detí

cudzincov pritom nie je zanedbateľný – v školskom roku 2018/2019 sa na základných školách vzdelávalo celkovo 2 682 detí, z ktorých až 48 % sa nachádzalo v Bratislavskom samosprávnom kraji.[10]

Skutočnosť, že deťom s iným materinským jazykom sa nevenuje špeciálna pozornosť, má vplyv aj na finančné zdroje, ktoré školy (ne)majú na ich vzdelávanie k dispozícii a následne aj na možnosti voľby podporných nástrojov vrátane nemožnosti získať asistenta učiteľa pre tieto deti. Nedostatočnú pripravenosť škôl pracovať s deťmi, ktorých materinský jazyk sa odlišuje od vyučovacieho jazyka, umocňuje aj vnímanie odlišného jazyka ako „problému" na strane detí a ich rodín (najmä rómskych), a nie ako bariéra v ich učení, ktorej snaha o odstránenie by bola na strane školy.

Dočasnú podporu môžu potrebovať aj deti pri krízových situáciách v rodine

Viacero respondentov a respondentiek individuálnych rozhovorov poukazovalo na skutočnosť, že mnoho detí čelí v rodinnom prostredí takým situáciám, ktoré priamo ovplyvňujú ich výkon v škole. Hoci nespadajú do kategórie detí a žiakov so ŠVVP, majú podľa nich vo vzťahu k učeniu určité špeciálne potreby. Ako sa vyjadrila psychologička na gymnáziu, „pre mňa sú to deti z ťažkého rodinného prostredia. Pre mňa je to samostatná kategória, lebo niektoré veci, s ktorými tie decká prichádzajú do školy a my od nich očakávame, aby podali určitý výkon, že to je ... nechcem povedať nereálne, ale niektoré deti by som dala do tej kategórie, že majú špeciálne potreby (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)". Na základe vyjadrenia viacerých respondentov môže ísť napríklad o dočasné zhoršenie prospechu detí v jednotlivých predmetoch, ale aj o trvalejšiu neschopnosť plniť požiadavky školy, napríklad v oblasti domácej prípravy na vyučovanie. Psychologička na súkromnom gymnáziu zároveň opísala, akým spôsobom sa ich škola snaží vytvoriť podmienky aj pre žiakov v takejto situácii: „Čo sa týka krízy v rodine, tak je to rôzne, že sú krízy v rodine, ktoré sú takého charakteru, že nie sú akútne, že sa to nejako vyrieši. Ale sú také dysfunkcie, kedy to dieťa napríklad nie je schopné ísť domov a sa učiť. [...] A to sú veľakrát deti zo sociálne veľmi zvýhodnených rodín, že to nesúvisí nevyhnutne so sociálnou situáciou. Jednou z vecí, ktoré sme urobili, je, že máme školu otvorenú do ôsmej. Máme tu recepčnú, ktorá je do ôsmej, to znamená, že deti, ktoré z akéhokoľvek dôvodu nechcú ísť domov alebo nemôžu[…], tak môžu zostať tu a môžu sa tu učiť. A sú tu kluby, milión krúžkov a tak ďalej. Snažíme sa robiť takýto záchytný systém. (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)"

U časti detí sa problémy v rodine môžu v škole prejavovať takým správaním, ktoré učitelia a učiteľky hodnotia ako neprijateľné. Ako sa vyjadrila riaditeľka materskej školy, „spájam to s rodinou, a keď sa trošku zamyslíme nad tými deťmi, alebo ideme do toho rodinného prostredia, že prečo sú tieto problémy, tak zisťujeme, že rodičia sa rozvádzajú alebo sa neustále hádajú. Dieťa to aj samé povie. Takýchto detí nám začína pribúdať, že to zázemie majú narušené, a potom je tu problém so správaním u tých detí. Sú to ťažko zvládnuteľné detičky (Materská škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)". Zároveň viacerí respondenti poukazovali na úlohu školy pri psychologickej podpore detí, ktoré čelia (dočasne alebo dlhodobo) krízovým situáciám v rodine, keďže škola je často jedinou inštitúciou, s ktorou deti prichádzajú do kontaktu. Aj vzhľadom na malú dostupnosť školských psychológov však dieťa namiesto potrebnej podpory môže čeliť v škole odmietaniu, prípadne aj disciplinárnym opatreniam. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa na základnej škole, „máme rôzne prípady. Napríklad chalan, ktorého matka opustila, keď mal tri roky. O otcovi sa nehovorí, vychováva ho agresívna babka. Čiže je vychovávaný agresívnou babkou a potom sa všetci divia, že chalan je, aký je, a nikto to nerieši, (...) nemá žiadnu podporu. Ja vždy hovorím, že nemôžete k nemu takto pristupovať. Prečo mu dávate nálepku, že je problém? Prídete do triedy a už hovoríte: Jasné, (meno dieťaťa). Hovorím, ale veď ten chalan nemá iný príklad! Preboha, veď on nemá podporu! On nemá nejaký vzor vo výchove! Má vás, vy môžete byť tým vzorom! (...) Tá šanca je práve teraz! V tej základnej škole, vy ho môžete zachrániť z toho (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)". Bez prítomnosti odborných zamestnancov, ktorí by s týmito deťmi pracovali, to však učitelia len zriedka dokážu. Keďže činnosť odborných zamestnancov školy financujú najmä z dodatočných prostriedkov na vzdelávanie detí a žiakov so ŠVVP, školy takýmto deťom často nevedia poskytnúť alebo sprostredkovať potrebné podporné služby.

Deti vyrastajúce v zariadeniach ústavnej starostlivosti nárok na podporu vo vzdelávaní nemajú

Krízové situácie v rodine dieťaťa môžu vyústiť až do jeho umiestnenia do zariadenia ústavnej starostlivosti. Respondenti z viacerých škôl poukazovali na potrebu a v niektorých prípadoch aj reálne poskytovanie podpory pre deti, ktoré vyrastajú v detských domovoch, v krízových centrách, prípadne sú dočasne umiestnené v reedukačných zariadeniach. Ako sa vyjadrila psychologička zo základnej školy, „z krízaku tu máme skoro všetky deti. Berieme ich my, lebo nikto ich nechce. (...) U

nich robíme niekedy takú vyrovnávačku. Napríklad v jazykoch sú pozadu veľmi. Teraz máme žiačku v štvrtej triede, ale na angličtinu ju bráva učiteľka s tretiakmi. (...) Ale to je vždy len na ochote toho učiteľa alebo ako vychádza rozvrh, že z matematiky by ju nemohla zobrať (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)". Hoci oficiálne štatistiky o počte takýchto detí, ktoré sa vzdelávajú na rôznych typoch škôl, neexistujú, v rámci dotazníkového prieskumu projektu To dá rozum 9,4 % riaditeľov deklarovalo, že ich školu navštevujú aj deti vyrastajúce v zariadeniach ústavnej starostlivosti.

Graf G1.1.1.3.3: Vzdelávanie detí zo zariadení ústavnej starostlivosti v školách

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych)

Prítomnosť detí zo zariadení ústavnej starostlivosti v škole potvrdilo štatisticky významne viac riaditeľov špeciálnych základných a stredných škôl v porovnaní s riaditeľmi bežných škôl na oboch úrovniach vzdelávania. To by mohlo taktiež naznačovať, že bežným školám chýbajú potrebné podporné nástroje a deti sú vo väčšej miere preraďované do systému špeciálneho školstva. Zároveň mnohé bežné školy očakávajú pomerne vysokú mieru podpory vzdelávania zo strany rodiny, ktorá môže (nielen) v prípade detí vyrastajúcich v ústavnej starostlivosti chýbať a prispievať tak k zlyhávaniu dieťaťa v bežnom prúde vzdelávania.

Záver

Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb je podľa platnej právnej úpravy postavený na vymedzení konkrétnych typov zdravotného či sociálneho znevýhodnenia, prípadne nadania dieťaťa. Vymenovanie do nich spadajúcich kategórií však nie je a ani nikdy nemôže byť úplné a vyčerpávajúce. Časť detí, ktoré čelia dočasne alebo dlhodobejšie bariéram v učení, tak nemá nárok na individualizovaný prístup a podporu vo vzdelávaní. Zároveň podmieňovanie podpory pridelením „diagnózy" sa môže spolupodieľať na vyššom zastúpení niektorých skupín detí (napríklad s iným materinským ako vyučovacím jazykom, ako aj tých, čo vyrastajú v zariadeniach ústavnej starostlivosti) medzi deťmi so zdravotným znevýhodnením. Namiesto poskytnutia potrebnej podpory vo vzdelávaní a ich začlenenia do bežných škôl tak môžu byť vo zvýšenej miere preraďované do systému špeciálneho školstva, čo zároveň limituje možnosti ich ďalšieho vzdelávania.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP
Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP
Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní

Zdroje:

1: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
2: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
3: WATKINS, A., EBERS, S. LÉNÁRT, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): Methodology Report.*European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odese, Denmark : 2016. s. 79. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/publications/ereports/EASIE/EASIE%20%C2%AD%20Methodology%20Report.pdf
4: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
5: Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 4. 3. 2016
6: Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školských schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a pri ich zaraďovaní do základnej školy – metodické usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 6. 8. 2013
7: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 146
8: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 146, ods. 3
9: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 146, ods. 4
10: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*. [cit. 2019-06-17]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

Podiel detí s potrebou podpory narastá

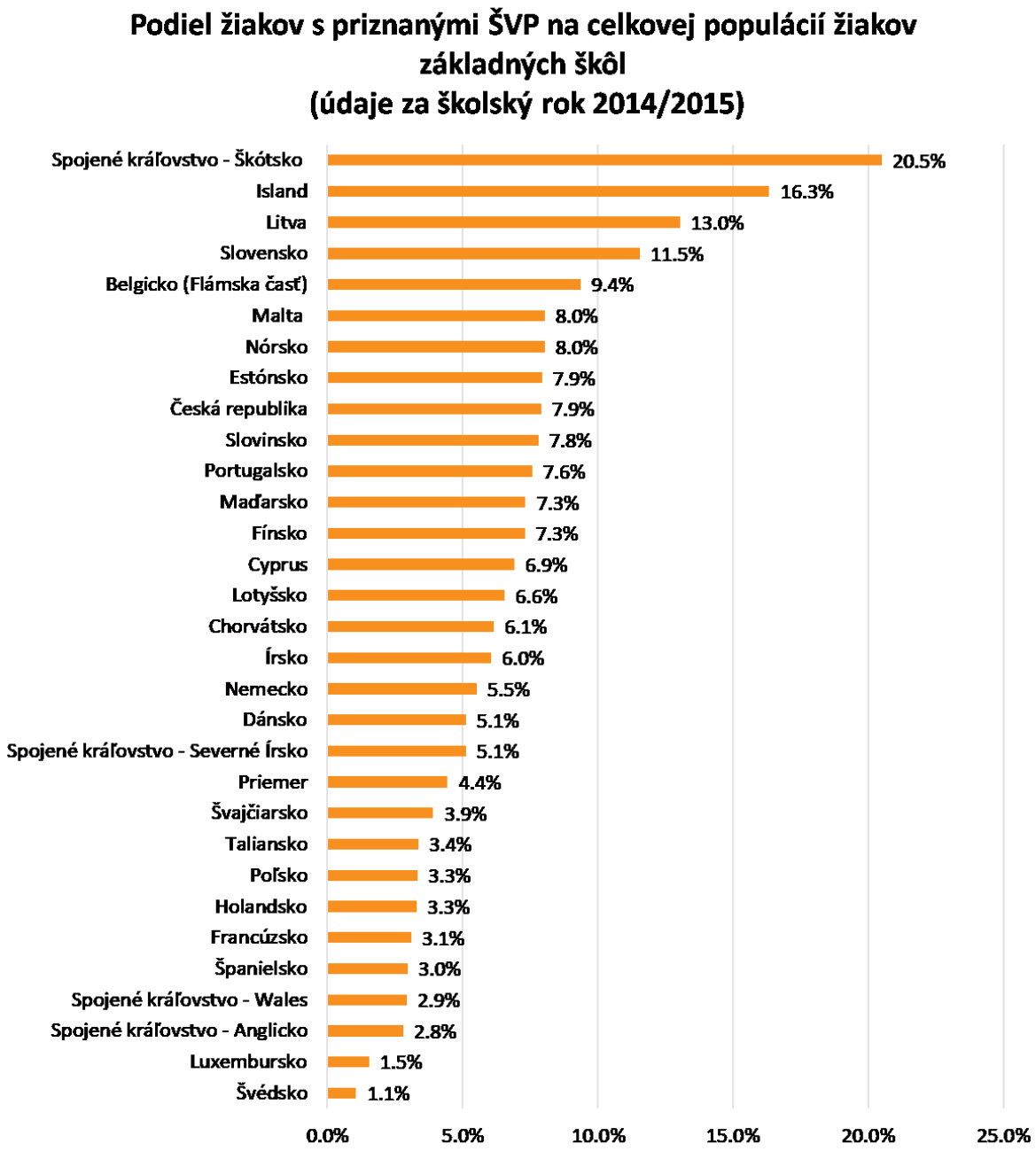
Podiel detí a žiakov s potrebou podpory narastá

Podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe. V základných školách tvoria takmer až pätinu populácie všetkých žiakov. Počet detí so ŠVVP pritom neustále stúpa a za posledných 10 rokov narástol približne o jednu tretinu. Hoci najpočetnejšou skupinou detí so ŠVVP sú dlhodobo deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, najprudší nárast je pozorovateľný v skupine detí s vývinovými poruchami učenia. Výrazne narástol aj počet detí s poruchou aktivity a takmer trojnásobne sa zvýšil aj počet detí s diagnostikovaným autizmom. Celkový počet detí so ŠVVP však reálne môže byť ešte vyšší, keďže podľa výsledkov kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu projektu To dá rozum materské, základné aj stredné školy navštevujú ďalšie tisíce detí s diagnostikovanými ŠVVP, ktoré nespadajú do oficiálnych štatistík a školy tak na ich vzdelávanie nedostávajú žiadnu dodatočnú (metodickú ani finančnú) podporu. V prípade detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je veľkým problémom absencia hodnoverných dát o ich počte v materských, základných a stredných školách, keďže údaje zbierané rôznymi inštitúciami sa do veľkej miery odlišujú. Súvisí to aj s meniacimi sa kritériami na posudzovanie detí a žiakov zo SZP a s ich rôznou aplikáciou zo strany jednotlivých inštitúcií. Na základe kvalitatívnych dát projektu To dá rozum môže zvyšujúci sa počet detí so ŠVVP súvisieť so spresňujúcou sa diagnostikou, nárokmi kladenými na deti zo strany škôl, ale aj so súčasným nastavením financovania školstva. Poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na žiaka so ŠVVP môže totiž nepriamo podporovať nadmernú diagnostiku detí a vďaka tomu viesť k celkovému nárastu počtu detí so ŠVVP.

Podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe

Podiel žiakov a žiačok s priznanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je na Slovensku v porovnaní s ostatnými európskymi krajinami veľmi vysoký. Ako vidieť z nasledujúceho grafu (G_G_1.1.2.1.), v školskom roku 2014/2015 až 11,5 % žiakov základných škôl malo na Slovensku priznanú špeciálnu vzdelávaciu potrebu, čo nás zaraďuje na štvrté miesto spomedzi tridsiatich európskych krajín.[1] Európsky priemer je pritom na úrovni 4,4 % žiakov základných škôl (primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania).

Graf G1.1.2.1: Podiel žiakov a žiačok s priznanými špeciálnymi vzdelávacími potrebami na celkovej populácii žiakov základných škôl vo vybraných európskych krajinách



Zdroj: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018)

Reálny podiel žiakov so ŠVVP je však na Slovensku ešte vyšší. Vzhľadom na použitú metodológiu[3] neboli v rámci uvedeného medzinárodného porovnania v prípade Slovenska započítaní žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Po zohľadnení ich počtu[4] môžeme konštatovať, že špeciálne potreby malo v školskom roku 2018/2019 až 17,9 % žiakov základných škôl. V celom segmente regionálneho školstva (teda v materských, základných a stredných školách) dosiahol podiel detí a žiakov so ŠVVP 12,3 % všetkých žiakov. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.1.2.1.), najväčšiu skupinu tvoria pritom deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením (8,2 % z celkovej populácie detí v MŠ, ZŠ a SŠ), nasledovaní deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (3,5 %) a najmenší podiel na celkovej populácii detí a žiakov majú žiaci s nadaním (0,6 %). Zastúpenie detí a žiakov so ŠVVP pritom na rôznych stupňoch vzdelávania nie je rovnomerné.

Tabuľka T1.1.2.1: Podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na celkovej populácii detí a žiakov v materských, základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019

Podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na celkovej populácii detí a žiakov v materských, základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019

		Deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením	Deti a žiaci s intelektovým nadaním	Deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia	Deti a žiaci so ŠVVP spolu
Materské školy (MŠ)	Počet detí	2221	0	740	**2961**
	Podiel na celkovej populácii detí v MŠ	1.4%	0.0%	0.5%	**1.8%**
Základné školy (ZŠ)	Počet žiakov	52448	4090	28419	**84957**
	Podiel na celkovej populácii žiakov v ZŠ	11.1%	0.9%	6.0%	**17.9%**
Stredné školy (SŠ)	Počet žiakov	14714	1094	494	**16302**
	Podiel na celkovej populácii žiakov v SŠ	6.9%	0.5%	0.2%	**7.7%**
Spolu za MŠ, ZŠ a SŠ	Počet detí a žiakov	69383	5184	29653	**104220**
	Podiel na celkovej populácii detí a žiakov v MŠ, ZŠ a SŠ	**8.2%**	**0.6%**	**3.5%**	**12.3%**

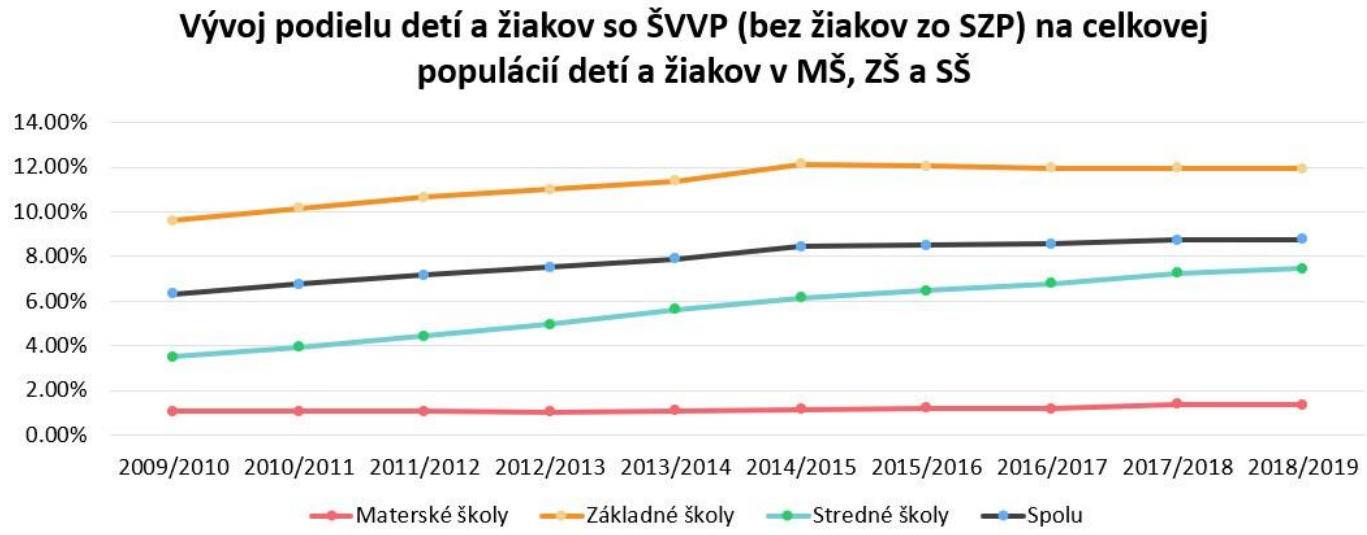
Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

5

Za posledných 10 rokov narástol podiel detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami viac ako o tretinu

Vysoký a neustále rastúci podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v slovenských školách nie je zrejmý len v medzinárodnom porovnaní, ale aj z časového hľadiska. Ako ukazuje nasledujúci graf (G_1.1.2.2.), podiel detí so ŠVVP (so zdravotným znevýhodnením a s nadaním)[6] v materských, základných a stredných školách narástol za posledných 10 rokov viac ako o tretinu. Najvýraznejší nárast bol na úrovni stredných škôl, kde sa podiel žiakov so ŠVVP viac ako zdvojnásobil (z 3,5 % školskom roku 2009/2010 na 7,46 % v školskom roku 2018/2019). V základných školách narástol podiel žiakov so ŠVVP približne o štvrtinu (z 9,59 % na 11,93 %), pričom najvyšší bol v školskom roku 2014/2015, keď dosiahol 12,12 % zo všetkých žiakov základných škôl. Mierny pokles podielu žiakov so ŠVVP na základných školách za posledné tri roky súvisí s poklesom počtu detí s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím. Dlhodobo najnižší podiel detí so ŠVVP je na úrovni materských škôl, ktorý za posledných 10 rokov narástol z 1,05 % na 1,35 % zo všetkých detí v MŠ.

Graf G1.1.2.2: Vývoj podielu detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na celkovej populácií detí a žiakov v MŠ, ZŠ a SŠ za posledných 10 rokov



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009 - 2018)

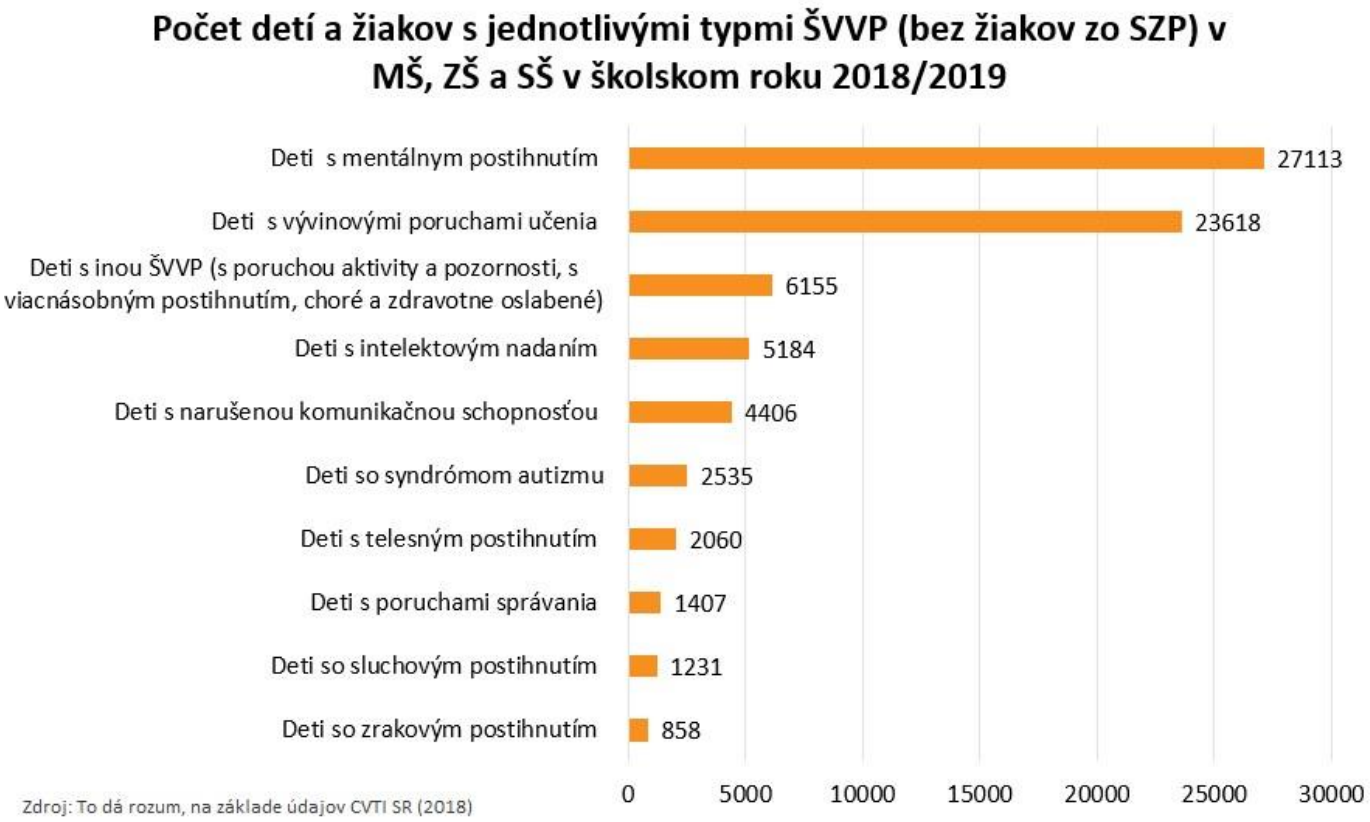
7

Na zvyšujúci sa počet detí a žiakov so ŠVVP, a to najmä žiakov so zdravotným znevýhodnením, poukazovali aj mnohí respondenti zo základných a stredných škôl, s ktorými boli realizované rozhovory v rámci kvalitatívneho zberu dát v projekte To dá rozum. Ako uviedla zástupkyňa riaditeľa základnej školy, „s diagnózou máme okolo 112 žiakov a integrovaných máme skoro 70. Celkovo máme 516 žiakov, takže je to vysoký počet. Je to veľa. Strašne pribúdajú (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. Podobne sa vyjadrila aj riaditeľka gymnázia, ktorého zriaďovateľom je samosprávny kraj: „Pomaly je v tých veľkých školách viac detí s týmito potrebami ako tých bez nejakého papiera. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“

Narastá najmä počet detí s vývinovými poruchami učenia a poruchami aktivity a pozornosti, podiel detí s ľahkým mentálnym postihnutím je dlhodobo neprimerane vysoký

Hoci celkový počet detí a žiakov so špeciálnymi potrebami je dlhodobo vysoký, jednotlivé kategórie ŠVVP nie sú zastúpené rovnomerne. V školskom roku 2018/2019 boli najpočetnejšou skupinou medzi deťmi a žiakmi so ŠVVP (bez detí zo SZP) deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, ktorých sa v materských, základných a stredných školách vzdelávalo celkovo 27 213. Základné a stredné školy navštevovalo celkovo 23 618 detí s vývinovými poruchami učenia, ktoré tak tvorili druhú najväčšiu skupinu detí so ŠVVP v celom systéme regionálneho školstva. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.1.2.3.), deti s inými typmi špeciálnych potrieb nie sú z hľadiska ich početnosti takto výrazne zastúpené.

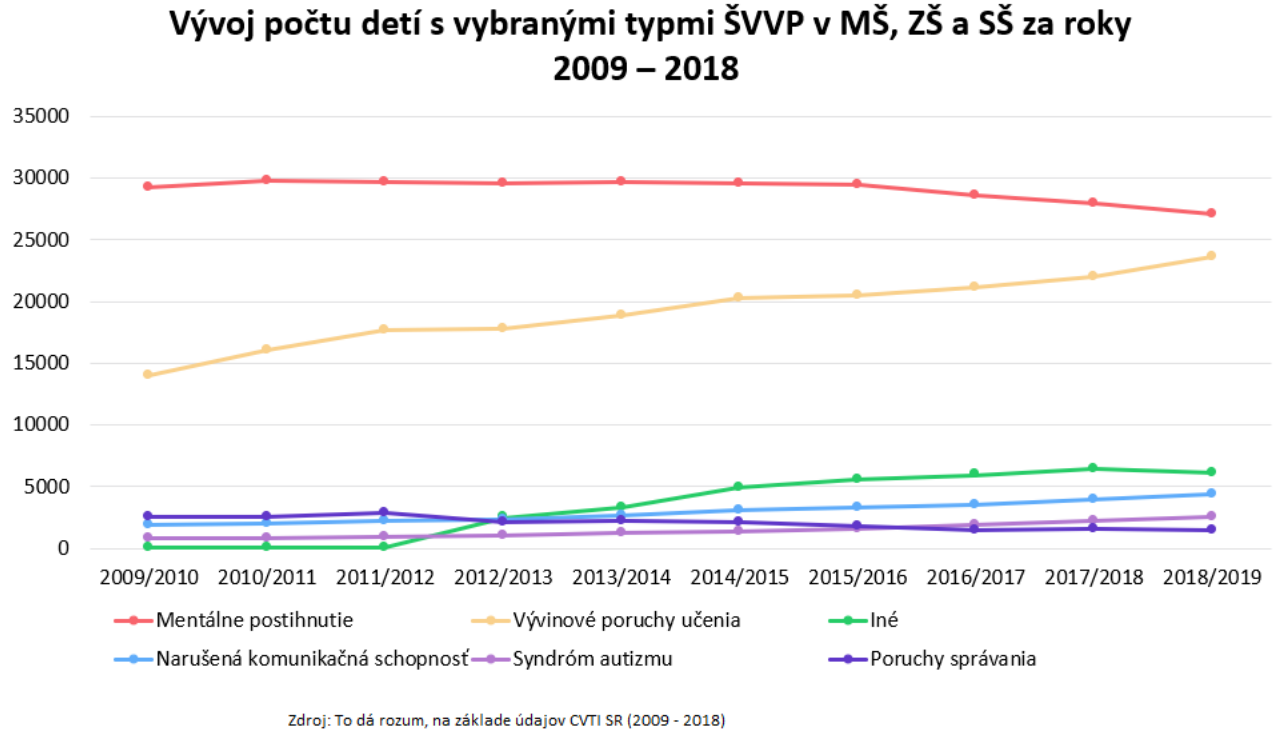
Graf G1.1.2.3: Počet detí s jednotlivými typmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (bez žiakov zo SZP) v materských, základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019



8

Pri detailnejšom pohľade na vývoj počtu detí s jednotlivými typmi ŠVVP, ktoré navštevujú materské, základné a stredné školy, je za posledných 10 rokov badať najväčší nárast počtu detí a žiakov s vývinovými poruchami učenia, ktorých pribudlo takmer 10-tisíc. Skokovo narástla aj skupina detí s „iným“ typom špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, tvorená do veľkej miery najmä deťmi s poruchou aktivity a pozornosti, ktoré boli do školského roka 2012/2013 evidované v spoločnej kategórii s deťmi s vývinovými poruchami učenia. Zároveň za posledné desaťročie došlo k viac než trojnásobnému zvýšeniu počtu detí s diagnostikovaným autizmom, na čo poukazovali aj niektorí respondenti kvalitatívneho prieskumu. Ako sa vyjadrila zakladateľka súkromnej základnej školy, „ich počet narastá geometrickým radom. Sami lekári nevedia, prečo nám tak rastie počet autistických detí v školách. A my nevieme, čo s nimi (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“.

Graf G1.1.2.4: Vývoj počtu detí s vybranými typmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb v materských, základných a stredných školách za roky 2009 – 2018



Naopak, postupný pokles za posledných 10 rokov možno pozorovať v prípade detí s poruchami správania (celkovo pokles viac ako o 1 100 detí) a detí s telesným postihnutím (pokles viac ako o 950 detí). Pokles počtu detí s telesným postihnutím môže čiastočne súvisieť so zmenami v spôsobe štatistického vykazovania, keď sa časť detí s viacnásobným postihnutím presunula do kategórie „iné“. Tento fenomén sa vyskytuje aj v iných krajinách a je známy ako diagnostická substitúcia, čiže nahradenie jednej diagnostickej kategórie inou.[10]

Výraznejší pokles badať aj v skupine detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, ktorých počet sa za posledné 4 roky znížil takmer o 2 400 detí. Napriek tomu je počet detí s ľahkého diagnózou mentálneho postihnutia v slovenských materských, základných a stredných školách dlhodobo veľmi vysoký a niekoľkonásobne prevyšuje štandardný výskyt mentálneho postihnutia v iných krajinách . Počet detí so ŠVVPz dôvodu sluchového či zrakového postihnutia zostal za posledných 10 rokov približne na rovnakej úrovni.

Tisíce detí s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nespadajú do oficiálnych štatistík a nemajú nárok na podporu

Reálne je počet detí s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pravdepodobne ešte vyšší, ako uvádzajú dostupné štatistiky. Na základe rozhovorov s účastníkmi prieskumu To dá rozum z prostredia materských, základných a stredných škôl časť detí, ktorá má na základe posúdenia poradenského zariadenia priznané ŠVVP, sa do oficiálnych štatistík nedostáva. Vzhľadom na nižšiu mieru závažnosti ich špeciálnej potreby je totiž zo strany poradenského zariadenia spravidla odporúčané uplatňovanie individuálneho prístupu, no bez odporúčania vzdelávať takéhoto žiaka formou individuálnej integrácie či v špeciálnej škole alebo triede. Ako uviedla riaditeľka základnej školy, „individuálne integrovaných žiakov máme pätnásť so škálou komunikačné poruchy, poruchy učenia, autizmus. A potom ostatné máme všetko dysky. Dysgrafie, dysortografie, dyskalkúlie. U nich je len zvýšený individuálny prístup. [...] A to sa už v Eduzbere [štatistickom výkaze] nikde neobjaví (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“. Tento stav kritizovali niektorí respondenti zo základných škôl a aj z poradenských zariadení. Ako sa vyjadril pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, „je to, ako keď dieťaťu dáte flautu a deväť rokov ho učíte pískať kohútika jarabého, a potom od neho chcete v deviatke Beethovenovu symfóniu. To je hlúposť, pretože im bude uľahčované vzdelávanie, ale keď príde skúšanie T5 alebo T9,

nedostanú ani len viac času. Takže pravdepodobne zlyhajú. Dysortografik alebo dyslektik, pokiaľ je identifikovaný správne, nemôže ten test zvládnuť tak, aby odrážal reálne jeho schopnosti, ak predtým nedostal adekvátnu podporu, ale ‚len' individuálny prístup (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)". Taktiež riaditeľka základnej školy považuje súčasný stav za problematický, a to najmä z dôvodu chýbajúcich odporúčaní a metodického vedenia zo strany poradenského zariadenia, ako aj z dôvodu chýbajúcich finančných prostriedkov na realizáciu podporných opatrení vo vzdelávaní: „To je taká tá nová formula, zvýšený individuálny prístup. Veď keď už posielam dieťa do CPPPaP, už zvýšený individuálny prístup to dieťa dávno dostalo. Ja už potrebujem ešte niečo ďalej, nejakú ďalšiu radu. [...] Tak postupujeme len v rámci našich možností. A bez toho, aby sa to objavilo niekde vo financiách. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)"

Celkový počet detí a žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré nie sú zahrnuté v oficiálnych štatistikách a školy na ich vzdelávanie nedostávajú žiadnu dodatočnú (finančnú či metodickú) podporu, môže byť relatívne vysoký. Z dotazníkového prieskumu projektu To dá rozum, ktorý sa realizoval na vzorke materských, základných a stredných škôl, vyplynulo, že takmer na tretine zapojených škôl sa takíto žiaci nachádzajú. Ako ukazuje nasledujúca tabuľka (T_1.1.2.2.), v prípade základných škôl je to až 46 % z celkového počtu škôl zahrnutých do prieskumu. Zároveň v materských školách môžu deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sa nedostávajú do oficiálnych štatistík, tvoriť takmer až polovicu všetkých detí so ŠVVP. V tomto prípade môže rolu zohrávať aj skutočnosť, že materské školy na podporu vzdelávania detí so ŠVVP (so zdravotným znevýhodnením či s nadaním) nedostávajú žiadne navýšené prostriedky zo štátnych zdrojov . Kvôli tomu nie sú žiadnym spôsobom motivované podstupovať proces individuálnej integrácie detí, ktorý so sebou prináša aj množstvo formálnych a obsahových požiadaviek (napr. tvorbu individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu, či postupovanie podľa vzdelávacieho programu pre deti so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním).

Tabuľka T1.1.2.2: Deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí nie sú vzdelávaní formou individuálnej integrácie ani v špeciálnych triedach na bežných školách

Deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí nie sú vzdelávaní formou individuálnej integrácie, ani v špeciálnych triedach na bežných školách

		Materské školy	Základné školy	Stredné školy	Spolu
Deti / žiaci s diagnostikovanými ŠVVP	Podiel škôl, ktoré vzdelávajú takéto deti / žiakov	21.79%	91.15%	90.70%	63.89%
	Priemerný počet takýchto detí / žiakov na škole	1.6	29.3	11.9	21.5
Deti / žiaci s diagnostikovanými ŠVVP, ktorí nie sú vzdelávaní formou individuálnej integrácie či v špeciálnych triedach	Podiel škôl, ktoré vzdelávajú takéto deti / žiakov	13.41%	46.35%	43.02%	32.82%
	Priemerný počet takýchto detí / žiakov na škole	1.3	15.6	10.5	12.0
	Podiel takýchto detí / žiakov na celkovom počte detí / žiakov so ŠVVP	48.39%	27.10%	35.11%	28.72%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov 457 riaditeľov bežných materských, základných a stredných

Podľa niektorých respondentov individuálnych rozhovorov stav, pri ktorom má dieťa diagnostikovanú ŠVVP, ale nie je integrované ani vzdelávané v špeciálnej škole či triede, je v rozpore so zákonom. Ako uviedol pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, „to je niečo, čo nám tu vzniklo na základe zlého metodického usmerňovania centier, že môže byť ŠVVP a nemusí byť integrovaný. Tak potom aké má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, keď nepotrebuje, aby boli uplatnené? (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)"

O deťoch a žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia chýbajú spoľahlivé dáta

Podiel detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) v materských, základných a stredných školách v súčasnosti nemožno presne určiť, keďže jednoznačné údaje nie sú dostupné. Dáta o deťoch a žiakoch zo SZP, zbierané rôznymi inštitúciami a za rôznym účelom, sa totiž do veľkej miery odlišujú. Súvisí to aj s meniacimi sa kritériami na posudzovanie detí a žiakov zo SZP v legislatíve a s ich rôznou aplikáciou zo strany jednotlivých inštitúcií.

Za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa považuje „dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“[11] Hoci deti a žiaci zo SZP patria medzi deti a žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, ktoré by im mali byť diagnostikované centrom výchovného poradenstva a prevencie,[12] do konca roku 2015 a následne opäť od 1. septembra 2017[13] sa na účely financovania , a teda aj v rámci zberu dát (v tzv. Eduzbere), využíva aj definícia žiaka zo SZP vychádzajúca z hmotnej núdze rodiny a nie z diagnostického posúdenia samotného dieťaťa.[14] Počas školského roka 2016/2017 sa na účely financovania a zberu dát považovala za záväznú iba diagnostika ŠVVP zo strany zariadenia výchovného poradenstva a prevencie[15], čo sa spolu s obmedzením možnosti poberania príspevku na žiakov vzdelávaných v špeciálnych školách, špeciálnych triedach alebo formou školskej integrácie prejavilo aj na výraznom poklese žiakov zo SZP v štatistikách Eduzberu v uvedenom školskom roku, ktorý nezodpovedal ich skutočnému počtu (bližšie v tabuľke T_1.1.2.3.).[16]

Ďalším možným zdrojom údajov sú štatistiky, ktoré priamo od škôl zbiera Centrum vedecko-technických informácií. Hoci sú taktiež poznačené meniacou sa metodológiou[17], zahŕňajú aspoň indikatívne údaje o počtoch detí zo SZP na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému – od materských až po stredné školy. Od roku 2014 sa v uvedených štatistikách za dieťa/žiaka zo SZP považuje iba žiak, ktorého ŠVVP boli diagnostikované centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ktorý zároveň nie je individuálne integrovaný z dôvodu zdravotného znevýhodnenia alebo nadania.[18] Štatistiky CVTI sú tiež ovplyvnené tým, že „údaj o počte žiakov zo SZP na špeciálnych školách sa od roku 2016 na žiadosť ministerstva sledovať prestal“.[19]

Na odhadnutie počtu detí, ktoré vyrastajú v sociálne znevýhodnenom prostredí, možno čiastočne využiť aj štatistiky o počtoch poberateľov dotácií na stravu a školské pomôcky, ktoré sa poskytujú žiakom základných škôl a deťom v poslednom ročníku materských škôl z rodín v hmotnej núdzi, teda s príjmom pod hranicou životného minima.[20] Tieto dotácie školy dostávajú z ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny.

Tabuľka T1.1.2.3: Počet detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v školských rokoch 2011/2012 až 2018/2019

Počet detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v školských rokoch 2011/2012 až 2018/2019

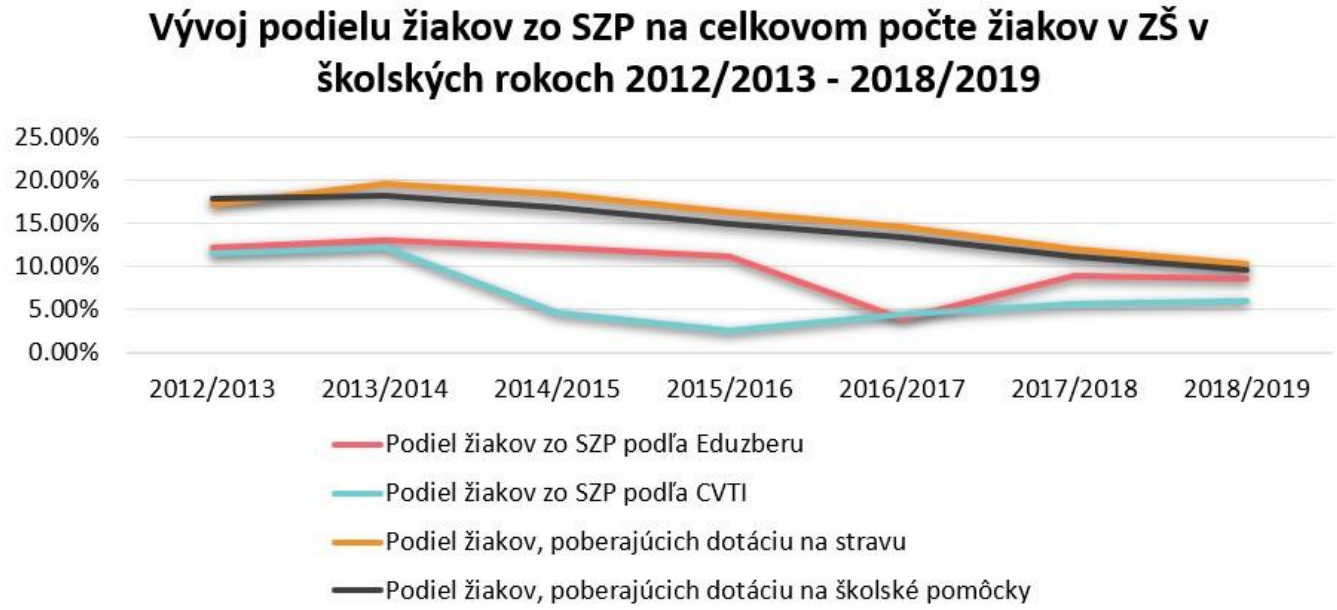
		2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Eduzber	Špeciálne základné školy	7273	7720	7357	7132	6487	0	0	0
	Základné školy	57646	56055	59249	55383	50544	18068	41652	40318
	Spolu	**64919**	**63775**	**66606**	**62515**	**57031**	**18068**	**41652**	**40318**
CVTI	Materské školy (MŠ)	-	3799	4565	4324	2743	959	904	740
	Špeciálne MŠ a špeciálne triedy v MŠ	-	-	-	103	168	-	-	-
	Základné školy (ZŠ)	-	52305	55383	20785	11532	20218	26306	28419
	Špeciálne ZŠ a špeciálne triedy v ZŠ	-	-	-	13335	10644	-	-	-
	Stredné školy	-	-	-	3024	1742	1307	1148	494
	Spolu	**0**	**56104**	**59948**	**41571**	**26829**	**22484**	**28358**	**29653**
Ústredie PSVaR	Priemerný počet poberateľov dotácie na stravu v ZŠ a poslednom ročníku MŠ	72056	78,810	89,252	83,576	74,177	67,390	56,477	48,804
	Priemerný počet poberateľov dotácie na školské pomôcky v ZŠ a poslednom ročníku MŠ	82580	81,940	83,174	76,308	68,248	62,002	52,014	45,558

Zdroj: To dá rozum, vypočítané na základe dát MŠVVŠ (2011-2019), CVTI (2012-2019), Ústredia PSVaR (2011-2018)

[21, 22 , 23]

Ako je zjavné z tabuľky (T_1.1.2.3.), údaje z rôznych zdrojov sa významne líšia. Zároveň nikto v súčasnosti nedisponuje hodnovernými dátami ako o počte detí z rodín, ohrozených chudobou, tak ani o počte detí zo sociálne znevýhodneného prostredia či sociálne vylúčených rómskych lokalít v materských a v stredných školách. Napriek tomu možno v dátach sledovať za posledných 8 rokov klesajúci trend v podiele žiakov zo SZP na celkovej populácii žiakov v základných školách, ako to ilustruje aj nasledujúci graf (G_1.1.2.5.). V prípade štatistík, ktoré definujú dieťa/žiaka zo SZP primárne cez kritérium príjmu rodiny (Eduzber) a štatistík Ústredia PSVaR, pokles podielu žiakov zohľadňuje najmä celkový pokles počtu poberateľov dávok v hmotnej núdzi a v realite neznamená pokles detí, žijúcich v podmienkach sociálne znevýhodňujúceho prostredia či prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít . Výkyvy v podiele detí zo SZP v štatistikách CVTI sú poznačené najmä meniacou sa metodológiou pri zbere a spracovaní dát.

Graf G1.1.2.5: Vývoj podielu žiakov zo SZP na celkovom počte žiakov v základných školách v školských rokoch 2012/2013 až 2018/2019



Zdroj: To dá rozum, vypočítané na základe dát MŠVVŠ (2011-2019), CVTI SR (2012-2019), Ústredia PSVaR (2011-2018)

24, 25, 26

Prienik medzi kategóriami detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia definovaných cez príjem rodiny a deťmi a žiakmi z prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít/marginalizovaných rómskych komunít (MRK), na ktorých je kategória špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb zacielená, je len čiastočný. Na základe odhadov Útvaru hodnoty za peniaze (ÚHP), 58 % žiakov zo SZP sú deti z MRK, a naopak iba 55 % detí z MRK je zaradených do kategórie SZP.[27] Na základe údajov ÚHP bol v školskom roku 2017/2018 podiel detí z prostredia vylúčených/marginalizovaných rómskych komunít na úrovni základných škôl 12,3 %[28], čo predstavovalo približne 56 100 žiakov a žiačok, pričom približne iba polovica z nich spadala do kategórie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na problém meniacich sa kritérií a nevhodného vymedzenia kategórie detí/žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia poukazovali aj viacerí respondenti kvalitatívnych rozhovorov. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „sociálne znevýhodnenie my nemáme žiadne. Momentálne nemáme žiadne dieťa. Hoci zo 113 žiakov 113 detí býva v osade (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“. Podobne riaditeľka základnej školy poukazovala na nevhodnosť posudzovania sociálneho znevýhodnenia poradenským zariadením, keďže nie vždy disponuje všetkými potrebnými informáciami: „Dokonca sme mali aj tak, že máme, napríklad dve deti z jednej rodiny [sú zo SZP] a tretie nie, hoci teda žijú v tom istom. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Na nevhodné vymedzenie kritérií, z ktorých väčšina môže byť rodinou dieťaťa vnímaná ako stigmatizujúca, poukazuje aj ďalšie konštatovanie riaditeľky základnej školy: „Keď príde ten človek na CPPPaP, prvýkrát sa vidí s tým rodičom, ten rodič mu môže odtajiť aj nos medzi očami. Povie mu, rodina spĺňa svoje výchovné a ekonomické pôsobenie a my máme doma

všetko. Ale ja dávam otázku, veď nikto, ani z kurately, ani zo sociálky nenavštevuje tú rodinu. Môj štandard je iný ako jeho štandard. Niekto si môže dať záves a lavór a povie, ja mám kúpeľňu. A môj štandard na kúpeľňu je úplne iný. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Zvyšujúce sa počty detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu súvisieť s nastavením financovania

Pomerne vysoký a neustále rastúci podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v slovenských školách má viacero príčin. Okrem skvalitňovania diagnostiky, na ktorú poukazovalo viacero respondentov individuálnych rozhovorov z prostredia materských a základných škôl, ako aj poradenských zariadení, tu môže úlohu zohrávať aj zaneprázdnenosť rodičov. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „možno je to tým, že sa väčšia pozornosť venuje aj vyšetrovaniu tých detí a predsa tam sa teda odhalí oveľa viac, väčšinou vždy sa niečo na tom vyšetrení odhalí. Ten rast je možno aj dobou, možno aj zmenou celej spoločnosti, že tí rodičia tým deťom už nevenujú vôbec toľko času a strašne veľa preberáme my ako škola (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. Niektorí respondenti z prostredia základných a stredných škôl vidia za rastúcim počtom žiakov so ŠVVP (najmä s vývinovými poruchami učenia) nároky kladené zo strany škôl, ktoré časť detí nezvláda a ich rodičia sa účelovo snažia pre svoje dieťa získať štatút žiaka so ŠVVP. Poukázal na to aj riaditeľ základnej školy: „Určite tá doba je ťažká a všetko, čo s tým súvisí [...] Ale myslím si, že rodičia to veľmi rýchlo prekukli, navštívia súkromné poradenské zariadenia a tam k integrácii prídu možno ľahšie, ako by sa malo. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“ V podobnom duchu sa vyjadril aj riaditeľ strednej odbornej školy: „Nebudem klamať, veľa detí a ich rodičov sú informovaní, ako to funguje. To znamená, že v tom vidia takú ľahšiu cestu pre svoje dieťa (Stredná odborná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“.“ Na tento trend poukazujú aj niektoré zahraničné výskumy, ktoré referujú o snahe časti rodičov vysvetľovať zlyhávanie ich detí v škole prostredníctvom poruchy s medicínskym či neurologickým vysvetlením, ktoré z nich sníma časť zodpovednosti za neúspechy ich detí vo vzdelávaní.[29]

Časť respondentov zo základných a stredných škôl za nárastom počtu žiakov so ŠVVP vidí súčasný spôsob normatívneho financovania školstva na základe počtu žiakov, v rámci ktorého je základný normatívny príspevok na žiaka zvýšený o stanovený koeficient podľa typu špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby . Ako sa vyjadril riaditeľ gymnázia, „[Počet žiakov so ŠVVP prudko rastie] No áno, lenže zase, prečo je to? Pretože sú na to vyššie normatívy. Je tam aj to ekonomické hľadisko. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Na možné riziká takéhoto spôsobu financovania školstva upozorňujú aj viacerí zahraniční odborníci.[30] Poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na dieťa so špeciálnymi potrebami môže podľa nich podporovať nadmernú diagnostiku detí, viesť k celkovému nárastu počtu detí so ŠVVP, a tým aj k neustálemu zvyšovaniu verejných výdavkov na vzdelávanie.[31] Rovnako na Slovensku je možnosť získať finančné prostriedky na realizáciu podporných opatrení vo vzdelávaní naviazaná výhradne na diagnostiku špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Niektorí respondenti zo základných škôl poukazovali aj na možnú finančnú motiváciu zo strany centier špeciálno-pedagogického poradenstva. Ako sa vyjadrila zástupkyňa riaditeľa základnej školy, „možno aj tie poradne [...] dajú dieťaťu diagnózu, akú podľa mňa nemusia. Niekedy by možno len stačilo, že áno, má ťažkosti, stačí, keď budete trénovať toto, zvládneme to. [Dôvodom sú] financie, ktoré dostávajú. Veď tieto súkromné sú za to platené. A dieťa tým pádom spadá do ich starostlivosti. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“

Záver

Trend stúpajúceho počtu detí a žiakov so špeciálnymi potrebami v materských, základných a stredných školách vypovedá okrem iného o tom, že pri súčasnom nastavení vzdelávacieho systému je individualizácia prístupu vo vzdelávaní takmer výlučne podmienená stanovením diagnózy a z toho vyplývajúceho priznania špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Ak v súčasnosti takmer pätina žiakov základných škôl má priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a zároveň veľká časť detí, ktoré dodatočnú podporu z rôznych dôvodov potrebujú, no kvôli nezaradeniu do nejakej kategórie ju nedostávajú, je na mieste otázka, či namiesto investovania do „špeciálnej“ podpory pre takéto deti nemá skôr zmysel investovať do zmeny vzdelávacieho systému ako takého, aby v ňom dokázali do maximálnej možnej miery napredovať všetky deti.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP
Problematické aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia
Identifikácia ŠVVP ako stanovenie diagnózy, nie podpory

Zdroje:

1: RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country
2: RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country
3: Definícia žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorú využíva Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, sa opiera o oficiálne rozhodnutie o tom, že žiak má nárok na dodatočnú podporu vo vzdelávaní za účelom naplnenia jeho vzdelávacích potrieb. Oficiálne rozhodnutie musí obsahovať posúdenie multidisciplinárnym tímom za účasti externých odborníkov. Túto definíciu spĺňali v roku 2014/2015 na Slovensku len žiaci so zdravotným znevýhodnením a s nadaním. Pozri bližšie: WATKINS, A., EBERS, S. LÉNÁRT, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): Methodology Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odese, Denmark : 2016. s. 79. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/publications/ereports/EASIE/EASIE%20%C2%AD%20Methodology%20Report.pdf
4: Vychádzajúc z údajov Centra vedecko-technických informácií SR, v ktorých sa za žiaka zo SZP považuje iba ten žiak, ktorému bola táto špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba diagnostikovaná centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP).
5: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
6: Z dôvodu nesúladu rôznych typov dát o počtoch detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v rezorte školstva, ako aj z dôvodu meniacej sa metodiky sme ich do tohto prehľadu nezahrnuli a venujeme sa im v texte v samostatnej časti.
7: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2009/2010 – 2018/2019.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
8: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
9: CVTI SR. Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019. [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
10: MCKENZIE, K., MILTON, M., SMITH, G. Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *In Current Developmental Disorders Reports. *2016, č 3, s.104–115. [cit. 2019-02-18]. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7
11: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. p)
12: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. j)
13: Zákon 182/2017 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, ods. 51.
zariadení v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, ods. 51.
14: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 107, ods. 4. Časová verzia predpisu, platná do 31.12.2015 a Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 9f, ods. 3)
15: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Informácia o zmenách v §107 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.* 2016. [cit. 2019-02-20] Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/9389.pdf
16: Zákon č. 188/2015 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony
17: ČABALOVÁ, J. Počet žiakov spolu, z toho zo SZP za roky 2012 – 2018 podľa okresov. [elektronická pošta] 20.2.2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR Jana.Cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk.
18: ČABALOVÁ, J. Počet žiakov spolu, z toho zo SZP za roky 2012 – 2018 podľa okresov. [elektronická pošta] 20.2.2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR Jana.Cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk.
9: ČABALOVÁ, J. Počet žiakov spolu, z toho zo SZP za roky 2012 – 2018 podľa okresov. [elektronická pošta] 20.2.2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR Jana.Cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk.
20: Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, § 4
21: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na rok 2011 – 2019.* [cit. 2019-02-28] Dostupné na: https://www.minedu.sk/socialne-znevyhodnene-prostredie-prispevok/
22: ČABALOVÁ, J. Počet žiakov spolu, z toho zo SZP za roky 2012 - 2018 podľa okresov. [elektronická pošta] 20.2.2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR Jana.Cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk.

23: Ústredie PSVaR. *Vývoj počtu poberateľov sociálnych dávok a dotácií 2011-2019.* [cit. 2019-02-28] Dostupné na: https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/socialne-veci-statistiky.html?page_id=10826
24: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na rok 2011 – 2019.* [cit. 2019-02-28] Dostupné na: https://www.minedu.sk/socialne-znevyhodnene-prostredie-prispevok/
25: ČABALOVÁ, J. Počet žiakov spolu, z toho zo SZP za roky 2012 - 2018 podľa okresov. [elektronická pošta] 20.2.2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR Jana.Cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
26: Ústredie PSVaR. *Vývoj počtu poberateľov sociálnych dávok a dotácií 2011-2019.* [cit. 2019-02-28] Dostupné na: https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/socialne-veci-statistiky.html?page_id=10826
27: Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
28: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
29: TOMLINSON, S. The irresistible rise of the SEN industry. In *Oxford Review of Education*, 2012, 38:3, s. 267-286. [cit. 2018-11-05]. Dostupný na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2012.692055
30: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Financing of Inclusive Education. Background Information Report. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. [cit. 2019-3-12] Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20%20Background%20Information%20Report.pdf
31:TOMLINSON, S. The irresistible rise of the SEN industry. In *Oxford Review of Education*, 2012, 38:3, s. 267-286. [cit. 2018-11-05]. Dostupný na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2012.692055

Zastúpenie detí so ŠVVP je nerovnomerné

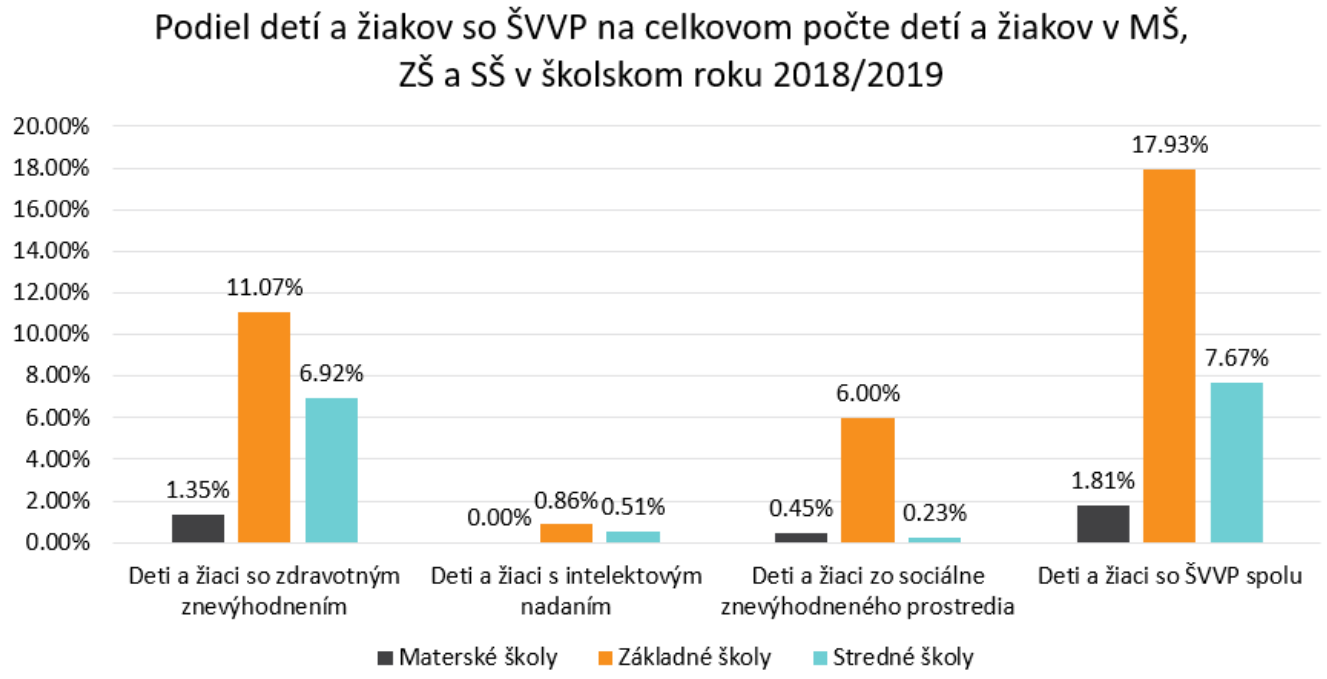
Zastúpenie detí a žiakov s potrebou podpory na školách nie je rovnomerné

Hoci celkový podiel detí a žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je na Slovensku vysoký, ich podiel je na jednotlivých vzdelávacích stupňoch odlišný a líši sa aj na úrovni okresov či jednotlivých škôl. Najvyššie zastúpenie žiakov so ŠVVP je v základných školách, kde má takmer až pätina žiakov priznaný nejaký typ špeciálnej potreby. Zároveň, v niektorých okresoch Banskobystrického, Prešovského a Košického kraja má ŠVVP priznané každý tretí, resp. dokonca každý druhý žiak bežnej základnej školy. V systéme základného školstva zároveň existujú stovky škôl, ktoré nenavštevuje ani jeden žiak so ŠVVP a popri tom desiatky škôl, kde má nejakú formu ŠVVP diagnostikovanú takmer každý žiak.

Nízky podiel detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materských a stredných školách naznačuje ich sťažený prístup na tieto vzdelávacie stupne

Hoci celkový podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je na Slovensku v porovnaní s ostatnými európskymi krajinami veľmi vysoký, deti so ŠVVP nie sú na všetkých stupňoch vzdelávania zastúpené rovnomerne. Zatiaľ čo na úrovni základných škôl tvoria žiaci so ŠVVP až 17,93 % celkovej žiackej populácie, v materských a stredných školách je ich zastúpenie výrazne nižšie. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.1.3.1.), v materských školách tvoria deti so zdravotným znevýhodnením len 1,35 % v porovnaní s 11,07 % na úrovni základných škôl. Taktiež zastúpenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je v materských školách výrazne nižšie (0,45 %), ako je to v prípade základných škôl (6,00 %). Na úrovni stredných škôl je celkový podiel žiakov so ŠVVP (7,67 %) v porovnaní s materskými školami (1,81 %) o niečo vyšší, no rozhodne nedosahuje podiel na úrovni základného školstva. Zo skupín žiakov a žiačok zo ŠVVP sú na stredných školách najviac zastúpení žiaci so zdravotným znevýhodnením (6,29 %), nasledovaní žiakmi s nadaním (0,51 %) a najmenšiu skupinu tvoria žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (iba 0,23 % zo všetkých žiakov stredných škôl). Vzhľadom na to, že v rámci základnej školy deti plnia povinnú školskú dochádzku, uvedené podiely pravdepodobne najviac odrážajú reálne počty detí a žiakov s potrebou podpory vo vzdelávaní z celkovej žiackej populácie.

Graf G1.1.3.1: Podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na celkovom počte detí a žiakov v materských, základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019

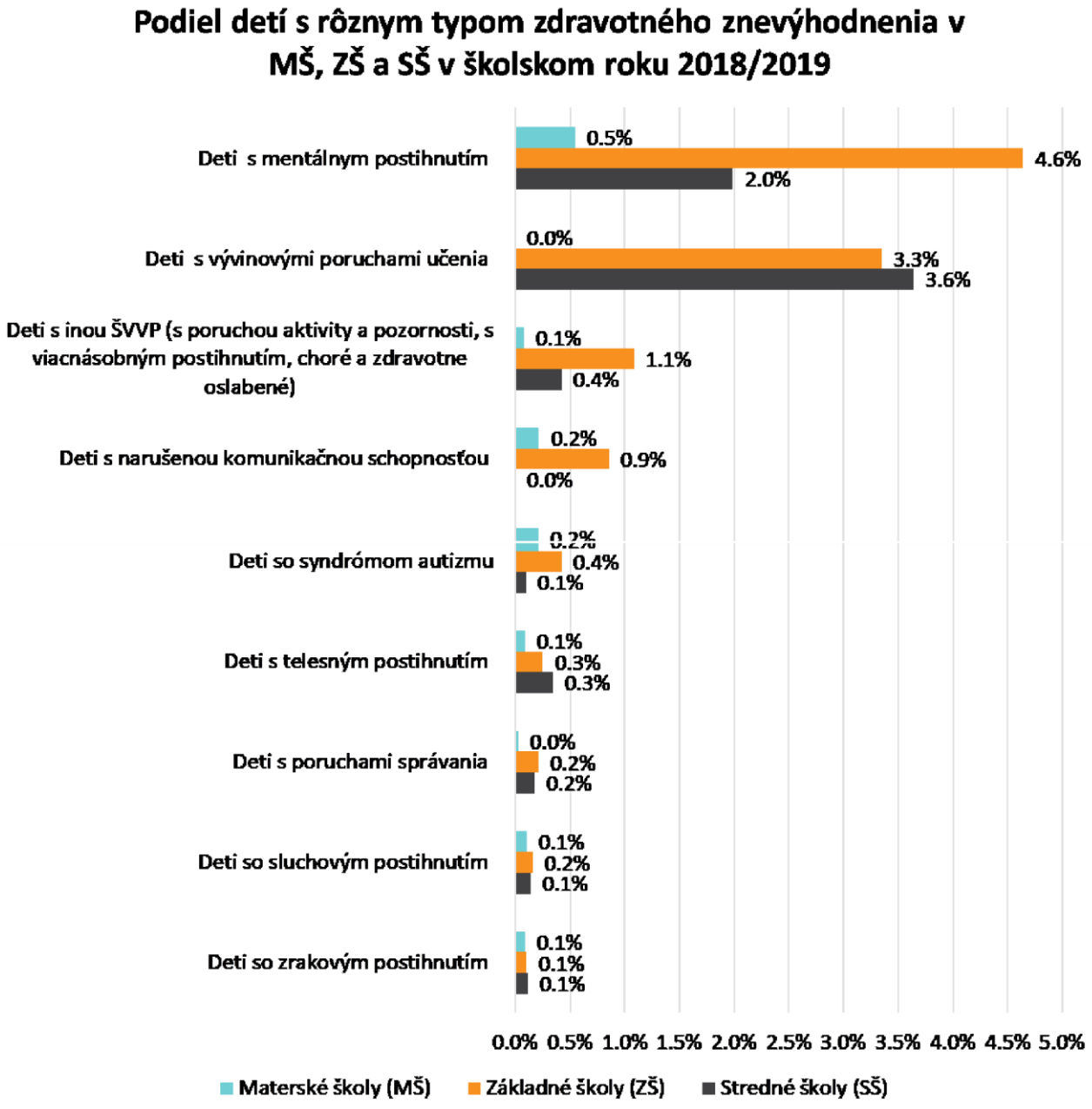


Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

Nižší podiel detí a žiakov so ŠVVP v materských a stredných školách môže mať viacero príčin. V prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia môže byť ich reálny počet v týchto školách vyšší, no vzhľadom na obmedzenie finančnej podpory zo strany štátu iba na úroveň základných škôl, materské a stredné školy nemusia mať motiváciu iniciovať u detí a žiakov proces ich diagnostiky a zároveň ani vykazovať ich skutočný počet, čo nám potvrdili aj viacerí respondenti z kvalitatívnych rozhovorov. Na úrovni materských škôl však súčasne deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia čelia viacerým bariéram, ako je napríklad horšia dostupnosť materských škôl, finančné náklady či nižšia pripravenosť MŠ na vzdelávanie detí zo SZP, kvôli ktorým je miera ich zaškolenosti veľmi nízka a pohybuje sa iba na úrovni 31,7 %.[2] Podobná situácia je aj v prípade zapojenosti žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia do stredoškolského vzdelávania, keďže po ukončení povinnej školskej dochádzky ich v štúdiu na strednej škole pokračuje len menej ako 50 %.[3] Medzi možné dôvody patria finančné bariéry či chýbajúce podporné služby na stredných školách, ako aj predčasné ukončovanie vzdelávania bez dosiahnutia nižšieho sekundárneho vzdelania (základnej školy), kvôli čomu časť detí zo SZP nemôže pokračovať vo vzdelávaní na strednej škole.

Nízke zastúpenie detí so zdravotným znevýhodnením na úrovni materských škôl môže byť, podobne ako v prípade detí zo SZP, čiastočne vysvetlené administratívnymi dôvodmi, keďže na ich vzdelávanie na rozdiel od základných a stredných škôl nedostávajú zriaďovatelia MŠ navýšené normatívne prostriedky. Zároveň, v predškolskom veku je ešte diagnostika niektorých typov ŠVVP obtiažna (napr. poruchy učenia, či mentálne postihnutie). No nepochybne je aj odrazom nízkej miery zapojenia detí so zdravotným znevýhodním do predškolského vzdelávania, ktorá je dôsledkom viacerých bariér, ktorým deti a ich rodiny v prístupe do MŠ čelia. Ako vidieť z nasledujúceho grafu (G_1.1.3.2), najviac sťažený prístup do materských škôl majú deti s telesným postihnutím či deti s „iným“ typom ŠVVP, kam patria aj deti choré alebo zdravotne oslabené. Na odmietanie prijímania detí s týmito typmi znevýhodnenia do MŠ poukazovali aj viacerí respondenti kvalitatívneho prieskumu. Ako sa vyjadrila matka telesne postihnutého dieťaťa: „V [meste] mi ho do štyroch škôlok nevzali, prišla som teda na mesto, vynadala som im, prečo to robia, veď [meno dieťaťa] je veľmi komunikatívne, sociálne decko. Tak mi odporučili, veď skúste to v dedine vedľa (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“. Z hľadiska nižšej účasti detí so zdravotným znevýhodnením v stredných školách vystupuje do popredia najmä skupina detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, ktoré majú len veľmi limitované možnosti pokračovať v stredoškolskom vzdelávaní. Dáta taktiež naznačujú, že aj v prípade detí s diagnostikovaným autizmom môžu existovať prekážky pri ich prechode na stredné školy.

Graf G1.1.3.2: Podiel detí s rôznym typom zdravotného znevýhodnenia v materských, základných a stredných školách (vrátane špeciálnych škôl) v školskom roku 2018/2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

4

Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú koncentrované v niektorých okresoch

Prítomnosť žiakov so ŠVVP v školách nie je rovnomerná ani v rámci Slovenska. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.1.3.3.), v 53 okresoch je podiel žiakov so ŠVVP na základných školách nižší alebo rovný slovenskému priemeru, ktorý je na úrovni 17,93 %. V 25 okresoch je podiel žiakov so ŠVVP vyšší ako priemer, v desiatich z nich má diagnostikovanú ŠVVP až každý tretí žiak a v dvoch okresoch dokonca takmer každý druhý žiak základnej školy.

Graf G1.1.3.3: Podiel žiakov so ŠVVP na celkovej populácii žiakov v základných školách podľa okresov v školskom roku 2018/2019

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

5

Všetky okresy s podielom žiakov so ŠVVP nad 30% sa nachádzajú v Košickom, Prešovskom alebo Banskobystrickom kraji. Hoci sa na vysokom podiele žiakov so ŠVVP v týchto okresoch do veľkej miery podieľajú žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia, ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.1.3.1.), aj podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením v nich prevyšuje celoslovenský priemer (11,07 %).

Tabuľka T1.1.3.1: Okresy, v ktorých podiel žiakov so ŠVVP v základných školách dosiahol v školskom roku 2018/2019 viac ako 30 %

Okresy, v ktorých podiel žiakov so ŠVVP v základných školách dosiahol v školskom roku 2018/2019 viac ako 30%

Kraj		Podiel žiakov so ŠVVP	Podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením	Podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia	Podiel žiakov s nadaním
KE	Gelnica	47.7%	15.2%	32.5%	0.1%
PO	Medzilaborce	40.9%	26.4%	14.5%	0.0%
KE	Spišská Nová Ve	39.4%	14.5%	24.3%	0.7%
BB	Revúca	39.3%	13.3%	25.9%	0.1%
PO	Kežmarok	38.6%	12.5%	25.9%	0.2%
PO	Stará Ľubovňa	36.6%	17.9%	18.1%	0.6%
KE	Košice - okolie	36.6%	16.2%	20.3%	0.0%
PO	Sabinov	34.8%	12.2%	21.5%	1.2%
KE	Rožňava	33.6%	14.2%	19.2%	0.2%
BB	Brezno	32.6%	18.1%	14.4%	0.0%
KE	Trebišov	32.2%	15.4%	16.8%	0.0%
BB	Rimavská Sobot	30.2%	13.8%	15.9%	0.4%

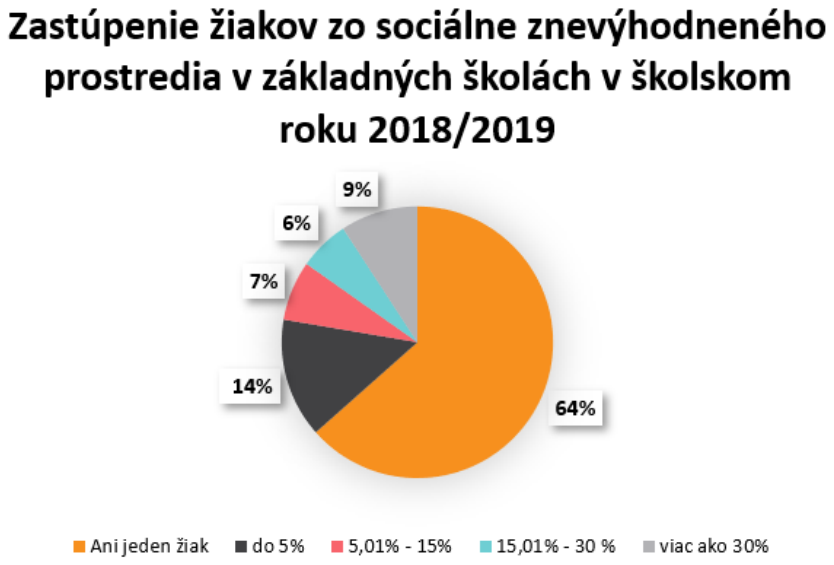
Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

6

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sa koncentrujú na určitých školách, žiaci so zdravotným znevýhodnením sú zastúpení rovnomernejšie

Na úrovni základného vzdelávania dochádza ku koncentrovaniu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na určitých školách. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.1.3.4.), až 64,3 % základných škôl nenavštevuje žiaden žiak zo SZP. Podiel takýchto škôl je ešte vyšší v prípade cirkevných (77,6 %) a súkromných škôl (91,8 %). Na druhej strane, približne v 10 % základných škôl tvoria žiaci zo SZP viac ako 30 % všetkých žiakov. Existencia škôl, navštevovaných prevažne alebo výhradne rómskymi deťmi zo sociálne vylúčených lokalít, je problémom, na ktorý opakovane poukazujú najmä mimovládne organizácie.[7] Na ich vzniku sa môže podieľať jednak nerovnomerné osídlenie jednotlivých okresov žiakmi zo SZP a aj susediacich miest a obcí, ale aj prítomná segregácia rómskych detí vo vzdelávaní a postupný odliv nerómskych žiakov v prípade vyššej koncentrácie detí zo SZP na konkrétnej škole. Ako situáciu opísala riaditeľka základnej školy, s ktorou bol realizovaný rozhovor v rámci kvalitatívneho zberu dát v projekte To dá rozum, „pri zápise sa príde nerómsky rodič spýtať, že koľko si zapísal, obrazne povedané, Cigánov, keď mu poviem toľko a toľko, tak otočí sa na päte a odíde mi. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Graf G1.1.3.4: Zastúpenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2018/2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

8

V prípade detí so zdravotným znevýhodnením je ich distribúcia medzi jednotlivými základnými školami rovnomernejšia. Ako ukazuje nasledujúci graf (G_1.1.3.5.), iba 13,8 % základných škôl nenavštevuje ani jeden žiak so zdravotným znevýhodnením. Podiel škôl, ktoré nevzdelávajú žiadneho žiaka so zdravotným znevýhodnením, je štatisticky významne vyšší v prípade súkromných zriaďovateľov, kde dosahuje 31,1 %. Približne na tretine základných škôl (29,3 %) je podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením vyšší ako celoslovenský priemer (11,07 %). Nad 30% žiakov so zdravotným znevýhodnením má 3,1 % základných škôl, ktoré sa nachádzajú vo všetkých ôsmich krajoch, aj keď najviac sa ich koncentruje v Prešovskom, Košickom a Banskobystrickom kraji (50 z celkového počtu 64 škôl).

Graf G1.1.3.5: Zastúpenie žiakov so zdravotným znevýhodnením v základných školách v školskom roku 2018/2019

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

9

Záver

Nerovnomerné zastúpenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci jednotlivých stupňov vzdelávania (v materských, základných a stredných školách), ale aj v rámci jednotlivých okresov či konkrétnych škôl môže poukazovať na viaceré bariéry, ktorým deti a žiaci v prístupe k vzdelávaniu čelia. Ukazuje napríklad, že predškolské či stredoškolské vzdelávanie je pre mnohé deti so zdravotným znevýhodnením, ako aj pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nedostupné. Zároveň však naznačuje, že diagnostika a následné priznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb ovplyvňujú aj finančné incentívy v systéme, ktoré na úrovni materských škôl úplne absentujú, a na úrovni stredných škôl sú zúžené iba na žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo s nadaním. Pokiaľ na Slovensku existujú okresy, kde má ŠVVP priznané každý druhý žiak a dokonca základné školy, kde ich má každý žiak, vyvoláva to opodstatnenú otázku o funkčnosti modelu poskytovania podpory na základe zaradenia dieťaťa alebo žiaka do skupiny so špeciálnymi potrebami. Zároveň to otvára otázku, do akej miery dokáže súčasné nastavenie vzdelávacieho systému zohľadňovať rozmanitosť vzdelávacích potrieb všetkých detí a žiakov.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Podiel detí a žiakov s potrebou podpory narastá
Segregácia rómskych detí
Deti so zdravotným znevýhodnením v MŠ
Deti s vylúčených rómskych lokalít v MŠ
Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní
Predčasné ukončovanie školskej dochádzky

Zdroje:

1: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019,* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
2: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením*. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
3: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
4: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
5: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
6: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
7: Napríklad *Lekcia z diskriminácie – segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike.* Amnesty International, Európske centrum pre práva Rómov, 2017. [cit. 2019-03-10] Dostupné na: http://www.amnesty.sk/wpcontent/uploads/2017/02/Amnesty-report-Slovak-WEB.pdf
8: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
9: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách*. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

Problematické aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia

Diagnóza ľahkého mentálneho postihnutia je nástrojom vylúčenia časti žiakov z hlavného vzdelávacieho prúdu

Podiel detí s diagnostikovým mentálnym postihnutím je na Slovensku trojnásobne a v niektorých regiónoch až štvornásobne vyšší v porovnaní so zahraničím. V okrese Medzilaborce má diagnózu mentálneho postihnutia takmer každý štvrtý žiak základnej školy. Existujú však viaceré indície, že diagnózu ľahkého mentálneho postihnutia, teda závažného a nezvratného poškodenia kognitívnych schopností, dostávajú aj deti, ktoré vo vzdelávaní zlyhávajú z iných príčin. Diagnóza ľahkého mentálneho postihnutia pritom pre väčšinu detí znamená, že základné vzdelanie absolvujú oddelene od svojich rovesníkov a budú mať len obmedzené možnosti pokračovať vo vzdelávaní na strednej škole.

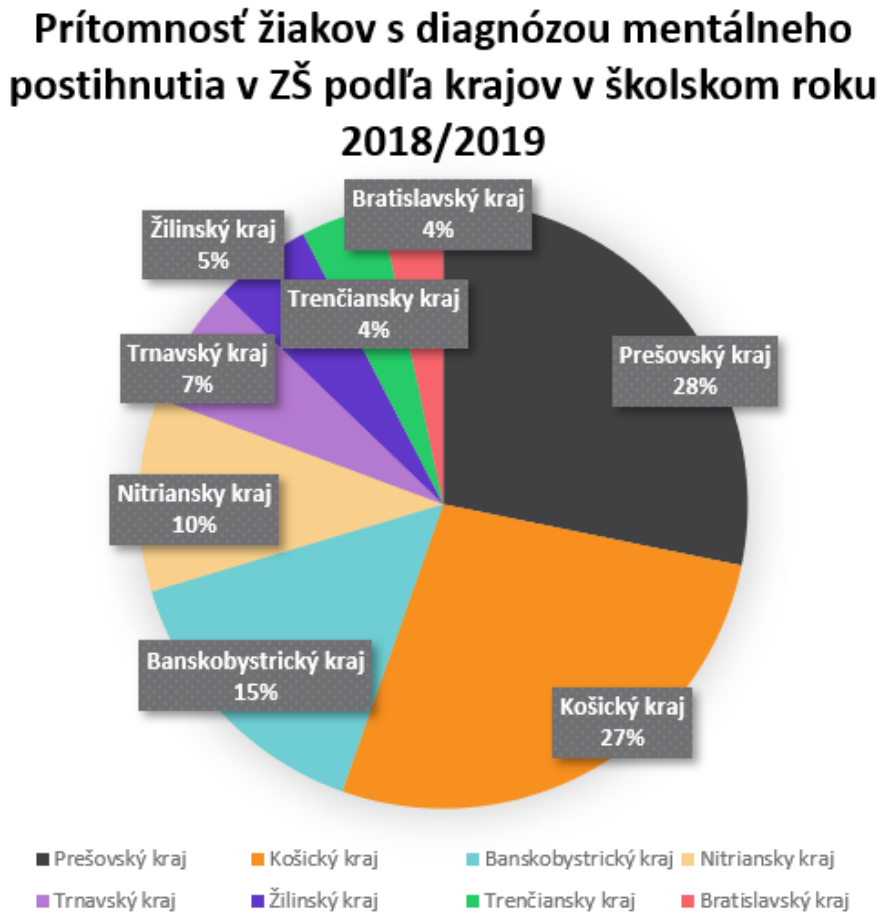
Výskyt mentálneho postihnutia medzi deťmi v základných školách je na Slovensku v porovnaní so zahraničím takmer trojnásobne vyšší

Mentálne postihnutie (MP) je závažná a nezvratná porucha, ktorá sa prejavuje počas vývinu dieťaťa a zahŕňa poškodenie schopností, patriacich k celkovej úrovni inteligencie (poznávacích, jazykových, pohybových a sociálnych)[1] a zároveň obmedzenie v oblasti adaptívneho správania[2], čiže v schopnosti prispôsobovať sa a fungovať v bežnom sociálnom prostredí. Celosvetový výskyt mentálneho postihnutia sa udáva v rozmedzí 1 – 3 % populácie.[3] Podľa metaanalýzy 35 štúdií z rôznych krajín sveta, publikovaných v rozmedzí rokov 1980 – 2009, je priemerný výskyt mentálneho postihnutia medzi deťmi a mládežou 1,83 %.[4] Novšie údaje, vychádzajúce z analýzy 20 štúdií uverejnených v rokoch 2010 – 2015 uvádzajú výskyt mentálneho postihnutia medzi deťmi a mládežou v rozpätí 0,22 % až 1,55 %.[5] Na Slovensku je však celkový počet detí s diagnózou mentálneho postihnutia dlhodobo takmer trojnásobne vyšší. V školskom roku 2018/2019 navštevovalo základné školy (vrátane špeciálnych základných škôl) 21 988 žiakov a žiačok s diagnózou MP, čo predstavuje až 4,64 % všetkých žiakov základných škôl. Na porovnanie, napríklad v susednej Českej republike, malo diagnózu MP 2,11 % žiakov základných škôl[6], v USA sa uvádza výskyt mentálneho postihnutia medzi deťmi vo veku 8 – 12 rokov na úrovni 1,45 %.[7]

Najväčší podiel detí s diagnózou mentálneho postihnutia je v Prešovskom, Košickom a Banskobystrickom kraji

Neprimerane vysoký počet i podiel detí s diagnózou MP však nie je prítomný v základných školách naprieč Slovenskom. Z nasledujúceho grafu (G_1.1.4.1.) je zrejmé, že viac ako 70 % detí s diagnózou MP sa koncentruje v troch krajoch: Prešovskom (28 %), Košickom (27 %) a Banskobystrickom (15 %).

Graf G1.1.4.1: Prítomnosť žiakov s diagnózou mentálneho postihnutia v základných školách podľa krajov v školskom roku 2018/2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2019)

Vysoká koncentrácia detí s diagnózou MP sa prejavuje aj na ich podiele na celkovej populácii žiakov v základných školách v týchto krajoch. Ako ukazuje nasledujúci graf (G_1.1.4.2), v Košickom a Prešovskom kraji tvoria deti s diagnostikovaným MP takmer 8 %, v Banskobystrickom viac ako 6 % všetkých žiakov základných škôl, zatiaľ čo napríklad v Bratislavskom kraji má MP diagnostikované iba 1,3 % žiakov základných škôl. V niektorých regiónoch Slovenska je teda výskyt diagnostikovaného mentálneho postihnutia medzi deťmi v porovnaní so zahraničím vyšší takmer až štvornásobne.

Graf G1.1.4.2: Podiel žiakov s diagnózou mentálneho postihnutia na celkovom počte žiakov základných škôl v jednotlivých krajoch v školskom roku 2018/2019

9

V siedmich okresoch Banskobystrického, Prešovského a Košického kraja je podiel žiakov s diagnózou MP dokonca vyšší ako 10 % zo všetkých detí v základných školách, pričom v okrese Medzilaborce má túto diagnózu takmer každý štvrtý žiak základnej školy.

Tabuľka T1.1.4.1: Okresy s podielom žiakov s mentálnym postihnutím vyšším ako 10 % z celkového počtu žiakov základných škôl v školskom roku 2018/2019

Okresy s podielom žiakov s mentálnym postihnutím vyšším ako 10 % z celkového počtu žiakov základných škôl v školskom roku 2018/2019

Kraj	Okres	Celkový počet žiakov základných škôl	Počet žiakov s diagnózou MP	Podiel žiakov s diagnózou MP
Prešovský	Medzilaborce	902	214	23.7%
Prešovský	Stará Ľubovňa	5832	794	13.6%
Banskobystrický	Brezno	4959	674	13.6%
Košický	Gelnica	3489	399	11.4%
Košický	Trebišov	10317	1169	11.3%
Košický	Košice - okolie	12187	1311	10.8%
Banskobystrický	Revúca	4651	478	10.3%

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

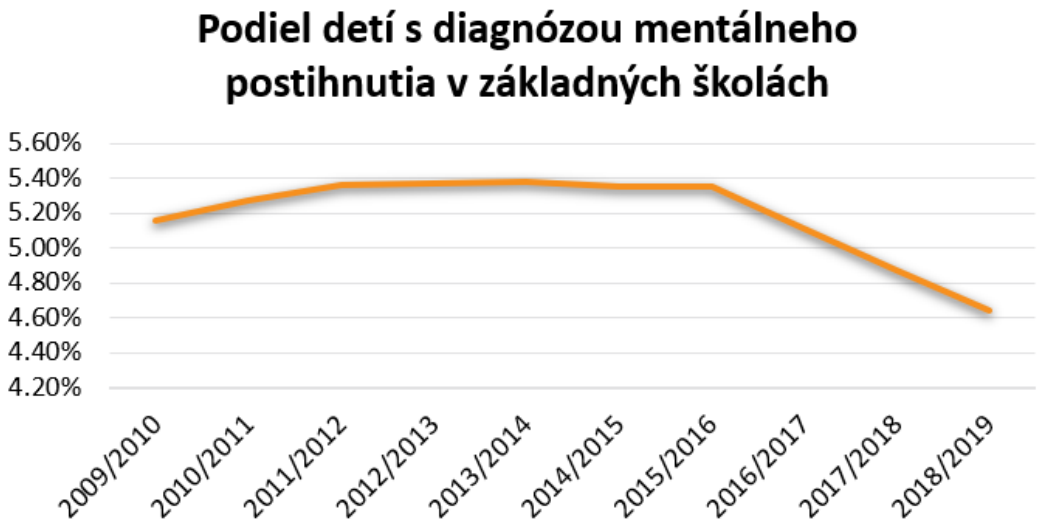
10

Veľká časť detí s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím pochádza z vylúčených rómskych lokalít

Vysoký podiel detí s diagnózou MP v troch krajoch veľmi pravdepodobne súvisí s tým, že tam žije väčšina rómskej populácie na Slovensku (takmer 80 %).[11] Na to, že časti rómskych detí je diagnostikované ľahké mentálne postihnutie, aj keď ho reálne nemajú, a sú neopodstatnene smerované do špeciálneho prúdu vzdelávania, už viac ako desať rokov upozorňujú slovenské aj zahraničné mimovládne organizácie[12], medzinárodné organizácie[13], ale aj Štátna školská inšpekcia[14], Verejná ochrankyňa práv[15] či Metodicko-pedagogické centrum[16]. Podľa údajov publikovaných Útvarom hodnoty za peniaze má takmer každé piate dieťa (19,3 %) z prostredia marginalizovaných rómskych komunít diagnostikované ľahké mentálne postihnutie (ĽMP).[17] Zároveň, deti z týchto komunít tvoria až 71,2 % žiakov špeciálnych tried pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím a 41,7% žiakov špeciálnych škôl, hoci ich celkové zastúpenie v populácii žiakov na základných školách je len 12,3%.[18] Neprimerane vysoký podiel rómskych detí medzi deťmi s diagnostikovaným ĽMP a ich následná segregácia do systému špeciálneho školstva boli jedným z dôvodov, kvôli ktorým začala v roku 2015 Európska komisia konanie voči Slovensku za porušenie Smernice o rasovej rovnosti.

Aj na základe tlaku spomínaných inštitúcií a organizácií dochádza v praxi k istým čiastkovým zmenám, ktoré sa prejavili v miernom poklese detí s diagnostikovaným MP v základných školách. Kým za posledných 10 rokov bol podiel detí s MP stabilne nad 5 % z celkovej populácie detí v ZŠ, v priebehu posledných 3 rokov klesol z 5,35 % v školskom roku 2015/2016 na 4,64 % v školskom roku 2018/2019 (pokles celkovo takmer o 2 400 detí)[19].

Graf G1.1.4.3: Vývoj podielu žiakov základných škôl s diagnostikovaným mentálnym postihnutím v rokoch 2009 - 2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009 - 2018)

[20]

Na základe kvalitatívnych dát, získaných v rámci projektu To dá rozum, sú niektoré poradenské zariadenia pri stanovovaní diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia v prípade rómskych detí obozretnejšie a riadia sa odporúčaniami Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP), ktorý je zodpovedný za ich metodické usmerňovanie.[21] No napriek odporúčaniu, aby sa diagnóza ĽMP nestanovovala výlučne na základe výsledkov v inteligenčnom teste[22], v kvalitatívnych rozhovoroch sme zaznamenali aj opačnú prax. Respondenti poukazovali tiež na problematickosť stanovenia diagnózy na základe jednorazového vyšetrenia dieťaťa, vykonávanie testovania v inom ako materinskom jazyku dieťaťa a bez zabezpečenia tlmočenia, na silné zastúpenie jazykovej zložky v používaných testových batériách, ako aj na predsudky zo strany niektorých pracovníkov poradenských zariadení. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička základnej školy, „je nejaká batéria testov, ktorá je 30-ročná a tie testy sú postavené silne na jazykovej zložke. Dieťa, ktoré je zo sociálne slabo

podnetného prostredia, to nemá šancu spraviť, aj keď má intelekt v norme. [...] Automaticky mu z toho vyjde, že intelekt je podpriemerný (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)". Riaditeľka základnej školy v rámci individuálneho rozhovoru opísala svoje skúsenosti s poradenskými zariadeniami takto: „Môj osobný názor je, že ak dostali meno, ktoré bolo evidentne rómske, tak mali k tomu aj taký prístup. [...] Takmer vo všetkých správach bolo napísané, že dieťa má mentálnu retardáciu a odporúčajú vzdelávanie v špeciálnej škole. Tým pádom ich práca skončila, ak ich chceš vzdelávať v základnej škole, tak ti nepomôžu nijako. Z ďalšej poradne sa tiež divili, keď sme chceli podrobnú diagnostiku k dysgrafii a k dyslexii. Ja neviem, či každý v tomto štáte očakáva, že keď dieťa zaostáva a pochádza zo znevýhodneného prostredia, tak musí mať automaticky mentálnu retardáciu, ale mňa to už začína strašne, strašne hnevať (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)". Zo strany niektorých respondentov z poradenských zariadení bola evidentná snaha vysvetľovať výsledky diagnostiky a odporúčaných foriem vzdelávania nepripravenosťou bežných škôl na prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorú podľa nich poradne musia zohľadniť. Ako sa vyjadril pracovník centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie: „Ono to nemusí byť naozaj čistá mentálna retardácia v zmysle nejakej patológie alebo poruchy centrálnej nervovej sústavy. [...] Ale my, keď to dieťa zasadíme do prostredia v takzvanej inklúzii, nemáme na to vytvorené podmienky. To dieťa dosahuje podstatne menší úspech, ako by dosahovalo v špeciálnom zariadení. (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)"

Väčšina detí s diagnózou mentálneho postihnutia sa vzdeláva oddelene od svojich rovesníkov

V súčasnosti sa väčšina detí (85 %) s diagnostikovaným mentálnym postihnutím vzdeláva oddelene od svojich rovesníkov. 57 % z nich navštevuje špeciálne školy, 28 % špeciálne triedy na bežných základných školách a len 15 % sa vzdeláva formou individuálnej integrácie v bežných triedach. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.1.4.4), práve deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím sú spomedzi detí so zdravotným znevýhodnením najčastejšie vzdelávané oddelene.

Graf G1.1.4.4: Formy vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením v základných školách v školskom roku 2018/2019

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2019)

[23]

Deti s diagnózou mentálneho postihnutia tvoria väčšinu žiakov špeciálnych tried (88,3 %) a špeciálnych škôl (75,4 %).[24] Problematickosť oddelených foriem vzdelávania spočíva najmä v obmedzených možnostiach kontaktu s prirodzenou rovesníckou skupinou detí, čo následne limituje možnosti detí s diagnostikovaným MP na budúce samostatné fungovanie v spoločnosti. Vzhľadom na vysoké zastúpenie rómskych detí medzi deťmi s MP, a teda aj medzi žiakmi v špeciálnych triedach a školách, sú tieto formy vzdelávania z veľkej časti etnicky homogénne, čo možno považovať za diskriminačné. Zároveň treba zdôrazniť, že obavy z negatívneho dopadu spoločného vzdelávania detí so znevýhodnením a bez neho sa vo viacerých výskumoch preukázali ako neopodstatnené.[25]

Začlenenie detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím do bežných tried kladie vysoké nároky na pedagóga. Na základe kvalitatívnych dát projektu To dá rozum za problematické považujú učitelia najmä to, že deti s MP postupujú podľa iných učebných plánov ako ostatní žiaci v triede a majú upravený aj obsah vzdelávania pre väčšinu predmetov. Ako sa vyjadril

riaditeľ základnej školy, „pri mentálnom postihu je problém ten, že to dieťa väčšinou, aj keď je nejaký A-variantový [s ľahkým mentálnym postihnutím], postupuje už podľa iných učebných osnov [vzdelávacích štandardov]. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“ Problémy sa podľa viacerých respondentov prejavia najmä pri prechode detí na druhý stupeň, kde narastie náročnosť učiva. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička zo základnej školy, „mentálne postihnutie je veľmi náročné. Dokážeme ho zintegrovať na prvom stupni, na druhom to nie je možné. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ Takéto nastavenie škôl potvrdila aj zástupkyňa organizácie, venujúcej sa rodinám s deťmi so zdravotným znevýhodnením: „Niekedy vás aj zoberú do tej bežnej školy, že spravme im po vôli, tú integráciu aspoň na tom prvom stupni, veď ešte nejde ‚o veľa‘. Ale potom sa urobí znova rediagnostika a odchádzajú na špeciálnu školu. (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“ Ako však poukázal pracovník poradne, učitelia by mali prekonať predstavu, že všetky deti v triede musia na vyučovaní robiť to isté a zvládať to isté učivo: „Učitelia nemusia prebrať so všetkými žiakmi všetko, preberajú sa zemiaky, proste treba zvoľniť. Veď pre dieťa s mentálnym postihnutím nie je dôležité, aby vedelo počítať kvadratické nerovnice, ale aby vedelo počítať, prípadne aj s kalkulačkou, jednoduché veci pre praktický život. Dá sa to. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“ V susednej Českej republike napríklad problém s odlišnosťou obsahu vzdelávania vyriešili v roku 2016 zjednotením kurikula pre základné školy a zrušením prílohy rámcového vzdelávacieho programu určenej špeciálne pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.[26]

Uprednostňovanie oddelených foriem vzdelávania pre deti s diagnostikovaným ĽMP sa potvrdilo aj v dotazníkovom prieskume, ktorý sa realizoval v rámci projektu To dá rozum na vzorke materských, základných a stredných škôl. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.1.4.5), viac ako polovica respondentov (52,7 %) spomedzi riaditeľov, pedagogických a odborných zamestnancov si myslí, že v prípade detí s ĽMP je vhodnejšou formou oddelené vzdelávanie s deťmi s rovnakým postihnutím (v špeciálnej triede alebo špeciálnej škole).Tretina (32,9 %) respondentov však preferuje začlenenie detí s ľahkým MP do bežnej triedy. Keď sa však pozrieme na odpovede, akú školu by deti s ĽMP mali podľa respondentov navštevovať, zisťujeme, že takmer až 70 % z nich považuje za vhodnejšiu bežnú základnú školu (a v nej bežnú alebo špeciálnu triedu). Väčšina respondentov teda pripustila možnosť, že by sa deti s ĽMP mohli vzdelávať aj v bežnej škole. S dostatočnou podporou by tak bežné školy mohli vzdelávať väčší podiel detí s ľahkým mentálnym postihnutím, než je súčasných 42,7 %.

Graf G1.1.4.5: Názory na vhodnú formu vzdelávania pre deti a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím podľa respondentov z bežných materských, základných a stredných škôl

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 4032 riaditeľov, učiteľov, odborných zamestnancov, asistentov učiteľa a výchovných poradcov z bežných materských, základných a stredných škôl.

Žiaci s diagnózou ľahkého mentálneho postihnutia nemôžu získať plnohodnotné stredoškolské vzdelanie

V súčasnom nastavení vzdelávacieho systému žiaci s diagnostikovaným mentálnym postihnutím nemôžu pokračovať v štúdiu na bežných stredných školách. Na základnej škole totiž získajú len primárne vzdelanie (na úrovni ISCED 1, teda prvého stupňa ZŠ), pričom podmienkou na prijatie na strednú školu je ukončenie nižšieho sekundárneho vzdelávania (úroveň ISCED 2, teda druhý stupeň ZŠ).[27] Po ukončení vzdelávania na ZŠ tak títo žiaci môžu študovať na praktickej škole alebo odbornom učilišti, v ktorých sa pripravujú „na výkon jednoduchých pracovných činností.“[28] Najvyšším vzdelaním, ktoré tak môžu dosiahnuť, je nižšie stredné odborné vzdelanie. Možnosť ďalej pokračovať vo vzdelávaní je pre týchto žiakov neprístupná.

Na tento problém reagovala vláda, ktorá poverila ministerstvo školstva predložiť analýzu o možnostiach prijímania žiakov špeciálnych základných škôl na štúdium učebných odborov stredných odborných škôl.[29] Týka sa to však iba dvojročných učebných odborov, v ktorých možno získať len nižšie stredné odborné vzdelanie, teda v zásade rovnaké ako na odborných učilištiach pre deti s ĽMP. V súčasnosti už prebieha experimentálne overovanie prijímania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia do takýchto učebných odborov na Strednej odbornej škole technickej v Košiciach.[30] Žiaci teda naďalej nebudú mať možnosť získať úplné základné vzdelanie (na úrovni ISCED2), ktoré je základným predpokladom na prijatie na stredoškolské štúdium. To predstavuje významne limitujúci faktor na trhu práce, keďže ľudia bez ukončenej základnej školy patria medzi osoby s najvyššou mierou nezamestnanosti – v populácii osôb s neukončeným nižším sekundárnym vzdelaním je nezamestnaný takmer každý druhý jednotlivec (45 %).[31]

Záver

V základných školách na Slovensku je v súčasnosti takmer 22-tisíc detí, ktoré majú diagnózu mentálneho postihnutia. Vzhľadom na viaceré indície časť žiakov, najmä z prostredia vylúčených rómskych lokalít, má diagnózu ľahkého mentálneho postihnutia neoprávnene. Obmedzovaním ich možností na dosiahnutie kvalitného vzdelania však mrháme ľudským potenciálom, a zároveň zásadným spôsobom ohrozujeme životné šance tisícok detí.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Segregácia rómskych detí

Zdroje:

1: World Health Organization. *Medzinárodná klasifikácia chorôb (10. revízia).* MKCH-10- SK-2016. [cit. 2019-02-21] Dostupné na: www.nczisk.sk/Documents/aktuality/MKCH_10_01012019.xls

2: World Health Organization. *International Classification of Diseases 11th Revision* (Version : 04 / 2019). [cit. 2019-02-21] Dostupné na: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f605267007

3: World Health Organization. *The World Health Report 2001: Mental Health : New Understanding, New Hope*. 2001. [cit. 2019-02-10] Dostupné na: https://www.who.int/whr/2001/en/

4: MAULIK, P.K., MASCARENHAS, M.N., MATHERS, C.D., DUA, T., SAXENA, S. Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population – based studies. *In Research in developmental disabilities.* 2011, 32.2, s. 419 – 436

5: MCKENZIE, K., MILTON, M., SMITH, G., QUELLETTE-KUNTZ, H. Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. In *Current Developmental Disorders Reports*. 2016, č. 3, s. 104–115.

6: KLUSÁČEK, J., HRSTKA, D. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013.* Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni, o.p.s. 2015. [cit. 2019-02-21]. Dostupné na: http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza07.pdf

7: National Center for Health Statistics. *National Health Interview Survey 2014-2016* [cit. 2019-02-21] Dostupné na: https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db291_table.pdf

8: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*. [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

9: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019* [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

10: ČABALOVÁ, J. *Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách.* [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

11: UNDP. *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013*. Bratislava : UNDP, 2014. [cit. 2019-02-12] Dostupné na: https://www.minv.sk/? atlas_2013

12: Napríklad Rómsky vzdelávací fond - FRIEDMAN, E., SURDU, M. *School as Ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia.* Budapest: Roma Education Fund, 2009.; Amnesty International a Rómsky vzdelávací fond Lekcia z diskriminácie : Segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike. 2017. [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2017/02/Amnesty-report-Slovak-WEB.pdf

13: UNDP. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností 2010.* Bratislava : UNDP, 2012. [cit. 2019-02-12] Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/files/undp-sprava-2010_na-web.pdf

14: Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave vytvárania predpokladov na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2015/2016 v SR.* Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2016. [cit. 2019-02-13] Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/UZP_INKL_2015_2016_SR.pdf

15: Kancelária verejného ochrancu práv. *Správa verejnej ochrankyne práv o uplatňovaní práva na vzdelanie detí/žiakov príslušníkov rómskej národnostnej menšiny so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.* Bratislava : Kancelária verejného ochrancu práv, júl 2013. [cit. 2019-02-13] Dostupné na: http://www.vop.gov.sk/files/Sprava%20VOP-Vzdelavanie%20Romov.pdf

16: ROCEPO. Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole. Prešov : ROCEPO, 2016.

17: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

18: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

19: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019.* [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

20: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2009/2010 – 2018/2019.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

21: *Štatút Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie.* [cit. 2019-02-21] Dostupné na: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/kontrakt-a-zriadovacia-listina/statut_2019.pdf

22: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. *Metodická informácia pre odborných zamestnancov poradenských zariadení : Posudzovanie kognitívneho vývinu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.* Bratislava : VÚDPaP, 2018. [cit. 2019-0221] Dostupné na: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/galeria-1/2018/pkvdszp/metod_info_pre_c4p_11.2018.pdf

23: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019.* [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

24: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019.* [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

25: SZUMSKI, G., SMOGORZEWSKA, J., KARWOWSKI, M. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. In *Educational Research Review*. 2017, č. 21, s. 35-54; LINDSAY, G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. In British Journal of Educational Psychology. 2007, 77, s. 1-24, O'ROURKE, J. Inclusiveschooling: if it's so good – why is it so hard to sell? In International Journal of Inclusive Education. 2015, 19:5, s. 530-546.
26: MŠMT ČR. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z dne 22. února 2016*, č. j. : MŠMT-28603/2016. [cit. 2019-02-24] Dostupné na: www.msmt.cz/file/37053_1_1/
27: MŠVVŠ SR. *Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie.* Štátny pedagogický ústav, 2016. [cit. 2019-02-25] Dostupný na: http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenimvseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnymintelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-strednevzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf
28: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 99, ods. 1 a § 100, ods. 4.
29: *Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 525 z 20. novembra 2018 k Informácii o opatreniach na posilnenie uplatnenia marginalizovaných skupín na trhu práce.* [cit. 2019-02-25] Dostupné na: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Uznesenie-17107?prefixFile=u_
30: KIŠŠOVÁ, K. Deti s ľahkým postihnutím majú nastúpiť na bežné stredné školy. Denník N, 27. novembra 2018. [cit. 2019-02-28] https://dennikn.sk/1302598/deti-s-lahkym-postihnutim-maju-nastupit-na-bezne-stredne-skoly/
31: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

Identifikácia ŠVVP ako stanovenie diagnózy, nie podpory

Identifikácia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb je zameraná najmä na stanovenie diagnózy, nie na nastavenie účinnej podpory

Na základe zistení z kvalitatívneho prieskumu v projekte To dá rozum sa diagnostika vzdelávacích potrieb detí a žiakov väčšinou realizuje až vtedy, keď má dieťa závažnejšie problémy s učením alebo prospievaním v škole. Depistáže či skríningy zamerané na včasné zachytenie rizík nie sú bežnou praxou. Zároveň pre identifikáciu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí sú záväzné len diagnostické závery, vykonané poradenskými zariadeniami. Tie sú však personálne poddimenzované, čo vedie k dlhým čakacím lehotám na diagnostické vyšetrenia. Podľa vyjadrení viacerých respondentov individuálnych rozhovorov má nedostatok personálnych kapacít v poradniach v niektorých prípadoch negatívny dopad aj na priebeh a kvalitu diagnostiky. V rámci kvalitatívneho zberu dát boli identifikované rozdiely v kvalite procesov aj výstupov diagnostiky realizovanej poradňami, ku ktorým mohli prispievať aj chýbajúce štandardy pre činnosť poradní v čase realizácie prieskumu. Respondenti z prostredia škôl zároveň poukazovali na to, že identifikácia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí je zameraná predovšetkým na stanovenie konkrétnej diagnózy, pričom z pohľadu ďalšieho vzdelávania dieťaťa či žiaka by mali byť kľúčové najmä odporúčania na nastavenie účinnej podpory a jej efektívne poskytovanie.

Diagnostika vzdelávacích potrieb detí väčšinou nastupuje až vtedy, keď dieťa začne zlyhávať

Na základe zistení z kvalitatívneho prieskumu projektu To dá rozum k identifikácii výchovno-vzdelávacích vzdelávacích potrieb detí dochádza väčšinou až vtedy, keď dieťa alebo žiak začne mať závažnejšie problémy s učením alebo s prospievaním v škole. Aj keď je pedagogická diagnostika súčasťou profesijných štandardov učiteľov, pôsobiacich na všetkých úrovniach vzdelávania[1] , viacero respondentov vyjadrovalo pochybnosti o jej účinnosti pri zachytávaní možných nerovnomerností vo vývine detí. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička v materskej škole, „učiteľky v materskej škole robia pedagogickú diagnostiku, ale otázka je, že či to vidia, či to dokážu vyhodnotiť. Jednoducho už niektoré pracujú toľko rokov, že už tá práca je taká viac-menej stereotypná, rutinná. Potom možno to, čo by inokedy videli, už si to nevšimnú, lebo vedia, však také deti sú dnes, že ony skoro nič nevedia, keď prídu sem a my ich to všetko musíme naučiť. (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Depistáže či skríningy realizované odbornými zamestnancami (psychológmi či špeciálnymi pedagógmi), zamerané na včasné zachytenie rizík, nie sú podľa vyjadrení respondentov a respondentiek bežnou praxou. Hoci včasná diagnostika v predškolskom veku alebo v období po nástupe do školy by mohla pomôcť nastaviť vhodnú intervenciu a predísť tak budúcim ťažkostiam pri učení sa dieťaťa v škole, na základe zistení z kvalitatívnych rozhovorov je skôr výnimkou. Ako sa vyjadrila riaditeľka centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, „my sa nedostaneme do materských škôl, lebo nás viac tlačia problémy základných škôl. Lebo materáčky to ešte ako-tak zvládnu, prvostupniarky to tiež nejako zvládnu, však majú deti celý ceň. Tak ideme na druhý stupeň, kde to padá. Ale toto nie je systém.[..] Napríklad riziko porúch učenia by bolo ideálne zachytávať už v predškolskom veku a následne pracovať s učiteľkami. Lebo keby učiteľky predprimárneho vzdelávania robili s deťmi v materských školách trošku iným spôsobom, tak by sme nemali toľko detí s poruchami učenia na základnej škole. A ideálne, keby špeciálne pedagogičky mohli ísť na tie materské školy a mohli pomôcť. Ale jednoducho nemôžu ísť. (CPPPaP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

Výnimku tvoria depistáže školskej pripravenosti, ktorú v materských školách alebo pri zápisoch na základné školy realizujú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Viaceré učiteľky a riaditeľky materských škôl, ktoré sa zúčastnili na kvalitatívnych rozhovoroch v projekte To dá rozum, poukazovali na ich význam pri zachytení nerovnomerností vo vývine detí či pri následnom nastavení stimulačných programov v materskej škole. Ako sa vyjadrila riaditeľka v materskej škole, „z centra pedagogicko-psychologického poradenstva prichádza pani psychologička. [...] Hodnotí ich v marci a viete, to je ešte do júna dosť dlhá doba pre tie detičky. Ona nás upozorní na to, že v čom treba pridať, či zdvíhať sebavedomie tomu dieťaťu alebo viac počítať. (Materská škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Taktiež viac ako polovica riaditeliek materských škôl v dotazníkovom prieskume označila komunikáciu so školskými zariadeniami výchovného

poradenstva a prevencie ohľadom dosiahnutej školskej spôsobilosti všetkých detí ako jednu z troch najdôležitejších činností v príprave detí na plynulý prechod do základnej školy. Niektoré respondentky kvalitatívnych rozhovorov však poukázali na to, že depistáže školskej pripravenosti nie sú realizované plošne a zároveň nie vždy slúžia ako podklad pre následnú intervenciu zo strany učiteliek v materských školách. Ako sa vyjadrila jedna z nich: „Aj spolupráca s tou poradňou zase nie je až taká pre nás pozitívna. Pretože keby sme sa my neopýtali, tak oni nám nepovedia. Oni nám nepošlú ani žiadne vyrozumenie, žeby konkrétne napísali: To dieťa, tak a tak. V tom má nedostatky. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“

Záväzné sú len diagnostické závery zariadení výchovného poradenstva a prevencie

Identifikácia a diagnostika špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa či žiaka spadá výhradne do kompetencie zariadení výchovného poradenstva a prevencie[2] (ďalej aj poradne), medzi ktoré patria centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a centrá špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP). Diagnostické závery vykonané odborníkmi pôsobiacimi v iných typoch zariadení (napr. v školách či zdravotníckych zariadeniach) nie sú z pohľadu školskej legislatívy záväzné. Viacero respondentov kvalitatívnych rozhovorov pôsobiacich priamo v školách to považovalo za problematické. V tejto súvislosti poukazovali na skutočnosť, že v školách pracujú odborní zamestnanci a zamestnankyne s rovnakou kvalifikáciou a nezriedka aj skúsenosťami, ako pôsobia v poradniach. Ako sa vyjadrila zástupkyňa riaditeľa základnej školy, „tak isto skončila špeciálnu pedagogiku, len je v inom zariadení. A ona môže to dieťa vyšetriť a určiť diagnózu a naše špeciálne pedagogičky už deti diagnostikovať nemôžu (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. V podobnom duchu sa vyjadrila aj zástupkyňa mimovládnej organizácie, ktorá združuje školských psychológov: „prečo by mali mať obmedzenia, keď v škole robí jeho kamarát, spolužiak, ktorý skončil to isté, jednoodborovú psychológiu, len jeden je na poradni, jeden je v škole a je menejcenný? Nemôže robiť diagnostiku? (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ S nízkymi kompetenciami škôl vyjadril nesúhlas aj riaditeľ základnej školy: „Z môjho pohľadu by škola mala mať v tomto viac právomocí. Ony sú odborné zamestnankyne, sú špeciálne pedagogičky, pracujú dennodenne [...]a právomoci školy sú, by som povedal, skoro žiadne. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“

Potreba posilnenia kompetencií odborných zamestnancov v školách v oblasti diagnostiky bola zo strany respondentov zdôvodňovaná najmä tým, že deti a žiakov poznajú lepšie a navyše aj v ich prirodzenom prostredí. Ich závery teda podľa názorov respondentov zo škôl môžu byť komplexnejšie a môžu reflektovať realitu fungovania danej školy. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička v základnej škole, „my vnímame realitu, ako sa on správa v kolektíve, v škole, lebo viem, že tam robia ten test, diagnostiku vo svojich priestoroch, ktoré sú odlišné od našich.[...] Poznáme naše podmienky, vieme, koľko má pani učiteľka takých detí, vieme, akých máme špecialistov (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. Zástupkyňa mimovládnej organizácie, združujúcej školských psychológov, poukazovala taktiež na väčšiu validitu diagnostiky realizovanej v prirodzenom prostredí dieťaťa: „Možno, že sa ukáže, že, čo ja viem, nemôžem urobiť inteligenčný test v danom okamihu, keď mám dieťa prihlásené. Mám robiť test intelektových schopností, dieťa mi tam zlyhá a ja napíšem do posudku, že je povedzme v hraničnom pásme alebo v ľahkej mentálnej retardácii, lebo takto pracovalo v poradni. Ale príde do školy a my vidíme, že ono zlyhalo nie z dôvodu, že by nemalo predpoklady, ale nové prostredie, človek, ktorému úzkostné dieťa nemusí hneď dôverovať, nepodá ten výkon, ktorý by dal napríklad školskému psychológovi, ktorého rok pozná a dôveruje mu (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“. No súčasne viacerí riaditelia a učitelia oceňovali spoluprácu s poradenským zariadením v oblasti diagnostiky, pričom vyzdvihovali najmä prípady jej realizácie priamo na škole: „Chodí sem raz do mesiaca špeciálna pedagogička z CPPPaP. Už nechodia deti na vyšetrenie tam, ale chodia oni sem. Spolupráca je úplne super. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Na základe vyjadrení odborných zamestnancov v dotazníkovom prieskume To dá rozum 66,5 % z nich sa bežne venuje diagnostike, skríningu a depistáži. Ďalších 19,4 % odborných zamestnancov tieto činnosti vykonáva aspoň zriedka. Len 5,1% odborných zamestnancov v prieskume uviedlo, že sa diagnostike, skríningu či depistáži nevenujú vôbec.

Graf G1.1.5.1: Frekvencia vykonávania diagnostiky odbornými zamestnancami v školách

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 195 odborných zamestnancov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych)

V rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum niektoré školské psychologičky poukazovali na skutočnosť, že vtedy platná právna úprava im umožňovala realizovať len orientačnú diagnostiku[3], pričom diagnostika musí byť následne zopakovaná poradenským zariadením. To psychologičky vnímali ako neefektívne, keďže „v zákone je, že [školský psychológ realizuje] orientačné vyšetrenia. Čiže orientačne, to viem aj bez diagnostiky, že či to pošleme do centra alebo nepošleme. [...] Kebyže to má tú váhu, že nemusíme tam zaťažovať centrum, tak je to super, ale nemá (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“. Niektoré však uviedli, že diagnostiku realizujú sami a vyšetrenia už poradenské zariadenia neopakujú: „Potichu si to môžeme povedať, že robím diagnostiku aj ja a podpíše ju niekto iný. Ale z hľadiska legislatívy takéto niečo nie je možné. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch, ktorý bol schválený v máji 2019 s platnosťou od septembra 2019, už umožňuje vykonávať diagnostiku aj školskému psychológovi.[4] Hoci ešte nie je zrejmé, ako sa zákon premietne do praxe, mal by umožňovať to, čo žiadali viacerí odborní zamestnanci z praxe, aby poradenské zariadenia pri diagnostických záveroch zohľadňovali aj závery diagnostiky, realizovanej odbornými zamestnancami pôsobiacimi priamo v školách.

Personálne kapacity poradenských zariadení sú vzhľadom na existujúce potreby nedostatočné

Jedným z argumentov respondentov kvalitatívneho prieskumu To dá rozum v prospech rozšírenia kompetencií odborných zamestnancov v školách v oblasti diagnostiky je aktuálna personálna poddimenzovanosť poradenských zariadení. Tá má za následok dlhé čakacie lehoty na diagnostické vyšetrenia v poradniach, na ktoré poukazovali respondenti a respondentky naprieč celým Slovenskom. Ako sa vyjadrila psychologička základnej školy, „ja čakám na objednanie klienta 3 – 4 mesiace. To je absolútne nereálne niekedy. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Na podobnú skúsenosť poukazovala aj riaditeľka materskej školy: „V novembri a decembri bola CPPPaP posudzovať deti a ešte dnes, na konci mája, nemáme posudky. (Materská škola, Trenčiansky kraj, Učiteľ)“ Výchovná poradkyňa strednej odbornej školy pritom upozorňuje na skutočnosť, že chýbajúce závery poradenského zariadenia im komplikujú nastavenie podporných opatrení pre jednotlivých žiakov: „Požiadali sme o vyšetrenie v septembri a termín vyšetrenia bol až v decembri. Tak mi teraz povedzte, že podľa čoho máme postupovať? Od septembra, keď nastúpi. To znamená, že pol roka len improvizujeme. (Stredná odborná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Na akútny nedostatok zamestnancov poukazovali aj samotní pracovníci poradní. Ako sa vyjadril sociálny pedagóg z jedného z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP), „najväčším problémom myslím si, a nie iba našej poradne, ale všetkých poradní, je poddimenzovanie personálne. Znamená to, že je nás oveľa menej, ako nás bolo v

minulosti a pribúdajú činnosti (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)“. Rovnaká situácia je podľa ďalšieho respondenta aj v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie (CŠPP): „Poradne sú personálne poddimenzované. [...] Stáva sa, že máte centrá o troch zamestnancoch, na prepočítaný úväzok jeden a pol. S tým, že tí zamestnanci robia doobeda v škole a poobede robia v poradni, čo nie je dobré ani z odborného hľadiska a vôbec už nie je to dobré pre diagnostiku. To núti niektoré poradne robiť päť, sedem diagnostík intelektu za jeden deň jedným odborným zamestnancom. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa) Nedostatok personálnych kapacít v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie konštatuje aj správa Štátnej školskej inšpekcie o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školskom roku 2017/2018, podľa ktorej počet odborných zamestnancov v navštívených poradniach „nebol vzhľadom na narastajúci počet a potreby klientov postačujúci, bol poddimenzovaný.“[5] Potrebu navýšenia počtu zamestnancov poradní konštatuje aj Analýza súčasného stavu financovania CPPPaP a CŠPP, ktorú vypracovalo ministerstvo školstva v roku 2018. Hoci potrebné zvýšenie počtu pracovníkov poradní v analýze nie je kvantifikované, z údajov sa ukazuje poddimenzovanosť poradenského systému vzhľadom na počet reálnych aj potenciálnych klientov oboch typov zariadení.

Podľa údajov Centra vedecko-technických informácií v školskom roku 2017/2018 na Slovensku vykonávalo činnosť celkovo 234 zariadení výchovného poradenstva a prevencie a pôsobilo v nich 1 657 odborných zamestnancov (psychológov, špeciálnych, liečebných a sociálnych pedagógov, školských logopédov, sociálnych a zdravotníckych zamestnancov).[7] Po prepočítaní na plné úväzky je však počet odborných zamestnancov nižší. V roku 2018 v CŠPP pôsobilo 595,47 odborných zamestnancov a v CPPPaP 683,25 odborných zamestnancov. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.1.5.1., priemerný počet evidovaných klientov na jedného odborného zamestnanca poradne bol v prípade CŠPP 152 klientov a v prípade CPPPaP 193 klientov za rok. Zároveň s jedným klientom (aj v oblasti diagnostiky) pracujú obvykle viacerí odborníci, takže v realite je vyťaženosť jednotlivých pracovníkov ešte vyššia. Potenciálna klientela oboch typov poradenských zariadení je podľa súčasnej legislatívy rozdielna.[8] CŠPP majú poskytovať starostlivosť „deťom so zdravotným postihnutím, vrátane detí so zdravotným postihnutím, ktorým bola diagnostikovaná vývinová porucha“,[9] CPPPaP ostatným deťom bez zdravotného postihnutia. Personálna poddimenzovanosť poradenského systému je zrejmá pri pohľade na počet potenciálnych klientov na jedného zamestnanca, ktorý v prípade centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie dosahuje takmer 1 200 detí na 1 odborného zamestnanca. V prípade centier špeciálno-pedagogického poradenstva údaje o presnom počte potenciálnych klientov absentujú, keďže počet detí s diagnostikovaným zdravotným postihnutím v systéme materských, základných a stredných škôl nezahŕňa všetky deti s postihnutím a s rizikovým vývinom, ako napríklad skupinu detí od 0 do 3 rokov, ako aj deti so zdravotným postihnutím, ktoré nenavštevujú materské či stredné školy a ktorých počet je relatívne vysoký.

Tabuľka T1.1.5.1: Prehľad zariadení výchovného poradenstva a prevencie v školskom roku 2017/2018

Prehľad zariadení výchovného poradenstva a prevencie v školskom roku 2017/2018

Počet detí a žiakov v materských, základných a stredných školách		**844684**
Z toho počet detí a žiakov s diagnostikovaným zdravotným postihnutím		**38498**
Z toho počet detí a žiakov s ostatnými typmi ŠVVP (bez zdravotného postihnutia)		60716
Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva	Počet zariadení	151
	Počet evidovaných klientov	90527
	Počet odborných zamestnancov (prepočítaný na úväzky)	595.47
	Počet evidovaných klientov na 1 zamestnanca	152.03
Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie	Počet zariadení	83
	Počet evidovaných klientov	132061
	Počet odborných zamestnancov (prepočítaný na úväzky)	683.25
	Počet evidovaných klientov na 1 zamestnanca	193.28
	Počet potenciálnych klientov na 1 zamestnanca	**1180**

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2019)

10

V kvalite procesov aj výstupov diagnostiky sú medzi jednotlivými poradňami veľké rozdiely

Personálna poddimenzovanosť má okrem dlhých čakacích lehôt podľa viacerých respondentov individuálnych rozhovorov priamy dopad aj na priebeh a kvalitu diagnostiky. Ako sa vyjadrila zástupkyňa mimovládnej organizácie združujúcej školských psychológov, „poradne sú fakt zavalené tisíckami detí, ktoré musia zdiagnostikovať. Naozaj, často sa stáva, že prídu povrchne urobené vyšetrenia, ktoré nie vždy potom v praxi sa ukážu ako správne. Je chyba, že poradní a pracovníkov poradní je málo, ktorí robia túto prácu. Naozaj, už to robia rutinne. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Špeciálna psychologička základnej školy zasa poukázala na problematickosť niektorých diagnostických záverov, ktoré sú podľa nej formulované na základe jednorazových vyšetrení: „Ja si nemyslím, že niekto je schopný zdiagnostikovať dieťa na základe toho, že ho raz videl na, ja neviem, 45 minút, to neni šanca. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ Viacerí respondenti zo škôl taktiež referovali o nekvalitných výstupoch diagnostického procesu vo forme správ z vyšetrenia. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička z gymnázia, „správy sú robené ako cez kopirák. Proste tam zmenia meno dieťaťa a správa je úplne cez kopirák spravená (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“. Na podobnú skúsenosť poukázala aj výchovná poradkyňa strednej odbornej školy: „Ctrl C a Ctrl V (Stredná odborná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“, ako aj špeciálna pedagogička zo základnej školy: „Odoslali sme dve deti na diagnostiku, jeden bol štvrták a druhý piatak [...] a keď nám to došlo naspäť, my sme s kolegyňou takto stáli a sme si to čítali a to boli ešte žiaci z iných tried, hej? A bolo tam napísané presne to isté. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ Na problémy v procese a aj vo výstupoch diagnostiky poukázala aj správa Štátnej školskej inšpekcie, ktorá konštatovala „viaceré nedostatky spojené aj s postupom pri psychologických vyšetreniach, s výberom psychodiagnostických metód a textovým obsahom správ z odborných vyšetrení“.[11]

Respondenti kvalitatívnych rozhovorov realizovaných v rámci projektu To dá rozum však hovorili aj o veľmi pozitívnych skúsenostiach s poradňami. Poukazovali pri tom na to, že medzi poradňami sú veľké rozdiely v kvalite diagnostických postupov aj záverov. Napríklad riaditeľka základnej školy opísala svoje skúsenosti s dvoma centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie takto: „Je veľký rozdiel, ako nám prichádzajú rôzne správy, rôzne závery. [...] Dostanem napríklad štvorstranovú správu, veľmi podrobnú a dostatočne oboznamujúcu z určitej CPPP-čky a dostanem správu z inej CPPP-čky, kde je jedna strana, dobre, že nie je to isté, ako keby nakopčené. Teraz som riešila jednu vec, keď prvá strana sedela a všetky ďalšie tri boli úplne na iné meno (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“. Zástupkyňa riaditeľky gymnázia podobnú skúsenosť zhrnula takto: „Nie je CPPaP ako CPPaP. (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Taktiež zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, poukazovala na pozitívne skúsenosti ich členov s komplexnou diagnostikou: „Bolo úžasné, že ozaj to bolo formou akoby konzília [...] najprv vyskúšali, či to dieťa zvládne dvoch dospelých na testovanie. Takže tam bola prvý deň, tuším, že psychologička a špeciálny pedagóg, potom tam bol logopéd a psychológ a že ho veľmi pekne otestovali a potom dali návrh činností, ktoré je potrebné s dieťaťom robiť. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Jedným z dôvodov, ktorý sa môže spolupodieľať na opisovaných rozdieloch v kvalite procesov a výstupov diagnostiky rôznych poradenských zariadení, môžu byť chýbajúce štandardy diagnostických postupov. V čase realizácie prieskumu poradenskí pracovníci nemali k dispozícii žiadne štandardy. Pre diagnostiku vývinových porúch učenia, porúch aktivity a pozornosti a narušenej komunikačnej schopnosti vydal v roku 2017 Štátny pedagogický ústav Návrh minimálnych diagnostických štandardov[12] , ktoré sa premietli aj do Pedagogicko-organizačných pokynov na školský rok 2018/2019.[13] Hoci to bol nepochybne užitočný krok, materiál pokrýva iba obmedzený počet znevýhodnení, pričom dopad jeho aplikovania v čase písania tejto správy ešte nebolo možné zhodnotiť.

Mnohým poradniam chýbajú vhodné diagnostické nástroje na identifikáciu vzdelávacích potrieb detí

Ďalším problémom, ktorý sprevádza identifikáciu vzdelávacích potrieb detí, je nedostatočné vybavenie poradní vhodnými diagnostickými nástrojmi, na ktoré poukazovali respondenti z oboch typov poradenských zariadení. Ako skonštatovala riaditeľka CPPPaP, „nemôžeme si dovoliť normované testové batérie. Takmer žiadne, ktoré sú, ako keby, nad rámec. Veci, ktoré tu máme, sú prefotené, lebo jednoducho nie je možné, aby sme si zakúpili originály testov. A to nie sme my, to je celé Slovensko. Jednoducho to takto funguje, čo nie je v poriadku, ale jednoducho takto to je. (CPPPaP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Vedúca pracovníčka CŠPP taktiež poukazovala na nesystémový spôsob financovania základného vybavenia poradní potrebnými diagnostickými nástrojmi: „Jedna z vecí, s ktorými sme sa borili, je nákup testov pre poradne. To sú tisícky eur. Je s tým veľký problém. Musíme vyhrať projekty, všetky tie nadácie […] Peniaze získavame

len z projektov. Snažili sme sa pohnúť s tým, že diagnostikovať, ale čím? [...] Máme veľmi veľa nemých detí a pre tento vek je SON-R test pre nehovoriace deti. Tento test, kým sme získali, peniaze sme naskladali z viacerých projektov. Teraz ministerstvo vypisovalo projekt za 8-tisíc eur, takže tam sme zabojovali. (CŠPP, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)" Nedostatočné a neaktuálne vybavenie poradenských zariadení základnými batériami diagnostických testov konštatovala aj správa Štátnej školskej inšpekcie, ktorá taktiež poukázala na to, že „výber a aplikovanie nevhodných psychodiagnostických metód má negatívny dosah na celkový výsledok diagnostiky a ďalšie vzdelávanie žiakov".[14]

Identifikácia vzdelávacích potrieb detí je zameraná najmä na stanovenie diagnózy, menej na nastavenie účinnej podpory

Ďalším problematickým aspektom procesu identifikácie výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov je jeho zužovanie na stanovenie diagnózy. Poukazovalo na to mnoho respondentov kvalitatívnych rozhovorov z prostredia škôl. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „moje kolegyne na iných školách potrebujú CPP-čko na to, aby im dali papier. Lebo keď sa pýtaš, ako pracovať s tým dieťaťom […] za 11 rokov poznala som jednu psychologičku, ktorá mi kvôli jednému dieťaťu prišla do triedy. Ináč ti vždy príde len nejaký papier z polhodinového sedenia (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)". O podobnej skúsenosti referovala aj zástupkyňa riaditeľa základnej školy, podľa ktorej im zariadenie výchovného poradenstva a prevencie neposkytuje konkrétne usmernenia pre prácu so žiakmi: „Metodické rady nie. Nám príde iba diagnóza. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)" Na odlišný prístup, naopak, poukazovali niektorí pracovníci poradenských zariadení, ale aj viacerí respondenti a respondentky zo škôl. Pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva opísal postup spoločného nastavovania podporných opatrení so školou, ktorý je zároveň ukotvený v internom predpise poradne: „[po realizácií diagnostiky] inštruujeme školských špeciálnych pedagógov, ako majú ďalej pracovať s deťmi. Nenechávame to tak, že si zoberú správu a aha, takto, tak niečo vymyslím. Snažíme sa im to popísať takým spôsobom, že máme v odporúčaniach to, čo mu poskytujeme my, to, čo odporúčame, aby mu poskytoval rodič, a to, na čo sa má zamerať špeciálny pedagóg. [...] A následne prichádzame do školy[...], aby sme prediskutovali s učiteľom správu a celú ju prejdeme. S tým, že takisto nikto z nás nie je Matej Bel alebo nejaký iný polyhistor, takže robíme chyby, niekedy sa stane, že máme nereálne odporúčania. Že sa v konkrétnej škole nedajú uplatniť, hoci v inej sa dajú. Mne sa stalo v matematike, že som napísal, nedávajte úlohy tohto typu a pani učiteľka mi povedala: „Ale to je nereálne, celá tá učebnica matematiky je takto postavená, aj celý môj systém učenia je takto postavený."[...] A nakoniec sme spoločne prišli na to, čo bude učiteľka uplatňovať a nebude to v rozpore so schopnosťami žiaka. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)" O potrebe užšej spolupráce s poradenským zariadením nielen pri stanovovaní diagnózy, ale aj pri nastavovaní podpory hovorili viacerí respondenti rozhovorov z prostredia škôl. Špeciálna pedagogička pôsobiaca v materskej škole hovorila o pozitívnom príklade spolupráce s poradňou: „Mali sme aj s poradňou taký intervenčný program, robili sme diagnostiku spolu, s čím som im pomáhala, a ktoré funkcie boli oslabené, tie sme sa snažili stimulovať. (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)"

Záver

Identifikácia aktuálnych aj potenciálnych bariér v učení sa detí a žiakov by mala smerovať k nastaveniu účinných podporných mechanizmov na ich zníženie alebo odstránenie. Vzhľadom na nedostatočné personálne obsadenie a materiálne vybavenie poradní sa však v súčasnosti nezriedka zužuje na formálne stanovenie diagnózy, ktorá však automaticky nezlepšuje perspektívu dieťaťa vo vzdelávaní a v rámci toho ani metodickú podporu pre učiteľov. Zistené rozdiely v kvalite procesov a výstupov diagnostiky, ako aj v následnej podpore školám zo strany poradní, poukazujú na potrebu systémového garantovania základného štandardu diagnostických postupov, ako aj modelov spolupráce poradní a škôl pri podpore vzdelávania detí a žiakov s rozmanitými potrebami.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Magdaléna Špotáková

Súvisiace kapitoly:

Limity konceptu ŠVVP
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní
Nedostatočná externá podpora pre školy

Zdroje:

[1:] Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení

[2:] Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, písm. j)

[3:] Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 20, ods. 2.

[4:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 24, ods.2, písm. a)

[5:] Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018*, str. 81. [cit. 2019-05-07] Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_17_18_1.pdf

[6:] MŠVVaŠ SR. *Analýza súčasného stavu financovania CPPPaP a CŠPP rok 2017*. Bratislava : 2018.

[7:] ČABALOVÁ, J. Štatistický prehľad školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP a CŠPP). [elektronická pošta] 07. 05. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

[8:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 132, ods. 1 a § 133, ods. 1.

[9:] MŠVVaŠ SR. *Cieľové skupiny v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie – usmernenie.* Bratislava : 26.4.2019.

[10:] ČABALOVÁ, J. Štatistický prehľad školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP a CŠPP). [elektronická pošta] 07. 05. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

[11:] Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018*, str. 81. [cit. 2019-05-07] Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_17_18_1.pdf

[12:] Štátny pedagogický ústav. *Návrh minimálnych diagnostických štandardov pre vývinové poruchy učenia, poruchu aktivity a pozornosti a narušenú komunikačnú schopnosť. Interný materiál pre odborných zamestnancov CŠPP a CPPPaP.* Štátny pedagogický ústav : 2017. [cit. 2019-05-08] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnymznevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/skolska-integracia-specialnopedagogicke-poradenstvo/navrh-minimalnychdiagnostickych-standardov-vpu-pap-nks_2017.pdf

[13:] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2018/2019. [cit. 2019-05-10] Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/att/13063.pdf

[14:] Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018,* str. 81. [cit. 2019-05-08] Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_17_18_1.pdf

Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP

V regionálnom školstve prevláda trend oddeleného vzdelávania detí a žiakov s rozmanitými potrebami

Slovensko je v podiele žiakov základných škôl, vzdelávaných v špeciálnom prúde vzdelávania na prvom mieste spomedzi európskych krajín. Najvyšší podiel detí v špeciálnych školách a triedach je na východnom Slovensku. Počet detí v špeciálnom prúde vzdelávania ostáva za posledných 10 rokov takmer nezmenený, čo poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít v špeciálnom školstve. Jednou z prekážok začleňovania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do hlavného vzdelávajúceho prúdu je aj presvedčenie o vhodnosti oddelených foriem vzdelávania týchto detí, ktoré sa potvrdilo aj v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Väčšina respondentov z bežných škôl sa však prikláňa k smerovaniu detí s rozmanitými potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu (do špeciálnych alebo bežných tried), no poukazujú na nevyhnutnosť zabezpečenia adekvátnych podmienok. Práve nedostatočné podmienky na vzdelávanie detí so ŠVVP v školách hlavného vzdelávacieho prúdu sú príčinou smerovania časti detí do špeciálneho školstva, čím sa de facto obmedzuje právo rodičov na výber najvhodnejšej formy vzdelávania pre svoje dieťa. Ďalším problémom je, že prúd bežného a špeciálneho školstva je nepriestupný. Špeciálne školy a triedy nie sú využívané ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvale oddelenú vzdelávaciu cestu, na ktorú väčšina detí nastupuje už na začiatku svojej dochádzky do školy. Oddelenosť oboch prúdov vzdelávania sa prejavuje aj v obmedzenej spolupráci medzi bežnými a špeciálnymi školami, ktorú by na základe prieskumu To dá rozum uvítali zamestnanci oboch typov škôl. Neschopnosť vzdelávacieho systému vytvoriť podmienky pre vzdelávanie žiakov a žiačok s rozmanitými potrebami má mimoriadne negatívny dopad na niektoré skupiny detí. V prípade časti detí so zdravotným znevýhodnením vedie dokonca k ich úplnému vylúčeniu zo vzdelávania v školách a ich nútenému individuálnemu vzdelávaniu v domácom prostredí. Veľká časť rómskych detí je zasa vzdelávaná v etnicky homogénnych rómskych triedach či školách. Obrovským problémom zároveň je, že tvoria väčšinu žiakov v špeciálnych triedach a školách pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím, čo obmedzuje ich možnosti na dosiahnutie úplného základného vzdelania a pokračovania vo vzdelávaní na strednej škole. Vzdelávacie politiky v súčasnosti nedokážu segregácií rómskych detí účinne zabrániť, a dokonca niektoré z nich ju aj nepriamo podporujú. Oddelené vzdelávanie je najčastejšie využívanou formou aj v prípade žiakov s intelektovým nadaním. Medzinárodné výskumy však poukazujú na to, že oddelené vzdelávanienie je optimálne ani pre deti so špeciálnymi potrebami, ani pre deti bez diagnostikovaného znevýhodnenia či nadania.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva
Takmer polovica detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa vzdeláva v špeciálnom prúde vzdelávania

Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP je považované za vhodnejšie
Oddelené formy vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú stále považované za vhodnejšie

Nepriestupnosť bežných a špeciálnych škôl
Prúd bežného a špeciálneho školstva je oddelený a nepriestupný

Vylúčenie časti detí so zdravotným znevýhodnením zo vzdelávania
Časť detí so zdravotným znevýhodnením je zo vzdelávania vylúčená úplne

Segregácia rómskych detí
Veľká časť rómskych detí sa vzdeláva oddelene od zvyšku rovesníkov

Oddelené vzdelávanie detí s nadaním
Selekcia podľa intelektových schopností prebieha už na základných školách

Záver

Dlhodobo vysoký podiel detí, vzdelávajúcich sa v oddelených školách a triedach určených pre žiakov s tým istým alebo podobným typom znevýhodnenia či nadania, je v rozpore s medzinárodnými záväzkami a trendmi, ktoré smerujú k podpore vzdelávania všetkých detí v prirodzenom spoločenstve, v ktorom žijú. Poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít systému špeciálneho školstva a zároveň na pretrvávajúce prekážky na strane bežného školstva reagovať na prirodzene sa vyskytujúcu rozmanitosť detí. Obmedzenie interakcií medzi rôznymi skupinami detí v rámci vzdelávania a existencia samostatných vzdelávacích štruktúr pre deti s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami či pre deti rôznej etnicity môže obmedzovať možnú šírku a pestrosť ich sociálnych sietí a a zvyšovať pravdepodobnosť ich budúceho vylúčenia z trhu práce či zo spoločnosti. Oddelené vzdelávanie však oberá aj deti bez diagnostikovaného zdravotného znevýhodnenia či nadania o možnosť naučiť sa existovať v rozmanitej spoločnosti. Poskytovanie vzdelávania deťom so ŠVVP v špecializovaných podmienkach na to vyškolenými odborníkmi, následne vedie k tomu, že žiaci bez diagnostikovaného znevýhodnenia či nadania výhody z tejto starostlivosti a z individualizácie vzdelávania môžu čerpať len vo veľmi obmedzenej miere. Systém, ktorý podporuje skorú diferenciáciu vzdelávacích dráh na základe schopností či dokonca na základe sociálnej situácie a etnicity prehlbuje nielen rozdiely v školských výsledkoch detí, ale prispieva aj k prehlbovaniu sociálnych nerovností v spoločnosti a nepomáha budovaniu sociálne súdržnej spoločnosti.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Zuzana Réveszová

Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva

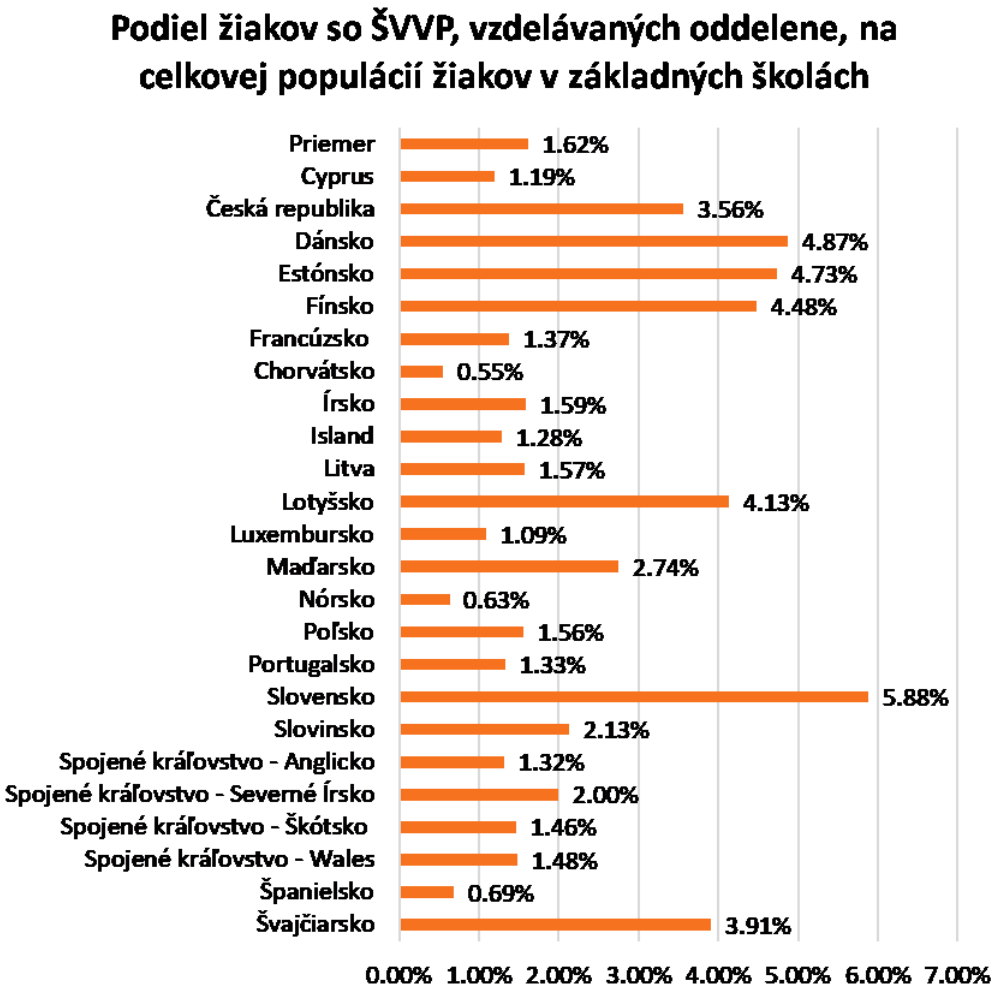
Takmer polovica detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa vzdeláva v špeciálnom prúde vzdelávania

Podiel žiakov v špeciálnom vzdelávacom prúde je na Slovensku takmer štvornásobne vyšší ako je európsky priemer. S takmer 6 % žiakov základných škôl v špeciálnych triedach a špeciálnych školách je Slovensko v rámci Európy na prvom mieste v podiele detí, vzdelávaných oddelene. Len polovica detí a žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) sa vzdeláva spoločne s ostatnými deťmi v triedach bežných škôl, v materských školách dokonca len jedna štvrtina. Hoci podiel individuálne integrovaných detí za posledných 10 rokov narástol, počet detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach ostáva dlhodobo rovnaký, čo poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít v špeciálnom školstve. Oddelené formy vzdelávania prevládajú najmä u detí s diagnostikovaným viacnásobným a mentálnym postihnutím, ale aj u detí s intelektovým nadaním. Podiel detí v špeciálnom prúde vzdelávania je najvyšší na východom Slovensku, pričom v okrese Medzilaborce navštevuje špeciálnu školu alebo špeciálnu triedu pre žiakov s mentálnym postihnutím každý piaty žiak základnej školy.

Slovensko je na prvom mieste spomedzi európskych krajín v podiele detí v špeciálnom prúde vzdelávania

Podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe[1], na základných školách tvoria takmer až pätinu populácie všetkých žiakov. Na rozdiel od ostatných európskych krajín však veľká časť týchto žiakov nenavštevuje triedy v školách hlavného vzdelávacieho prúdu spoločne s ostatnými deťmi. Slovensko je spomedzi 24 európskych krajín na prvom mieste v podiele žiakov základných škôl, vzdelávaných oddelene v špeciálnych triedach alebo špeciálnych školách, určených pre deti so ŠVVP. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.1.1.), kým na Slovensku je podiel detí v špeciálnom prúde vzdelávania až 5,88 % všetkých žiakov základných škôl, európsky priemer je takmer štvornásobne nižší (1,62 % žiakov).

Graf G1.2.1.1: Podiel žiakov so ŠVVP, vzdelávaných oddelene od svojich rovesníkov (v špeciálnych školách a špeciálnych triedach) na celkovej populácii žiakov v základných školách v európskych krajinách

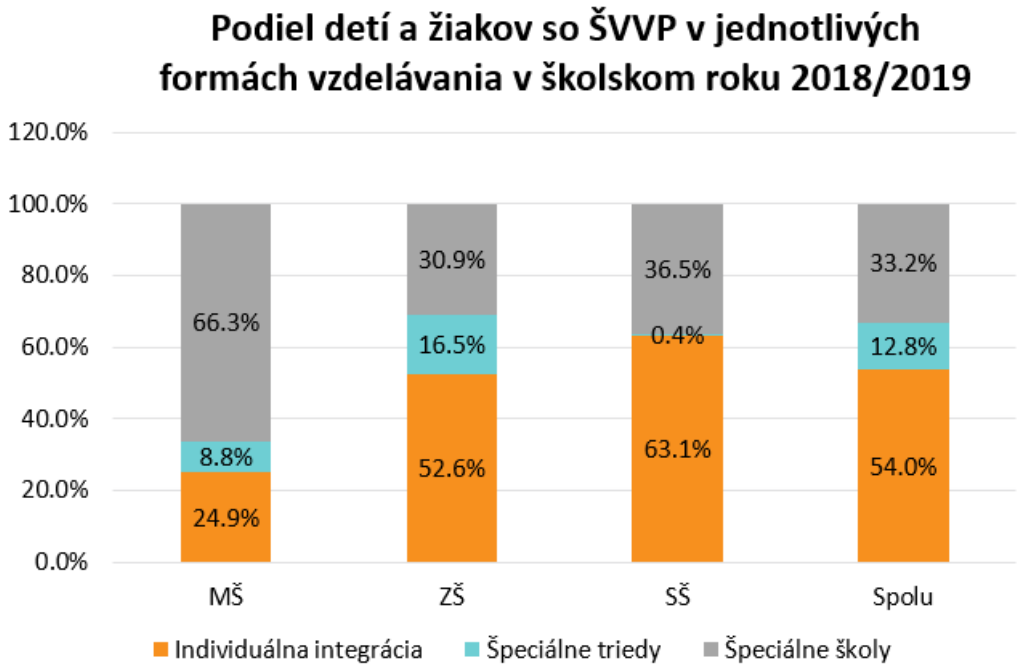


Zdroj: Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (2018)

Podiel detí a žiakov so ŠVVP v špeciálnom prúde vzdelávania je najvyšší v materských školách

Z celkového počtu detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami[3] (74 567 v školskom roku 2018/2019) sa spoločne s ostatnými deťmi formou individuálnej integrácie v triedach bežných materských, základných a stredných škôl vzdelávalo 54 % detí a žiakov, 12,8 % navštevovalo špeciálne triedy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením či s nadaním a zvyšných 33,2% dochádzalo do špeciálnych škôl. Z nasledujúceho grafu (G_1.2.1.2.) je však zrejmé, že podiel detí a žiakov v jednotlivých formách vzdelávania nie je v rámci všetkých stupňov vzdelávacej sústavy rovnaký. Kým na úrovni materských škôl (MŠ) sa v triedach bežných škôl spoločne s ostatnými deťmi vzdelávalo len 24,9 % detí so ŠVVP, na úrovni stredných škôl (SŠ) bol podiel individuálne integrovaných žiakov so ŠVVP 63,1 %. V základných školách (ZŠ) navštevovala špeciálny prúd vzdelávania približne polovica žiakov so ŠVVP (47,4 %). Najnižší podiel individuálne integrovaných detí v MŠ súvisí s pomerne nízkou mierou pripravenosti materských škôl na vzdelávanie detí so ŠVVP.

Graf G1.2.1.2: Podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (bez SZP) v jednotlivých formách vzdelávania v materských, základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019



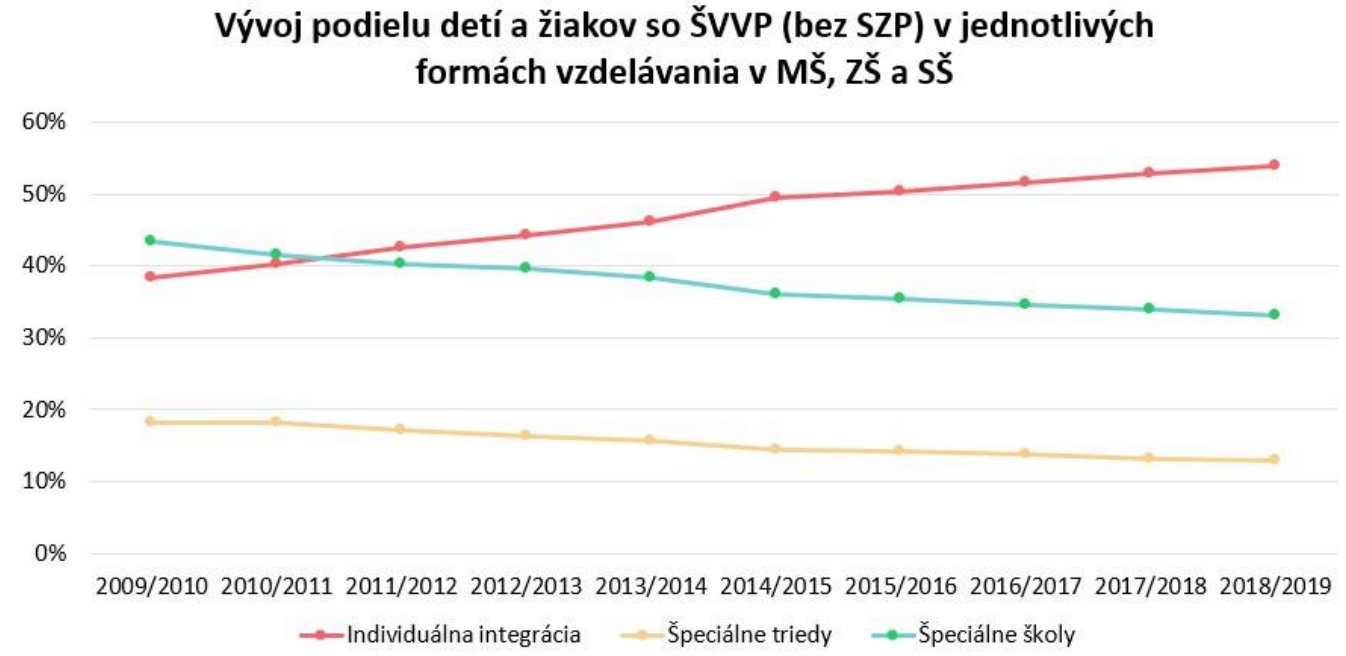
Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

4

Hoci podiel individuálne integrovaných detí so ŠVVP narastá, počet detí v špeciálnom školstve sa dlhodobo nemení

Podiel detí a žiakov vzdelávaných spoločne s ostatnými deťmi v triedach bežných škôl formou individuálnej integrácie za ostatných 10 rokov narástol viac ako o 15 %. Kým v školskom roku 2009/2010 navštevovala väčšina detí s diagnostikovanou ŠVVP (61,6 %) oddelené formy vzdelávania (špeciálne školy a špeciálne triedy), v školskom roku 2018/2019 sa viac ako polovica týchto detí vzdelávala v bežnom prúde vzdelávania v triedach s ostatnými deťmi (54 %).

Graf G1.2.1.3: Vývoj podielu detí a žiakov so ŠVVP (bez SZP) v jednotlivých formách vzdelávania v materských, základných a stredných školách v rokoch 2009 – 2019

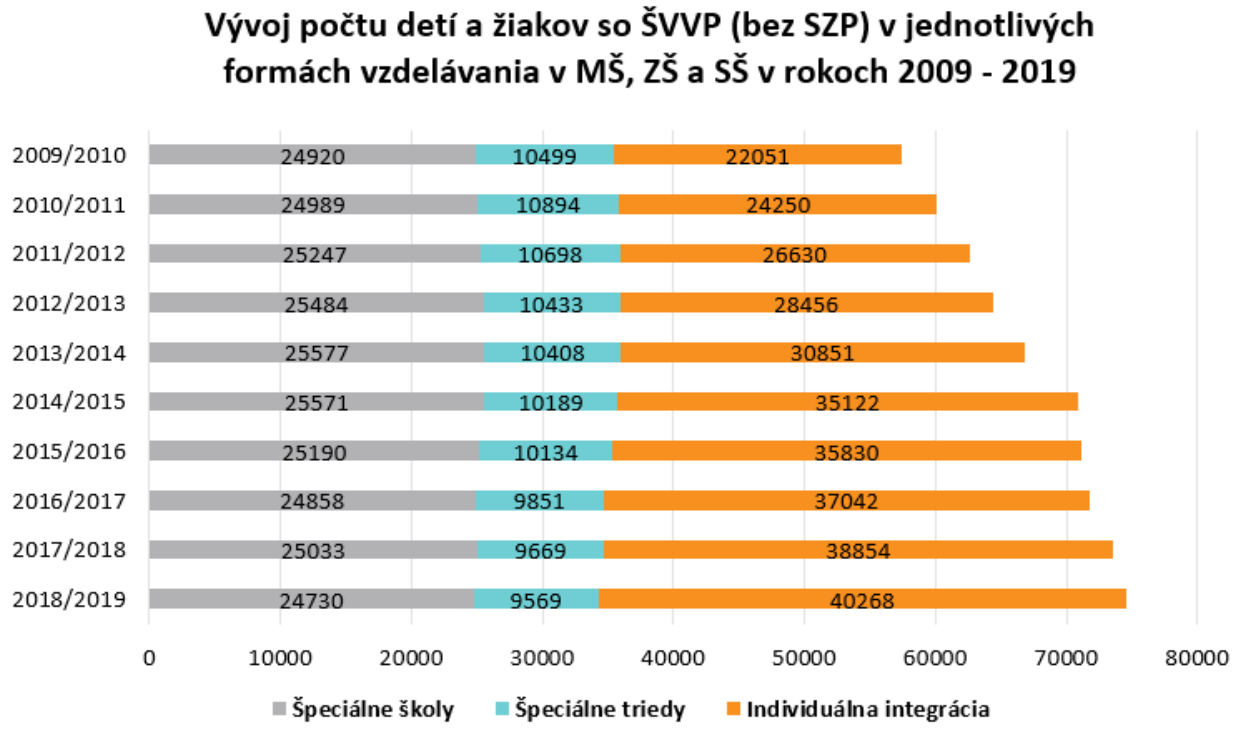


Zdroj:To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009 - 2019).

5

Hoci podiel detí a žiakov so ŠVVP začlenených medzi ostatné deti v bežných triedach narastá, celkový počet detí, vzdelávaných v oddelenom prúde vzdelávania zostal v priebehu desaťročia približne rovnaký. Kým v školskom roku 2009/2010 špeciálne školy a špeciálne triedy navštevovalo 35 419 detí a žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v školskom roku 2018/2019 bol ich počet približne len o tisícku nižší (34 299 detí). Zvýšenie podielu detí, vzdelávaných formou individuálnej integrácie je teda spôsobené skôr celkovým nárastom počtu detí s diagnostikovanou ŠVVP, pričom tento zvýšený počet detí so ŠVVP je absorbovaný najmä štandardnými triedami bežných škôl. Prejavuje sa to v takmer dvojnásobnom náraste počtu detí so ŠVVP vzdelávaných formou individuálnej integrácie v štandardných triedach bežných škôl v priebehu posledných 10 rokov. Ako je teda zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.1.4), kapacity špeciálnych tried a najmä špeciálnych škôl zostali takmer nezmenené. Nemalo na ne dokonca zásadnejší vplyv ani kolísanie počtov žiakov v MŠ, ZŠ a SŠ za ostatných 10 rokov, spôsobené demografickým poklesom.

Graf G1.2.1.4: Vývoj počtu detí a žiakov so ŠVVP (bez SZP) v jednotlivých formách vzdelávania v materských, základných a stredných školách v rokoch 2009 – 2019



Zdroj:To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009 - 2019).

6

Nárast počtu detí a žiakov s diagnostikovanou špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou v triedach bežných základných škôl bol reflektovaný mnohými respondentami, ktorí sa zúčastnili rozhovorov. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „za posledných desať rokov sa ten počet detí zvýšil rapídne. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Oddelené formy vzdelávania prevládajú najmä u detí s viacnásobným a mentálnym postihnutím, ale aj u detí s nadaním

Vzdelávanie v oddelených školách či triedach pre žiakov so ŠVVP je v súčasnosti prevládajúcou formou najmä v prípade detí a žiakov s viacnásobným postihnutím, ktorí navštevujú výhradne špeciálne triedy (20,7 %) alebo špeciálne školy (79,3 %) a detí a žiakov s diagnózou mentálneho postihnutia, z ktorých sa až 87,6 % vzdeláva v špeciálnom prúde vzdelávania. Taktiež v prípade žiakov s intelektovým nadaním prevláda trend oddeleného vzdelávania, keďže formou individuálnej integrácie sa vzdeláva približne len štvrtina z nich (26,5 %). Naopak, začlenenie medzi ostatných žiakov do bežných tried je najčastejšou formou vzdelávania detí a žiakov s vývinovými poruchami učenia (97,5%) a detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zaradenými do kategórie „iné“ (deti a žiaci s poruchami aktivity a pozornosti, so zdravotným oslabením).

Tabuľka T1.2.1.1: Formy vzdelávania detí a žiakov s jednotlivými typmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (bez SZP) v školskom roku 2018/2019

Formy vzdelávania detí a žiakov s jednotlivými typmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (bez SZP) v školskom roku 2018/2019			
	Individuálna integrácia	Špeciálne triedy	Špeciálne školy
Deti / žiaci s tzv. inou ŠVVP (s ADHD; so zdravotným oslabením)	100.0%	0.0%	0.0%
Deti / žiaci s vývinovými poruchami učenia	97.5%	1.1%	1.4%
Deti / žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou	60.6%	10.4%	29.0%
Deti / žiaci so sluchovým postihnutím	55.4%	0.0%	44.6%
Deti / žiaci so zrakovým postihnutím	53.5%	5.6%	40.9%
Deti / žiaci s poruchami správania	46.7%	1.5%	51.8%
Deti / žiaci so syndrómom autizmu	43.7%	2.8%	53.5%
Deti / žiaci s telesným postihnutím	39.5%	3.7%	56.8%
Deti / žiaci s intelektovým nadaním	26.5%	47.5%	26.0%
Deti / žiaci s mentálnym postihnutím	12.4%	22.7%	64.9%
Deti / žiaci s viacnásobným postihnutím	0.0%	20.7%	79.3%

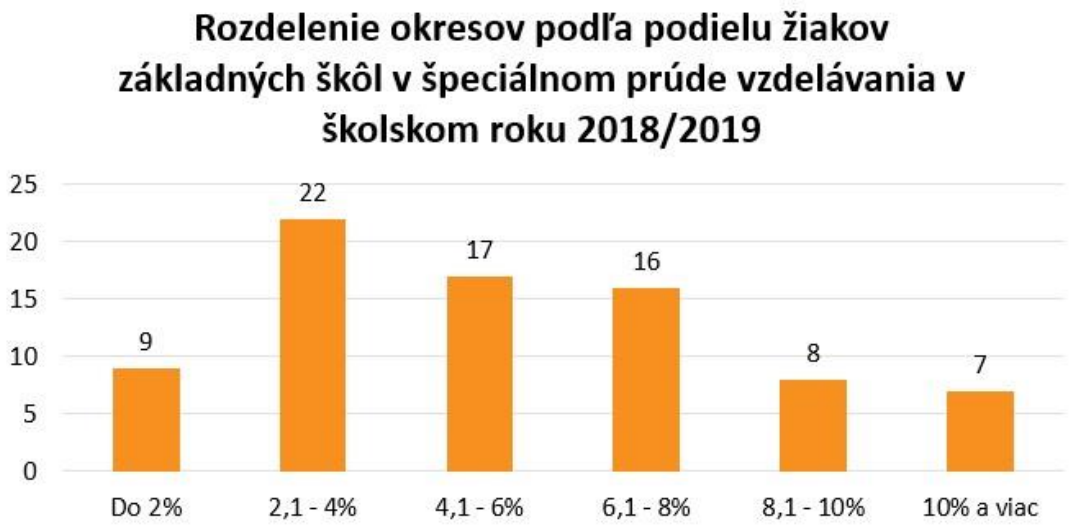
Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

[7]

Podiel žiakov v špeciálnom prúde vzdelávania je najvyšší na východom Slovensku

Podiel žiakov a žiačok základných škôl[8] navštevujúcich oddelené formy vzdelávania, nie je rovnomerný v rámci celého Slovenska. V 48 okresoch je podiel detí v špeciálnych triedach a špeciálnych základných školách približne na rovnakej alebo nižšej úrovni ako je celoslovenský priemer (5,65 % všetkých žiakov základných škôl v školskom roku 2018/2019). V rámci 31 okresov je podiel žiakov v špeciálnom prúde vzdelávania vyšší, pričom v siedmich okresoch dosahuje dokonca viac ako 10% všetkých žiakov a žiačok základných škôl.

Graf G1.2.1.5: Rozdelenie okresov podľa podielu žiakov základných škôl v špeciálnom prúde vzdelávania v školskom roku 2018/2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

9

Väčšina okresov s nadpriemerným podielom žiakov a žiačok základných škôl v špeciálnom prúde vzdelávania sa nachádza na východnom Slovensku – v Košickom samosprávnom kraji (11 okresov) a v Prešovskom samosprávnom kraji (10 okresov). Okresom s najvyšším podielom žiakov v špeciálnom prúde vzdelávania je okres Medzilaborce, kde každý piaty žiak základnej školy (22,9% žiakov) navštevuje špeciálnu triedu alebo školu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Problematická je tiež existencia obcí (napr. Richnava či Malý Slivník), v ktorých sa nachádzajú iba špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Záver

Vysoký podiel detí a žiakov, vzdelávajúcich sa v oddelených školách a triedach určených pre žiakov s tým istým alebo podobným typom znevýhodnenia, je v rozpore s medzinárodnými záväzkami a trendmi, ktoré smerujú k podpore vzdelávania všetkých detí v prirodzenom spoločenstve, v ktorom žijú. Poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít systému špeciálneho školstva a zároveň na pretrvávajúce prekážky na strane bežného školstva reagovať na prirodzene sa vyskytujúcu rozmanitosť detí a žiakov. Obmedzenie interakcií medzi rôznymi skupinami detí v rámci vzdelávania a existencia samostatných vzdelávacích štruktúr pre deti s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami môže deformovať ich prirodzené sociálne siete a zvyšovať pravdepodobnosť ich budúceho vylúčenia z trhu práce či zo spoločnosti. Oddelené vzdelávanie však oberá aj deti bez diagnostikovaného zdravotného znevýhodnenia či nadania o možnosť naučiť sa existovať v rozmanitej spoločnosti.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Zuzana Réveszová

Zdroje:

1: RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country

2: RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country

3: Deti a žiaci, ktorých špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby pramenia výhradne z vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, nemôžu byť na základe platnej legislatívy zaradené do samostatných tried pre deti a žiakov so ŠVVP.

4:ČABALOVÁ, J. Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

5: CVTI SR. Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

6: CVTI SR. Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

7:ČABALOVÁ, J. Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

8: Podiel detí v špeciálnych materských a špeciálnych stredných školách môže byť ovplyvnený nižšou mierou zapojenia detí a žiakov so ŠVVP do vzdelávania na týchto stupňoch. Z tohto dôvodu sme pre výpočet podielu detí v špeciálnom prúde vzdelávania použili populáciu žiakov, dochádzajúcich do základných škôl, v rámci ktorých si žiaci plnia povinnú školskú dochádzku.

9:ČABALOVÁ, J. Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP je považované za vhodnejšie

Prevláda presvedčenie o vhodnosti oddelených foriem vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

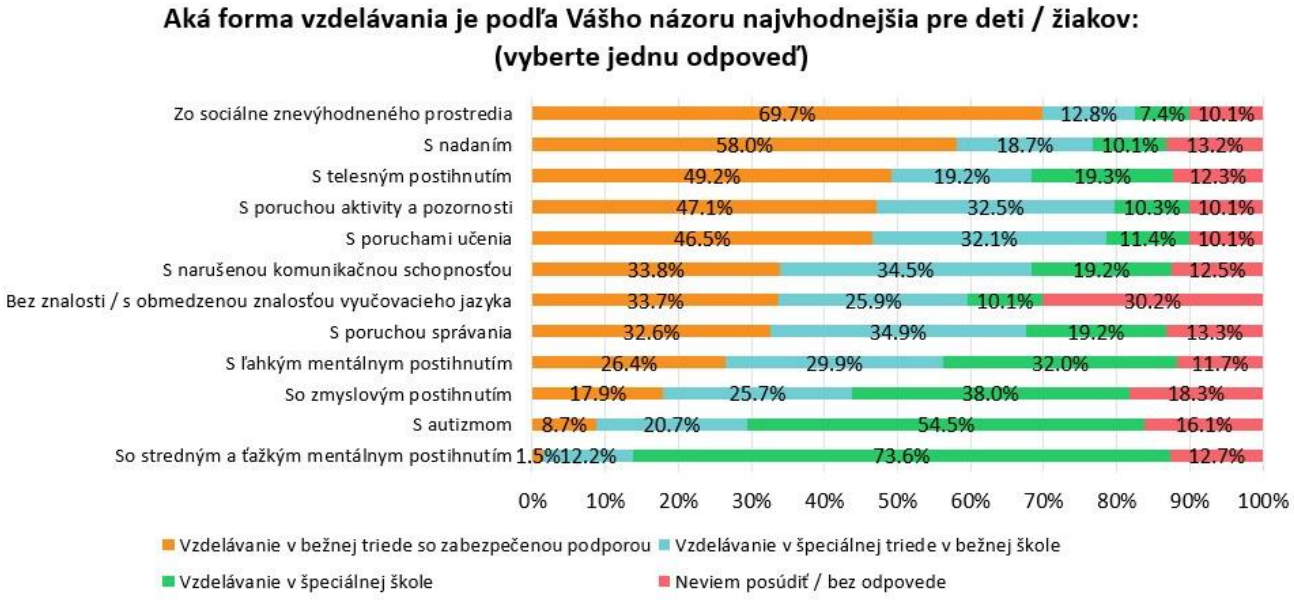
Podiel detí vzdelávaných v systéme špeciálneho školstva je na Slovensku dlhodobo veľmi vysoký. Jednou z možných prekážok väčšieho začleňovania detí so špeciálnymi potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu môže byť pretrvávajúce presvedčenie pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň škôl o vhodnosti oddelených foriem vzdelávania týchto detí. To sa potvrdilo aj v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Podľa väčšiny respondentov z bežných aj špeciálnych škôl je vzdelávanie v špeciálnych triedach alebo školách vhodnejšie pre deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, s autizmom, so zmyslovým postihnutím, s poruchou správania, s narušenou komunikačnou schopnosťou či aj u detí bez znalosti či s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka. Väčšina respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu sa však prikláňa k smerovaniu detí s rozmanitými potrebami do bežných škôl (do špeciálnych alebo bežných tried), no poukazujú na nevyhnutnosť zabezpečenia dostatočných finančných, materiálnych, priestorových a personálnych podmienok. Vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami v oddelených formách vzdelávania je problematické z hľadiska medzinárodných ľudsko-právnych záväzkov Slovenska, ale sporné je aj z hľadiska možného dopadu na ich vzdelávacie výsledky detí. Na základe výskumných zistení, spoločné vzdelávanie prispieva k rozvoju sociálnych zručností a vzdelávacích výsledkov všetkých detí a pomáha začleneniu detí so znevýhodnením do bežného života.

Názor o vhodnosti oddelených foriem vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je v školstve stále pomerne silný

Na Slovensku existuje relatívne silná tradícia oddeleného vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi potrebami v systéme špeciálneho školstva, čo sa odráža aj vo vysokom podiele detí, vzdelávaných v špeciálnych školách a triedach. Hoci rozvinutý systém špeciálneho školstva je prítomný aj v ďalších európskych krajinách (okrem Slovenska napríklad v susednej Českej republike, v Nemecku, Belgicku či Holandsku)[1], celosvetovo sa od 60. rokov minulého storočia rozvíjal trend integrácie detí so znevýhodnením do bežných škôl a tried. Vo viacerých krajinách bol nahradený konceptom inkluzívneho vzdelávania, spočívajúceho v transformácii a podpore škôl hlavného vzdelávacieho prúdu tak, aby vedeli efektívne vzdelávať všetky deti, bez ohľadu na ich znevýhodnenia či nadania.

Jednu z možných bariér väčšieho rozvoja integrácie detí so špeciálnymi potrebami, ako aj zavádzania inkluzívneho vzdelávania predstavuje presvedčenie o vyššej efektivite vzdelávania detí v homogénnych skupinách, ktorá je na Slovensku stále prítomná.[2] Potvrdilo sa to aj v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum, realizovaného na vzorke materských, základných a stredných škôl, v rámci ktorého za najväčší problém pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) respondenti z bežných aj špeciálnych škôl označili rozdielnosť potrieb žiakov v triedach (47,8 % z celkového počtu 5458 respondentov). Tendencia preferovania oddelených foriem vzdelávania pre deti a žiakov s rôznym typom znevýhodnenia či nadania sa prejavila aj v tom, že respondenti dotazníkového prieskumu považovali za vhodnejšiu oddelenú formu vzdelávania v špeciálnych školách alebo v špeciálnych triedach pre väčšinu skupín detí so ŠVVP. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.2.1.), vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou uprednostnila väčšina respondentov pred oddeleným vzdelávaním iba v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (69,7 %), detí s nadaním (58 %) a s telesným postihnutím (49,2 %). Naopak, v oddelené formy vzdelávania v špeciálnych triedach alebo v školách sú podľa respondentov prieskumu vhodnejšie pre deti so stredným a s ťažkým mentálnym postihnutím (85,8 %), s autizmom (75,2 %), so zmyslovým postihnutím (63,8 %), s ľahkým mentálnym postihnutím (61,9 %), ako aj s poruchou správania (54,1 %). Väčšia časť respondentov sa tiež vyjadrila v prospech oddeleného vzdelávania detí s narušenou komunikačnou schopnosťou (53,7 %), no dokonca aj detí bez znalosti či s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka (36,1 %). Prekvapujúci je pomerne vysoký podiel respondentov, ktorí sa domnievajú, že špeciálny prúd vzdelávania je vhodnejší pre deti s poruchami učenia (43,5 %) a s poruchami aktivity a pozornosti (42,8 %).

Graf G_1.2.2.1: Názory respondentov na vhodnú formu vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 5455 riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Názory respondentov zo slovenských škôl v zásade korešpondujú s postojmi učiteľov voči spoločnému vzdelávaniu detí so špeciálnymi potrebami v iných krajinách. Napríklad v susednej Českej republike sa učitelia prikláňajú k vonkajšej diferenciácii vzdelávania a k oddelenému vzdelávaniu detí s väčšinou typov špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.[3] Taktiež analýza 26 štúdií, realizovaných v rôznych krajinách, poukázala na skutočnosť, že väčšina učiteľov má neutrálny alebo negatívny postoj voči začleňovaniu detí so špeciálnymi potrebami do bežných tried a to najmä u detí s diagnostikovanými poruchami správania, s mentálnym postihnutím a s poruchami učenia.[4] Pozitívnejšie postoje však učitelia vykazovali v tom prípade, ak absolvovali vzdelávanie v oblasti podpory detí s rozmanitými potrebami a v prípade, že mali priamu skúsenosť s inkluzívnym vzdelávacím prostredím.[5] Výskumy teda poukazujú na to, že v systémoch, ktoré sa usilujú o zavedenie inkluzívnej praxe a systematicky na ňu učiteľov pripravujú, majú učitelia k inklúzii pozitívnejší prístup.[6] Preferovanie oddelených foriem vzdelávania detí so ŠVVP slovenskými učiteľmi je teda do istej miery pochopiteľné, keďže na základe zistení dotazníkového prieskumu To dá rozum len 26,5 % učiteľov z bežných škôl absolvovalo ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami, pričom až 66,2 % vyjadrilo potrebu si takýto typ vzdelávania doplniť. Osobná skúsenosť s fungujúcim inkluzívnym vzdelávacím prostredím v prieskume zisťovaná nebola, no možno predpokladať, že ju reálne má len pomerne malý počet respondentov. Pravdepodobne aj z tohto dôvodu sa v rámci dotazníkového prieskumu nepreukázala žiadna súvislosť medzi preferovanou formou vzdelávania rôznych skupín detí so ŠVVP a priamou osobnou skúsenosťou so vzdelávaním týchto detí a ani s prítomnosťou odborných zamestnancov či asistentov učiteľa na škole.

Väčšina respondentov z bežných škôl sa prikláňa k vzdelávaniu detí s rozmanitými potrebami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu, poukazujú však na nedostatočné podmienky

Napriek tomu, že u väčšiny respondentov prieskumu To dá rozum prevládalo presvedčenie o vhodnosti oddelených foriem vzdelávania detí so ŠVVP, väčšina respondentov z bežných škôl sa prikláňala k smerovaniu detí s rozmanitými potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, či už vo forme ich začlenenia medzi ostatných žiakov do bežných tried alebo prostredníctvom ich vzdelávania v špeciálnych triedach. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.2.2.1.) respondenti z bežných škôl preferovali vzdelávanie v špeciálnych školách jedine v prípade detí so stredným a s ťažkým mentálnym postihnutím (66,3 % respondentov) a u detí s autizmom (43,7 % respondentov). V prípade ostatných skupín detí, väčšina respondentov z bežných škôl volila ako najvhodnejšie formy vzdelávania ich začlenenie do bežných tried so zabezpečenou podporou alebo vzdelávanie v špeciálnej triede na bežnej škole. Respondenti zo špeciálnych škôl sa vo väčšej miere prikláňali

k vzdelávaniu v špeciálnej škole aj v prípade detí s ľahkým mentálnym postihnutím (73,6 %) a so zmyslovým postihnutím (50,4 %). V prípade všetkých skupín detí so ŠVVP volili respondenti zo špeciálnych škôl častejšie špeciálnu školu ako najvhodnejšiu formu vzdelávania, pričom v porovnaní s respondentmi zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu boli tieto rozdiely štatisticky významné.

Tabuľka T1.2.2.1: Porovnanie názorov respondentov z bežných a špeciálnych škôl na vhodnú formu vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Aká forma vzdelávania je podľa Vášho názoru najvhodnejšia pre deti / žiakov:				
	Typ respondentov	Vzdelávanie v bežnej škole (v bežnej alebo špeciálnej triede)	Vzdelávanie v špeciálnej škole	Neviem posúdiť / bez odpovede
Zo sociálne znevýhodneného prostredia	Bežná škola	88.6%	1.8%	9.6%
	Špeciálna škola	65.4%	23.3%	11.4%
S poruchou aktivity a pozornosti	Bežná škola	84.4%	5.4%	10.2%
	Špeciálna škola	65.0%	25.3%	9.6%
S poruchami učenia	Bežná škola	82.7%	6.8%	10.5%
	Špeciálna škola	65.5%	25.6%	8.9%
S nadaním	Bežná škola	79.8%	8.0%	12.2%
	Špeciálna škola	68.1%	16.0%	15.9%
S narušenou komunikačnou schopnosťou	Bežná škola	72.7%	13.5%	13.8%
	Špeciálna škola	56.0%	35.2%	8.9%
S poruchou správania	Bežná škola	72.5%	13.9%	13.5%
	Špeciálna škola	53.4%	34.1%	12.5%
S telesným postihnutím	Bežná škola	71.1%	15.5%	13.4%
	Špeciálna škola	60.8%	29.9%	9.3%
S ľahkým mentálnym postihnutím	Bežná škola	68.6%	17.2%	14.2%
	Špeciálna škola	21.4%	73.6%	4.9%
Bez znalosti / s obmedzenou znalosťou vyučovacieho	Bežná škola	60.6%	8.3%	31.1%
	Špeciálna škola	56.9%	15.3%	27.8%
So zmyslovým postihnutím	Bežná škola	46.1%	33.7%	20.3%
	Špeciálna škola	36.9%	50.4%	12.7%
S autizmom	Bežná škola	33.9%	47.3%	18.8%
	Špeciálna škola	16.6%	74.9%	8.5%
So stredným a ťažkým mentálnym postihnutím	Bežná škola	17.8%	66.3%	15.9%
	Špeciálna škola	2.2%	94.3%	3.6%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 4031 riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy z bežných materských, základných a stredných škôl škôl a 1424 respondentov zo špeciálnych materských, základných a stredných škôl.

V rámci rozhovorov viacero riaditeľov z bežných škôl vyjadrovalo súhlas so smerovaním školstva k inklúzii a pomenovávalo záväzok vzdelávania všetkých detí zo svojej spádovej oblasti, bez ohľadu na ich prípadné znevýhodnenia alebo nadania: „Sme otvorená škola pre tieto deti, máme to dokonca uvedené aj v našom školskom vzdelávacom programe ako jednu z tých dobrých vecí . (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“ Podobne sa vyjadrila aj ďalšia riaditeľka základnej školy: „My sme inkluzívna škola a naše deti vôbec necítia rozdiel, že učiteľ by sa inak správal k dieťaťu, ktoré

má poruchy (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“. Rovnako aj jedna z riaditeliek materských škôl sa domnieva, že „inklúzia je dobrý trend (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“.

Zároveň však viacerí respondenti z bežných škôl poukazovali na nevyhnutnosť zabezpečiť podmienky na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami v bežných školách, spočívajúce najmä v dostatočných personálnych, materiálnych, odborných a finančných kapacitách. Ako sa vyjadril riaditeľ strednej odbornej školy, „ono je úplne super [...] v živote je to normálne, že aj človek, ktorý má nejaký postih, žije s tými ľuďmi. Tak aj v tej škole, nech s nimi žije, veď to je v poriadku. Ale potom na to treba vyčleniť ľudí a prostriedky (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“. Rovnako riaditeľka základnej školy poukazovala na to, že bez zabezpečenia podmienok na bežných školách nemôže byť inklúzia úspešná: „Keď na škole nebude odborný tím, tak nebude mať úspech žiadna inklúzia. Bez toho to jednoducho nejde. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka materskej školy upozornila na nedostatočné financovanie vzdelávania detí so ŠVVP v materských školách: „Financovanie keby bolo nastavené, tak som za. Lebo si uvedomujem, že keby ja som mala choré dieťa, veľmi by som bola rada, aby bolo integrované. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Vedúca pracovníčka centra špeciálno-pedagogického poradenstva vyjadrila obavy z presunu detí zo špeciálneho do bežného školstva bez toho, aby boli podmienky v bežných školách vopred pripravené: „Nikdy som nebola proti inklúzii alebo proti integrovanému vzdelávaniu, alebo proti zaškoľovaniu detí so znevýhodnením v hlavnom vzdelávacom prúde [...] súhlasím s tým. Ja chcem, aby to tak bolo. Ale nepáči sa mi to, že ideme do toho bez prípravy a myslíme si, že sa nám to podarí za pochodu. Nepodarí sa nám to za pochodu. (CŠPP, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Práve z dôvodu nedostatočnej pripravenosti škôl hlavného vzdelávacieho prúdu viacero respondentov hodnotilo začleňovanie detí so ŠVVP do bežných škôl negatívne. Ako sa vyjadril riaditeľ základnej školy, „my to všetko ideme hádzať teraz [do bežných škôl] a nemáme nastavený ten systém. Nemáme tam nič nastavené. My to hodíme a robte si čo chcete. A potom aj pedagóg, ktorý robí 30 rokov v praxi, má problém čo teraz, bože môj čo teraz [...] akože strach je tam (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. Niektorí respondenti z bežných škôl vyjadrovali presvedčenie, že špeciálne školy sú na vzdelávanie detí so ŠVVP lepšie pripravené z odbornej, organizačnej aj materiálnej stránky. Ako konštatoval riaditeľ strednej odbornej školy, „čo sa týka integrácie žiakov s nejakým postihom, ja som proti. Pretože si myslím, že špeciálne školy, ktoré majú na to vybavenie, pedagógov, asi lepšie tie deti začlenia, alebo pripravia, viacej sa im vedia venovať (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“. V rozhovoroch sa však objavili aj vyslovene odmietavé postoje voči deťom so zdravotným znevýhodnením v bežných školách. Na základe vyjadrení asistentky učiteľa dieťaťa s Downovým syndrómom, vzdelávaným v bežnej triede základnej školy, „jedna vychovávateľka mi dokonca povedala, že takéto deti by mali byť zatvorené a nie ukazované, lebo ona ich ľutuje, ale ona ich nechce dennodenne vidieť, lebo je jej ich ľúto. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“

Názor o nepripravenosti bežných škôl na vzdelávanie detí so znevýhodnením zastávala aj väčšina respondentov zo špeciálnych škôl, s ktorými boli realizované rozhovory. Špeciálne školy považovali za vhodnejšiu formu vzdelávania detí so ŠVVP z dôvodu nižších počtov žiakov v triedach a možnosti zabezpečenia individuálneho prístupu. Poukazovali tiež na lepšie materiálne vybavenie špeciálnych škôl didaktickými a kompenzačnými pomôckami, ako aj špeciálno-pedagogickú kvalifikáciu učiteľov. Ako sa vyjadrila riaditeľka špeciálnej školy, „my máme taký názor, že tým žiakom by bolo lepšie u nás, že my sme na to viac pripravení. Takisto kolegovia sú špeciálni pedagógovia preto, aby detičky zvládli a aj tým, že ten počet v triede je omnoho nižší a určite majú viac možností, aby sa tým deťom venovali individuálne oproti základnej škole (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“. Viacerí vnímali nárast detí so ŠVVP v bežnom prúde vzdelávania ako ohrozovanie ich existencie a poukazovali na možnú finančnú motiváciu základných škôl pri začleňovaní detí so ŠVVP, ktorú vnímajú negatívne: „V tomto roku nám nedali ani jedno dieťa, ešte od septembra sľubovala pani riaditeľka zo základnej školy, že dve vyzerajú tak, že na pol roka [...] a je ticho a nič, viete peniaze robia divy. (Špeciálna základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Na základe zistení z dotazníkového prieskumu To dá rozum sa však špeciálne školy podobne ako školy hlavného vzdelávacieho prúdu stretávajú pri vzdelávaní detí so ŠVVP s viacerými problémami pri zabezpečení podmienok pre deti so ŠVVP, ktoré sa týkajú najmä nedostatočných finančných a personálnych zdrojov (asistentov učiteľa).

Prínos oddeleného vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je sporný

Podpora spoločného vzdelávania detí, ktorá je snahou ako integračných tak aj inkluzívnych prístupov, sa opiera o ľudsko-právne argumenty, zároveň má však oporu aj vo výskumných zisteniach. Právo detí so zdravotným postihnutím na prístup „k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú“[7] je zakotvené v právne záväznom Dohovore o právach osôb so zdravotným postihnutím (2006), ku ktorému pristúpila aj Slovenská republika. Zároveň, napriek pretrvávajúcej predstave o vyššej efektivite vzdelávania detí so ŠVVP v homogénnych skupinách, pozitívny prínos oddeleného vzdelávania na vzdelávacie výsledky detí sa jednoznačne nepreukázal. Množstvo výskumov z rôznych krajín sa už od sedemdesiatych rokov minulého storočia zaoberá otázkou, v ktorom prostredí získavajú deti s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami viac vedomostí a zručností - v bežnej škole s ostatnými deťmi alebo v segregovanom prostredí určenom výhradne pre deti s rovnakými alebo podobnými špeciálnymi potrebami. Pri určitej miere zovšeobecnenia je možné na základe výsledkov väčšiny výskumov konštatovať, že deti s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami začlenené do bežnej triedy dosahujú minimálne podobné alebo mierne lepšie výsledky v matematickej a čitateľskej gramotnosti, aké dosahujú v špeciálnej triede alebo špeciálnej škole.[8] Výskumy zo slovenského prostredia, žiaľ, nie sú dostupné. V rámci rozhovorov však niektorí respondenti vyjadrovali obavy, či sa deti najmä so závažnejšími typmi a stupňami postihnutia môžu v bežných školách dostatočne rozvíjať a napredovať. Ako sa vyjadrila psychologička základnej školy, „je tu ešte jedno dieťa, ktoré tu nesmie byť vzdelávané s ostatnými, B variant. A nehnevajte sa, čo s ním ja. Budem úprimná, povedzme si to rovno. Nielenže my tomu dieťaťu nič nedáme a podľa môjho názoru, poškodzujeme aj zdravým deťom. Pretože tým, že sa ten učiteľ, keď len čas hodiny bude venovať dieťaťu s mentálnym postihnutím vzdelávaným podľa variantu B, nemá čas sa venovať zdravým deťom. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“

Ako zaznelo aj v uvedenom výroku, voči spoločnému vzdelávaniu sú aj výhrady. Ich dôvodom sú najmä obavy, že bude mať negatívny dopad na vzdelávacie výsledky ostatných detí. V podobnom duchu sa vyjadril aj riaditeľ gymnázia: „Ale ak máte v triede troch vynikajúcich žiakov, desať priemerných žiakov a štyroch integrovaných žiakov, čo myslíte, kto tam bude napredovať v tej triede? Budú to tí šikovní? Ako dáme tým šikovným naozaj to, čo si zaslúžia? A ak mi niekto povie, že tí šikovní budú ťahať tých najmenej šikovných, tak je to totálna hlúposť, pretože buď nejako sami budú napredovať, pretože budú chcieť bez ohľadu na to, že tie podmienky nebudú mať nastavené tak, ako by ich mohli mať vo výberovej triede, alebo sa prispôsobia tomu, že pôjdu dole a klesnú na ten priemer. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ No na základe medzinárodných výskumov tieto obavy nie sú opodstatnené. Podľa rozsiahlej štúdie,[9] ktorá analyzovala 48 výskumov zahŕňajúcich takmer 4,8 milióna žiakov a žiačok základných a stredných škôl z rôznych krajín (Rakúsko, Holandsko, Švajčiarsko, Spojené kráľovstvo, Kanada a ďalšie), vzdelávacie výsledky detí bez znevýhodnenia sa prítomnosťou detí so znevýhodnením nezhoršujú. Práve naopak, sú rovnaké alebo mierne lepšie ako výsledky detí v homogénnych triedach. A to dokonca bez ohľadu na to, s akým typom alebo stupňom postihnutia sa deti v triede vzdelávajú. Rolu nezohrávalo ani zloženie podporného tímu, teda počet a kvalifikácia ľudí, ktorí napomáhajú učiteľovi či učiteľke pri výučbe. Zhoršenie vzdelávacích výsledkov sa nepotvrdilo na žiadnom zo sledovaných vzdelávacích stupňov (základné a stredné školy) ani v žiadnej krajine, bez ohľadu na to, či v nej má inkluzívne vzdelávanie dlhú tradíciu, ako napríklad v Kanade, alebo je jeho rozvoj ešte len v začiatkoch.

Spoločné vzdelávanie prispieva k rozvoju sociálnych zručností všetkých detí a pomáha začleneniu detí so znevýhodnením do bežného života

V prospech spoločného vzdelávania detí s rozmanitým potenciálom hovoria aj výskumy, ktoré zistili pozitívny dopad na rozvoj komunikačných a sociálnych zručností všetkých detí.[10] Tento aspekt spoločného vzdelávania zdôrazňovali aj viacerí respondenti rozhovorov, realizovaných v projekte To dá rozum. Zriaďovateľka súkromnej základnej školy referovala o skúsenostiach so začleňovaním dieťaťa s diagnostikovanou poruchou z autistického spektra: „Chlapček je začlenený do kolektívu, deti ho volajú, hrá sa s nimi, zrazu funguje. Oslovuje deti, začína viac komunikovať ako keby bol len so štyrmi autistickým deťmi špeciálnej školy (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“. Na pozitívne skúsenosti so spoločným vzdelávaním detí s rozmanitými potrebami poukázala aj zástupkyňa riaditeľky špeciálnej materskej školy, ktorá je zapojená do experimentálneho overovania spoločného vzdelávania detí so sluchovým postihnutím: „Zdravé deti, ktoré idú od nás do bežných škôl, majú menšie predsudky, keď stretnú na školách alebo na ulici nejaké hendikepované dieťa. Pomáhajú si navzájom, čo je jedna z výhod. Aj rodičia sú maximálne spokojní, že tu mohli byť, a že sa im nezdá čudné,

že ten chlapček napríklad nepočuje. Máme tu aj deti, ktoré sa vedia perfektne vcítiť, že pobúchajú dieťa, keď mu chcú niečo vysvetliť, že pozri sa na mňa, chcem ti niečo povedať (Spojená škola (špeciálna), Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)".

V rámci rozhovorov niektorí respondenti v súvislosti s oddelenými formami vzdelávania pre deti so znevýhodnením taktiež zdôrazňovali, že deti sú „medzi svojimi", nemajú pocity menejcennosti, majú možnosť zažiť si úspech a vyniknúť. Slovami riaditeľky špeciálnej základnej školy: „Úcty aj povýšenia, pozdvihnutia sebavedomia sa im dostane vyslovene len v takom prostredí, kde budú hrať prím. Kdežto v základnej škole sú stratení. (Špeciálna základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)" Taktiež riaditeľ gymnázia poukazoval na možný negatívny dopad vzdelávania v zmiešaných triedach na sebavedomie detí so znevýhodnením: „Decká, ktoré skutočne potrebujú špeciálne podmienky, by mohli byť v tých podmienkach vychovávaní. Môžu sa tam stať z nich ďaleko lepší ľudia, ako keď sú integrovaní a keď v podstate vidia, že na tú v úvodzovkách elitu nemajú. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Niektorí rodičia detí so zdravotným znevýhodnením však vidia viaceré prínosy vzdelávania svojho dieťaťa v bežnej škole práve v emocionálnej a sociálnej rovine. Podľa výsledkov prieskumu, ktorý realizovala Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením[11], rodičia oceňovali spoločné vzdelávanie svojich detí z dôvodu začlenenia dieťaťa do kolektívu rovesníkov a kamarátov z okolia, keď sa dieťa necíti menejcenné a vylučované. Ako poznamenala v prieskume jedna z matiek: „Syn chodí do školy rád, cítime sa byť plnohodnotnou súčasťou komunity."[12] Vyššie uvedené obavy teda nie je možné zovšeobecňovať, aj keď poukazujú na potrebu práce so sociálnymi vzťahmi a vytvárania pozitívnej klímy v triedach a školách, ako v bežných, tak aj v špeciálnych.

Na význam spoločného vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením v bežných školách v mieste ich bydliska pre začlenenie sa do komunity a pre budúce uplatnenie sa v živote poukazovali taktiež viacerí respondenti rozhovorov, realizovaných v rámci projektu To dá rozum. Pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré je organizačnou zložkou špeciálnej školy, avšak väčšina ich klientov sa vzdeláva formou individuálnej integrácie, opísal svoje argumenty v prospech začlenenia detí so znevýhodnením do spádových základných škôl takto: „Školám to musíme vysvetľovať. [...] Dieťa je občanom vašej dediny [...] a za tých deväť rokov vy tu môžete z neho vychovať občana, na ktorého nebudú potom, keď sa vráti zo špeciálnej školy ukazovať, že to je ten z osobitky, ktorý prišiel? Bude mať nejaký okruh kamarátov, priateľov, známych a tak ďalej, kde bude môcť po tej škole tráviť čas. Bude s rodinou, takže sa naučí aj praktické zručnosti. Keď doma gazdujú, tak to, čo by sa naučil v špeciálnej škole a na internáte, že zatĺcť klinec, ohnúť plech a tak ďalej, to urobí doma s rodičmi. Takže naozaj, my tu [v špeciálnej škole] máme len prípady detí, ktoré sú také, že asi by tú integráciu nezvládli v tomto momente. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)"

Ďalšie prínosy začleňovania detí so špeciálnymi potrebami do bežných škôl

Aj keď viaceré rodiny detí so zdravotným znevýhodnením oceňujú vzdelávanie v špeciálnej škole z dôvodu vysoko kvalifikovanej a špecializovanej starostlivosti, možnosť vzdelávať sa v spádovej škole by pre ne priniesla viaceré praktické výhody.[13] Rodičia by s dieťaťom nemuseli absolvovať každodenné dochádzanie do školy nezriedka do veľkých vzdialeností. Ako uviedli v prieskume, „nemuseli by sme denne precestovať 100 km", či „nemuseli by sme dochádzať denne 1:15 hodiny v zápche do špeciálnej školy".[14] Časť detí by mohla ostať v rodinách a nemusela by byť umiestnená na internáte už od útleho veku: „Rodina by bola spolu! A nie, aby 6-ročné dieťa išlo na internát".[15]

Vzdelávanie časti detí a žiakov v oddelenom systéme špeciálnych škôl prináša so sebou zároveň dodatočné ekonomické náklady. V prípade vzdelávania detí s tým istým typom znevýhodnenia či nadania v bežnej škole (či už formou individuálnej integrácie alebo vzdelávania v špeciálnej triede) je aktuálna výška normatívnych prostriedkov na žiaka nižšia, ako v prípade jeho vzdelávania v špeciálnej škole. Na úrovni základných škôl sa tento rozdiel v závislosti od typu špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby pohybuje od 217,04 € do 904,80 € na žiaka ročne.[16] Pri súčasnom nastavení financovania predstavuje ich vzdelávanie v systéme špeciálnych škôl rozdiel v objeme približne 6,8 milióna eur ročne.[17]

Záver

Dlhodobo vysoký podiel detí, vzdelávaných v systéme špeciálnych škôl a tried spolu s pretrvávajúcim presvedčením o vhodnosti oddelených foriem vzdelávania detí s diagnostikovanými ŠVVP poukazuje na relatívnu rezistenciu nášho vzdelávacieho systému voči medzinárodným trendom spoločného vzdelávania detí s rozmanitými potrebami. Poskytovanie vzdelávania deťom so ŠVVP v špecializovaných podmienkach na to vyškolenými odborníkmi, však následne vedie k tomu, že žiaci bez diagnostikovaného znevýhodnenia či nadania výhody z tejto starostlivosti a z individualizácie vzdelávania môžu čerpať len vo veľmi obmedzenej miere. Zároveň, existencia špeciálnych a od ostatnej spoločnosti v zásade oddelených foriem vzdelávania a starostlivosti spôsobuje nielen zúženie sociálnych sietí detí so znevýhodnením, ale vedie aj k nutnosti ich následnej „reintegrácie“ pri vstupe na trh práce a pri plnohodnotnom uplatnení sa v spoločnosti a v živote.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Zuzana Réveszová

Zdroje:

1: RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country

2: SVOBODA, Z. Inkluzívne vzdelávanie. In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ, G. E. O krok bližšie k inklúzií. Bratislava : Člověk v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. s. 7-20. [cit. 2018-12-11] Dostupné na: http://cvek.sk/wpcontent/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf

4: DE BOER, A., PIJL, S. J., MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education*. 2011, roč. 15, č. 3, s. 331-353

5: DE BOER, A., PIJL, S. J., MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education*. 2011, roč. 15, č. 3, s. 331-353

6: STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J., FRIEDLAENDEROVÁ, H. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdelávaní v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. In *Studia paedagogica*. 2019, roč. 24, č. 1, s. 79-106

7: Dohovor OSN o právach osôb so zdravotných postihnutím, čl. 24, ods. 2, písm. b)

8: LINDSAY, G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In *British Journal of Educational Psychology*. 2007, roč. 77, č.1, s. 1-24; O'ROURKE, J. Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? In *International Journal of Inclusive Education.* 2015, roč. 19, č. 5, s. 530-546.

9: SZUMSKI, G., SMOGORZEWSKA, J., KARWOWSKI, M. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. In *Educational Research Review*. 2017, č. 21, s. 35-54.

10: COOPER, P. Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. In *European Journal of Special Needs Education*. 2011, roč. 26, č. 1, s. 71-86.

11: Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením* (nepublikovaný materiál), 2017.

12: Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením* (nepublikovaný materiál), 2017.

13: Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením* (nepublikovaný materiál), 2017.

14: Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením* (nepublikovaný materiál), 2017.

15: Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením* (nepublikovaný materiál), 2017.

16: To dá rozum, na základe údajov MŠVVŠ SR o normatívoch na rok 2019 [cit. 2019-05-26]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/14189.pdf a Nariadenia vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia

17: To dá rozum na základe údajov MŠVVŠ SR o rozpočte a normatívnych príspevkoch na rok 2019 2019 [cit. 2019-05-26]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/14351.zip

Nepriestupnosť bežných a špeciálnych škôl

Prúd bežného a špeciálneho školstva je oddelený a nepriestupný

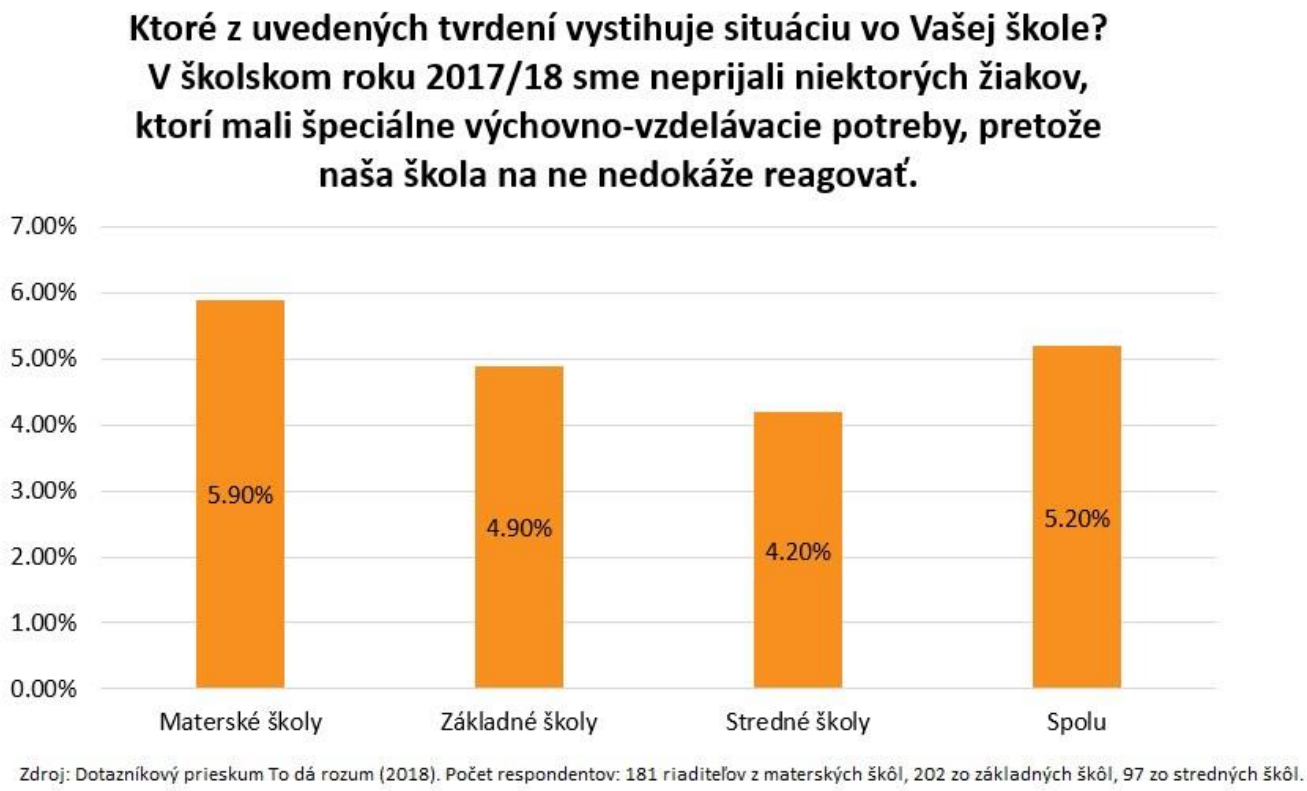
Rozhodnutie o vzdelávaní dieťaťa v špeciálnej či bežnej škole je podľa platnej právnej úpravy v kompetencii jeho zákonného zástupcu. V praxi je však právo na voľbu vzdelávacej dráhy do istej miery obmedzené. V niektorých školách hlavného vzdelávacieho prúdu nie sú totiž vytvorené vhodné podmienky na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením. Okrem rodičov detí so znevýhodnením túto skutočnosť potvrdili v rámci prieskumu To dá rozum aj riaditelia bežných a špeciálnych škôl. Viac ako polovica detí začína dochádzku do špeciálnej školy už v prípravnom alebo prvom ročníku. Zároveň, pre väčšinu detí, vzdelávaných v špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím, je zaškolenie do špeciálnej školy prvou skúsenosťou so školským zariadením, keďže len tretina z nich navštevovala pred nástupom do školy predškolské zariadenie. Špeciálne školy a triedy na Slovensku sa nevyužívajú ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvale oddelenú vzdelávaciu cestu. Pokiaľ je dieťa raz zaradené do špeciálneho prúdu vzdelávania, je len veľmi malá pravdepodobnosť, že sa v priebehu školskej dochádzky začlení do školy hlavného vzdelávacieho prúdu. Nepriestupnosť a oddelenosť oboch prúdov vzdelávania sa prejavuje aj v obmedzenej spolupráci medzi bežnými a špeciálnymi školami. Na základe prieskumu To dá rozum by však pedagogickí a odborní zamestnanci v bežných školách metodickú podporu od špeciálnych škôl privítali. Rovnako respondenti zo špeciálnych škôl vyjadrovali ochotu zdieľať vzdelaním a rokmi praxe nadobudnuté vedomosti a zručnosti. V posilnení tejto roly špeciálnych škôl, zároveň so zachovaním poskytovania vzdelávania pre deti so závažnejšími typmi postihnutia alebo vzdelávania formou dočasnej podpory detí, ktoré z rôznych príčin zlyhávajú v bežných školách, videlo ich budúcu úlohu viacero účastníkov prieskumu To dá rozum.

Právo na voľbu formy vzdelávania zákonným zástupcom dieťaťa je do istej miery obmedzené nedostatočnými podmienkami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu

Slovensko je spomedzi európskych krajín na prvom mieste v podiele detí, zaradených do špeciálneho prúdu vzdelávania.[1] Najvyšší je na úrovni základných škôl, v ktorých podiel detí vzdelávaných mimo hlavného vzdelávacieho prúdu dosiahol v školskom roku 2017/2018 5,7% všetkých žiakov, pričom v špeciálnych školách sa vzdelávalo 3,7% a v špeciálnych triedach 2% všetkých žiakov.[2] Špeciálne školy sú určené ako pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením[3] , tak aj pre deti a žiakov s nadaním.[4]

Na základe platnej právnej úpravy má z hľadiska voľby formy vzdelávania dieťaťa (v špeciálnej alebo bežnej škole) rozhodujúce slovo jeho zákonný zástupca. Do špeciálnych škôl pre deti so zdravotným znevýhodnením by mali byť prijímané na žiadosť rodiča a na základe diagnostického vyšetrenia a odporúčania zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (ďalej aj poradne) iba tie deti, ktoré sa „vzhľadom na svoje zdravotné znevýhodnenie nemôžu úspešne vzdelávať v materskej alebo základnej škole“.[5] V rámci rozhovorov s rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením, ktoré boli realizované v projekte To dá rozum, však niektorí poukazovali na prípady, keď je právo rodičov na výber vzdelávacej cesty vynútenou voľbou. Vzhľadom na neschopnosť základných škôl zabezpečiť podmienky na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením (napr. asistenta učiteľa) je prijatie dieťaťa do školy hlavného vzdelávacieho prúdu zamietnuté, a to napriek odporúčaniu poradenského zariadenia na integráciu dieťaťa do bežnej triedy. Túto skutočnosť potvrdili v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum riaditelia bežných aj špeciálnych škôl. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.3.1.), približne 5% riaditeľov škôl hlavného vzdelávacieho prúdu potvrdilo, že v školskom roku 2017/2018 neprijali niektoré deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pretože na ne škola nedokázala reagovať. To znamená, že napriek požiadavke na prijatie dieťaťa zo strany rodiča, škola dieťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) prijať odmietla.

Graf G1.2.3.1: Podiel škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, ktoré v školskom roku 2017/2018 neprijali niektorých žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.



Taktiež 40 % riaditeliek a riaditeľov špeciálnych základných škôl, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, vyjadrilo súhlas s tvrdením, že najčastejšie sú k nim preraďovaní žiaci zo škôl, ktoré nemajú k dispozícii podporný personál (pedagogického asistenta, špeciálneho pedagóga). Viacerí rodičia, ktorí sa na zúčastnili dotazníkovom prieskume Platformy rodín detí so zdravotným znevýhodnením, poukazovali na negatívne skúsenosti s integráciou svojho dieťaťa v bežnej škole, na základe ktorých považujú vzdelávanie v špeciálnej škole za vhodnejšie: „Dieťa bolo nespokojné, depresívne, integrácia nefunguje. Mám veľmi zlú osobnú skúsenosť, všeobecný pedagóg bez asistenta nie je schopný zvládnuť takéto dieťa.“[6]

Niektorí respondenti zo základných škôl však poukazovali aj na prípady, keď dieťa napriek odporúčaniu poradne na jeho vzdelávanie v špeciálnej škole, zotrváva na základe rozhodnutia rodiča v bežnej škole. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „máme návrhy od CPPPaP na presun dieťaťa na špeciálnu školu, ale v dvoch prípadoch rodičia za nič na svete nesúhlasia s presunom. Majú zo zákona na to právo. [..] Ja nemám inú cestu zatiaľ, buď tie deti tu ponechať, alebo dať návrh na súd [..], že tento spôsob výchovy a vzdelávania nie je v prospech dieťaťa. Ja som však skôr za cestu spolupráce. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

V rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum jedna respondentka poukázala aj na problém, spočívajúci v možnom konflikte záujmu riaditeľa špeciálnej školy, ktorý je zároveň nadriadeným poradenského zariadenia. Na základe jej skúsenosti rozhodnutie o odporúčanej forme vzdelávania nemusí vždy sledovať najlepší záujem dieťaťa: „Vydám správu, že dieťa má ísť do integrácie. Má hraničné IQ, určite to zvládne. [...] Moja riaditeľka mi to nakoniec nepodpíše, ona ho chce dať do A variantu podľa špeciálneho školstva. Je ho škoda, celá moja diagnostika, moje poradenstvo celé je úplne v háji, špeciálny pedagóg robil IVP zbytočne, smeroval do integrácie, lebo moja riaditeľka mu to nepodpíše, lebo ona si naháňa svojich. To, že riaditeľ má zlúčené funkcie, že riaditeľ školy je aj riaditeľom poradne, je kontroverzné. Je to môj priamy nadriadený, tým pádom čo môžem povedať. Na druhej strane vidím, že sa škodí niekedy tým deťom. (CŠPP, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Väčšina detí začína dochádzku do špeciálnej základnej školy už v prvom ročníku

Na základe údajov zo školského roka 2018/2019, viac ako polovica detí (55%), ktorá sa vzdeláva v špeciálnych školách, začína dochádzku v nich už v prípravnom alebo prvom ročníku. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.2.3.1.), na 2. stupni základných škôl sú prestupy do špeciálnych škôl zriedkavejšie a žiaci 5. – 9. ročníka tvoria iba 21% novoprijatých žiakov špeciálnych škôl.

Tabuľka T1.2.3.1: Počet novoprijatých žiakov do špeciálnych základných škôl podľa ročníkov v školskom roku 2018/2019

Počet novoprijatých žiakov do špeciálnych základných škôl podľa ročníkov v školskom roku 2018/2019			
	Špeciálne základné školy pre deti s mentálnym postihnutím (variant A)	Ostatné špeciálne základné školy (vrátane škôl pre deti s nadaním)	Spolu špeciálne základné školy
Prípravný ročník	403	535	938
Prvý ročník	551	443	994
2.-4. ročník	670	157	827
5.-9. ročník	517	225	742
Spolu	**2141**	**1360**	**3501**

Zdroj: To dá rozum na základe údajov CVTI SR (2018)

[7]

Pre väčšinu detí, vzdelávaných v špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím, je zaškolenie do špeciálnej školy prvou skúsenosťou so školským zariadením. Len 32 % žiakov, ktorí v školskom roku 2018/2019 dochádzali do prvého ročníka špeciálnych základných škôl pre deti s mentálnym postihnutím, navštevovalo pred vstupom do školy predškolské zariadenie.[8] U detí, ktoré navštevujú školy pre žiakov s iným typom zdravotného znevýhodnenia či s nadaním je miera ich zaškolenosti výrazne vyššia a materské školy navštevovalo 71 % žiakov prvého ročníka.[9] Na absenciu predškolského vzdelávania v prípade detí s ľahkým mentálnym postihnutím, vzdelávaných v špeciálnych školách, poukazovalo aj viacero respondentov rozhovorov. Ako konštatovala riaditeľka špeciálnej materskej školy pre deti s mentálnym postihnutím, „máme asi dvoch z celého počtu dvestotridsaťtri, ktorí navštevovali špeciálnu materskú školu. V podstate ostatné detičky nie sú zaškolené. Gro sú vlastne Rómovia (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“.

Cesta medzi bežným a špeciálnym školstvom je jednosmerná

Špeciálne školy a triedy na Slovensku nie sú využívané ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvale oddelenú vzdelávaciu cestu. Pokiaľ je dieťa raz zaradené do špeciálneho prúdu vzdelávania, je len veľmi malá pravdepodobnosť, že sa v priebehu školskej dochádzky začlení do školy hlavného vzdelávacieho prúdu. V školskom roku 2018/2019 bolo zo špeciálnych do bežných základných škôl na celom Slovensku preradených 294 detí, čo predstavuje 1,7 % žiakov špeciálnych základných škôl.[10] Najväčšiu skupinu tvorili deti s diagnostikovanou narušenou komunikačnou schopnosťou (129 žiakov). Na nepriestupnosť špeciálneho a bežného školstva poukazovali viacerí respondenti rozhovorov. Ako sa vyjadril pracovník poradne, „ja vidím miesto špeciálnych škôl v budúcnosti ako inštitúcie, kde deti prídu s tým, že potrebujú podporu bez ohľadu na diagnózu. A že by im prospel, jeden-dvojročný pobyt v špeciálnej škole, štartovací, a potom po príprave prostredia v bežnej škole a zvážení progresu dieťaťa ho začleniť do bežnej školy (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“. O podobnom modeli hovorila aj riaditeľka špeciálnej základnej školy pre deti s mentálnym postihnutím, ktorá poukazovala na to, že preradenie do bežnej základnej školy je najjednoduchšie v začiatkoch školskej dochádzky: „Po prvom roku, po tom prípravnom ročníku musí byť rediagnostika. Aká je úroveň vedomostí. A stalo sa nám, že sa vrátili do základnej školy. Išlo o hraničné pásmo, a tým pádom sa museli vrátiť do prvého ročníka, čo je super. Sú tam štvorkári, nie sú výborní žiaci, ale je to perfektné, že sa vrátili tam. No to sa dialo len po tom prípravnom. Neskôr už nie. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

Spolupráca medzi bežnými a špeciálnymi školami je veľmi obmedzená

Jedným z problémov paralelnej existencie dvoch systémov špeciálneho a bežného školstva, na ktorý poukazovali viacerí respondenti rozhovorov realizovaných v prieskume To dá rozum, je, že k vzájomnej výmene skúseností a zdieľaniu nezriedka veľmi prepracovaných metód práce s deťmi so znevýhodnením a nadaním medzi učiteľmi špeciálnych a bežných škôl dochádza len sporadicky. Potvrdilo sa to aj v rámci dotazníkového prieskumu, v ktorom len 4 % učiteľov z bežných škôl uviedlo, že dostáva od zamestnancov špeciálnej školy odbornú a metodickú podporu pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP. Mnohí pedagogickí zamestnanci z bežných škôl by ju však privítali. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa v bežnej základnej škole, „veľakrát nevieme, čo máme robiť a na špeciálnych školách tie metódy určite majú a používajú a majú tie skúsenosti, ktoré ja nemám napríklad. Ani triedny učiteľ ich nemá. [..] Chcela by som vidieť, ako sa deti na špeciálnej škole učia. Ako sa tam učia na matematike, ako sa učia na slovenčine. Pre mňa by bola taká veľmi dobrá skúsenosť, že by som mohla veľa získať. Keby mal možnosť ten asistent alebo Pre mňa by bola taká veľmi dobrá skúsenosť, že by som mohla veľa získať. Keby mal možnosť ten asistent alebo prípadne triedny učiteľ v nejakých intervaloch ísť na špeciálnu školu, vidieť a niečo si z toho zobrať (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“. Zároveň viacerí respondenti zo špeciálnych škôl vyjadrovali ochotu zdieľať vzdelaním a rokmi praxe nadobudnuté vedomosti a zručnosti. Zástupkyňa riaditeľky špeciálnej školy hovorila o prvých skúsenostiach spolupráce s kolegami z bežnej školy: „Ich žiaci sú klientmi našej poradne, ale učitelia málokedy sa pýtajú. Mali sme takú lastovičku, minulý týždeň tu bola pani asistentka, ktorá má mentálne postihnutého žiaka a je začlenený na základnej škole. Volala, že či by sa mohla prísť pozrieť, lebo že už nevie a vyhasína pomaličky, že by sa chcela inšpirovať. Tak prišla aj s tým žiakom a bol tu dve hodiny, dohodli sme sa, že príde opäť, keď bude treba a už si mali možnosť vymeniť skúsenosti, mohla vidieť priamo v procese skupina ako pracuje žiakov s mentálnym postihnutím. Myslím si, že to bolo veľmi fajn. (CŠPP, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Výpovede oboch respondentiek poukazujú na to, že hoci záujem je medzi pedagogickými pracovníkmi z bežných aj špeciálnych škôl, vzájomná spolupráca nie je veľmi rozšírená či systematicky podporovaná. Čo je podľa slov pracovníčky centra špeciálno-pedagogického poradenstva škoda, pretože „učitelia v špeciálnych školách majú dostatok skúseností, majú čo odovzdávať. (Základná škola, Nitriansky kraj, Výchovný poradca)“

V rámci kvalitatívneho zberu dát však boli identifikované aj príklady dobrej praxe, keď spolupráca medzi bežnou a špeciálnou školou funguje dlhodobo. Ako opísala svoje skúsenosti výchovná poradkyňa základnej školy, „dlhé roky s nimi spolupracujeme, oni nám poskytujú učebnice pre integrovaných žiakov, ak niečo potrebujeme, tak formou konzultácií. [...] Naposledy som zobrala aj triednych učiteľov, ktorí majú tieto deti, spravili sme si také stretnutie na špeciálnej škole, kde sme si povedali základné veci a potom som tam už len ja bola na konzultáciách (Základná škola, Nitriansky kraj, Výchovný poradca)“.

Špeciálne školy majú v systéme svoje miesto, no podľa časti respondentov by bola vhodná ich transformácia

Na základe názorov väčšiny respondentov má špeciálne školstvo na Slovensku svoje opodstatnenie. Mnoho respondentov z bežných aj špeciálnych škôl varovalo pred plošným rušením špeciálneho školstva bez toho, aby boli školy hlavného vzdelávacieho prúdu pripravené na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami. Zároveň vyjadrovali názor, že bežné školy vzdelávanie detí so závažnejšími typmi znevýhodnenia nezvládnu. Ako poznamenala riaditeľka základnej školy, „aj keď sme sa stretli na združení riaditeľov základných škôl, rozprávali sme o tom, že nie sme úplne uzrozumení s tým, že by úplne zmizli špeciálne školy. A hlavne pri tých najťažších prípadoch, že si nie sme istí, či by sme dokázali vzdelávať aj tie veľmi náročné, ťažké prípady, ako napríklad ležiace deti (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“. Respondenti zo špeciálnych škôl taktiež zdôrazňovali opodstatnenosť špeciálneho školstva, „naše špeciálne školstvo nie je také zlé, že by ho bolo treba rozbíjať. Myslím si, že všade na svete existujú školské zariadenia, ktoré segregovane vzdelávajú niektoré deti, ktoré majú veľmi špecifické postihnutie. Preto si myslím, že aj u nás stále zostanú tie školy, ktoré budú akože segregačné. Ale ja to nevnímam vôbec ako segregáciu. Je to oddelené vzdelávanie (CŠPP, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“. Zároveň, v prípade niektorých respondentov boli prítomné obavy o uplatnenie pedagógov zo špeciálnych škôl. Ako sa vyjadrila zástupkyňa riaditeľky špeciálnej materskej školy, „keby zrušili špeciálne školy, kam tie všetky deti pôjdu? Po prvé. A kam tí všetci špeciálni pedagógovia pôjdu? Neviem si to predstaviť (Spojená škola (špeciálna), Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“.

Viacerí respondenti zo špeciálnych škôl poukazovali na postupný pokles počtov žiakov a zároveň meniaci sa charakter potrieb detí v nich, ktorý je podľa nich spôsobený zámerom o začleňovanie čoraz väčšieho počtu žiakov do bežných škôl, obsiahnutým v niektorých strategických[11] a metodických materiáloch[12], vydaných ministerstvom školstva. Proces sa však podľa niektorých respondentov nedeje transparente a formou postupných premyslených krokov, ale ide o „tichú likvidáciu špeciálneho školstva. (Špeciálna základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)" Riaditeľka špeciálnej základnej školy pre deti s mentálnym postihnutím opísala pokles žiakov vo svojej škole nasledovne: „Tento rok je ten prelomový kvôli Učiacemu sa Slovensku. Boli roky, keď sme vlastne mali aj tridsať nových žiakov [...] a tento rok ich máme osem. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)" Riaditeľka inej špeciálnej školy poukazovala na postupnú zmenu v charaktere špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí, ktoré ich školu navštevujú: „Pred tým sme mali deti, ktoré boli s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ale skôr spadali do pásma zaostalosti. Potom sa s tým vysporiadal štát tak, že ich dal do základných škôl. Deti, ktoré už ostávajú u nás [...] už vôbec nie je ten A variant [ľahké mentálne postihnutie], ktorý bol, ale majú pridružené ďalšie poruchy, ktorým sa venujeme. A okrem toho máme deti s B a C variantom [stredne ťažké a ťažké mentálne postihnutie], ktoré jediné by do budúcna s pripravovanou reformou by mali ostávať tu. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)"

Viacero respondentov zároveň reflektovalo prebiehajúcu diskusiu[13] o budúcej úlohe špeciálnych škôl, ktorú vidia najmä v metodickej podpore pre školy hlavného vzdelávacieho prúdu, so zachovaním vzdelávania detí s ťažšími typmi znevýhodnení alebo vzdelávania formou dočasnej podpory detí, ktoré z rôznych príčin zlyhávajú v bežných školách. Riaditeľka centra pedagogicko-psychologického poradenstva vyslovila názor, že pedagógovia bežných škôl by mohli vďaka metodickej podpore zo špeciálnych škôl získať najmä vedomosti a zručnosti v oblasti individualizácie vďaka metodickej podpore zo špeciálnych škôl získať najmä vedomosti a zručnosti v oblasti individualizácie vzdelávania, ktoré im momentálne chýbajú: „Špeciálne základné školy majú vysoko kvalifikovaných špeciálnych pedagógov. Som toho názoru, že keby každý učiteľ išiel učiť do špeciálnej školy, kde by sa naučil tomu individuálnemu prístupu, bolo by to vhodné. [...] Keby to boli také centrá, aby vedeli usmerňovať pedagógov, lebo pedagóg zo základnej školy nemá túto vedomosť, nemá skúsenosť. Ja by som navrhla aspoň výmenné pobyty týždenné, že príďte, pozrite sa, ako učím, ako to robím. (CŠPP, Nitriansky kraj, Riaditeľ)" Podobne pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva, pôsobiaceho pri špeciálnej základnej škole vidí budúcu úlohu špeciálnych škôl v transformácií na podporné centrá pre bežné školy, so súčasným poskytovaním vzdelávania pre deti, ktoré na bežných školách zažívajú zásadné prekážky v učení: „Viem si predstaviť, že by sa táto inštitúcia pretransformovala nasledovným spôsobom: je tu poradňa a je tu aj škola, ktorá má 57 pedagogických zamestnancov, ktorí majú skúsenosti s autistami, s deťmi mentálnym postihnutím, s ťažkými telesnými postihnutiami a tak ďalej. Viem si predstaviť, že časť z nich by bola výborná do terénu ako metodici, ďalšia časť by bola dobrá zase na tú prácu tu v škole. A sem mohli prísť deti, ktoré majú z rôznych dôvodov problémy. Keby sa dal operatívne postaviť kolektív detí podľa schopností, že by sme nemuseli riešiť diagnózu, že by sme nemuseli riešiť ročníky ale to, čo im ideme poskytovať. To by mohol byť geniálny systém. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)"

Záver

Skutočnosť, že bežné a špeciálne školy tvoria dva relatívne oddelené a nepriestupné prúdy vzdelávania je problematická z viacerých dôvodov. Vzhľadom na to, že väčšina detí vstupuje do špeciálnej školy na začiatku školskej dochádzky a zároveň k prestupu detí zo špeciálnych do bežných škôl dochádza len veľmi zriedka, už veľmi skoro je rozhodnuté o ich ďalšej vzdelávacej dráhe. Problematické je to v prípadoch, keď voľba špeciálnej školy nie je slobodnou voľbou zákonného zástupcu dieťaťa, ale je dôsledkom nepripravenosti škôl hlavného vzdelávacieho prúdu na vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami. Taktiež v prípadoch, keď špeciálne potreby dieťaťa môžu primárne prameniť z absencie podnetov, rozvíjajúcich tie vedomosti a zručnosti, ktoré sú očakávané pri vstupe do školy (či už v rámci rodinného prostredia alebo z dôvodu chýbajúceho predškolského vzdelávania). Zároveň keďže k spolupráci bežných a špeciálnych škôl dochádza len veľmi zriedka, učitelia v školách hlavného vzdelávacieho prúdu nečerpajú výhody z prepracovaných a overených metód práce v špeciálnom školstve, ktoré by im mohli byť nápomocné pri vzdelávaní detí s rozmanitými potrebami a pri väčšej individualizácii vzdelávania vo všeobecnosti.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Zuzana Réveszová

Zdroje

[1:] RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., WATKINS, A. eds. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [cit. 2019-01-10] Dostupné na: https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country

[2:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-06-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[3:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 94, ods. 1., písm. a)

[4:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 104, ods. 1.

[5:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 zo 6. augusta 2008 o špeciálnych školách, § 7, ods. 1.

[6:] Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotným znevýhodnením* (nepublikovaný materiál), 2017.

[7:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-06-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[8:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-06-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[9:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-06-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[10:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-06-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[11:] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Učiace sa Slovensko.* Bratislava : september, 2017.

[12:] Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školských schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a pri ich zaraďovaní do základnej školy - metodické usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 6.8.2013; Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – usmernenie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo dňa 4. 3. 2016

[13:] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Učiace sa Slovensko. Bratislava : september, 2017.

Vylúčenie časti detí so zdravotným znevýhodnením zo vzdelávania

Časť detí so zdravotným znevýhodnením je zo vzdelávania vylúčená úplne

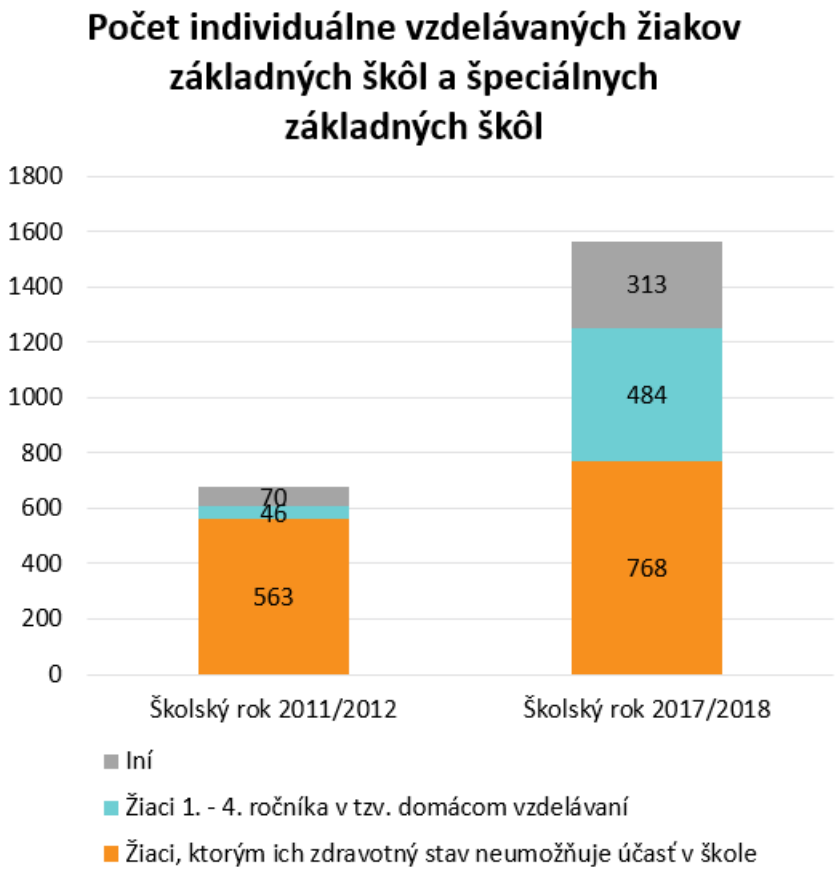
Deti so zdravotným znevýhodnením, ktorým ich zdravotný stav neumožňuje pravidelne sa zúčastňovať na vyučovaní, môžu byť oslobodené od povinnosti dochádzať do školy a byť individuálne vzdelávané v domácom prostredí. Ako však naznačujú dáta z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu projektu To dá rozum, oslobodenie od dochádzania do školy môže byť v niektorých prípadoch volené aj z dôvodu, že škola nevie zabezpečiť pre dieťa primerané podmienky a potrebné podporné služby. Niektoré deti so zdravotným znevýhodnením tak doplácajú na neschopnosť systému zabezpečiť im napríklad služby zdravotnej, osobnej či pedagogickej asistencie a sú kvôli tomu vylúčené zo vzdelávania v školách. Zároveň, v prípade individuálneho vzdelávania v domácom prostredí štát na ich vzdelávanie prispieva len v minimálnej miere. Dochádza tak k porušovaniu jedného zo základných ľudských práv detí a zároveň princípu rovnosti šancí v prístupe k výchove a vzdelávaniu, ktorý je zakotvený aj v školskom zákone.

Počet detí v individuálnom vzdelávaní rastie

Jednou z možných foriem plnenia školskej dochádzky je v prípade detí so zdravotným znevýhodnením aj individuálne vzdelávanie, v rámci ktorého dieťa nie je povinné pravidelne sa zúčastňovať na vyučovaní.[1] Je prijaté do tzv. „kmeňovej školy“, ktorá následne na žiadosť rodiča rozhodne o povolení individuálneho vzdelávania a o oslobodení dieťaťa od povinnosti dochádzania do školy. Legislatíva to umožňuje v prípade, ak zdravotný stav dieťaťa, zdokladovaný vyjadrením pediatra, neumožňuje jeho pravidelnú účasť na vzdelávaní.[2] Na 1. stupni základnej školy môže riaditeľ povoliť individuálne vzdelávanie aj na základe žiadosti rodiča, resp. zákonného zástupcu dieťaťa, ktorý zvolí cestu tzv. domáceho vzdelávania.[3] Taktiež sa môže uplatňovať v prípade žiakov, ktorí sú vo väzbe alebo výkone trestu odňatia slobody.[4]

Aj keď je podiel detí, ktorým je na Slovensku umožnené individuálne vzdelávanie, vo vzťahu k celkovej populácii detí v základných školách stále pomerne nízky, za posledných 7 rokov sa viac ako zdvojnásobil (zo 679 detí v školskom roku 2011/2012 na 1 565 detí v školskom roku 2017/2018). Nárast je viditeľný najmä v skupine žiakov a žiačok 1. stupňa, vzdelávaných doma na žiadosť zákonného zástupcu v tzv. domácom vzdelávaní (zo 46 v roku 2011/2012 na 484 detí v roku 2017/2018). No takmer o tretinu vzrástol aj počet detí, ktoré sú vzdelávané individuálne z dôvodu ich nepriaznivého zdravotného stavu (z 563 detí na 768 detí).

Graf G1.2.4.1: Nárast počtu individuálne vzdelávaných žiakov základných a špeciálnych základných škôl medzi rokmi 2011/2012 a 2017/2018



Zdroj: To dá rozum na základe CVTI SR (2018)

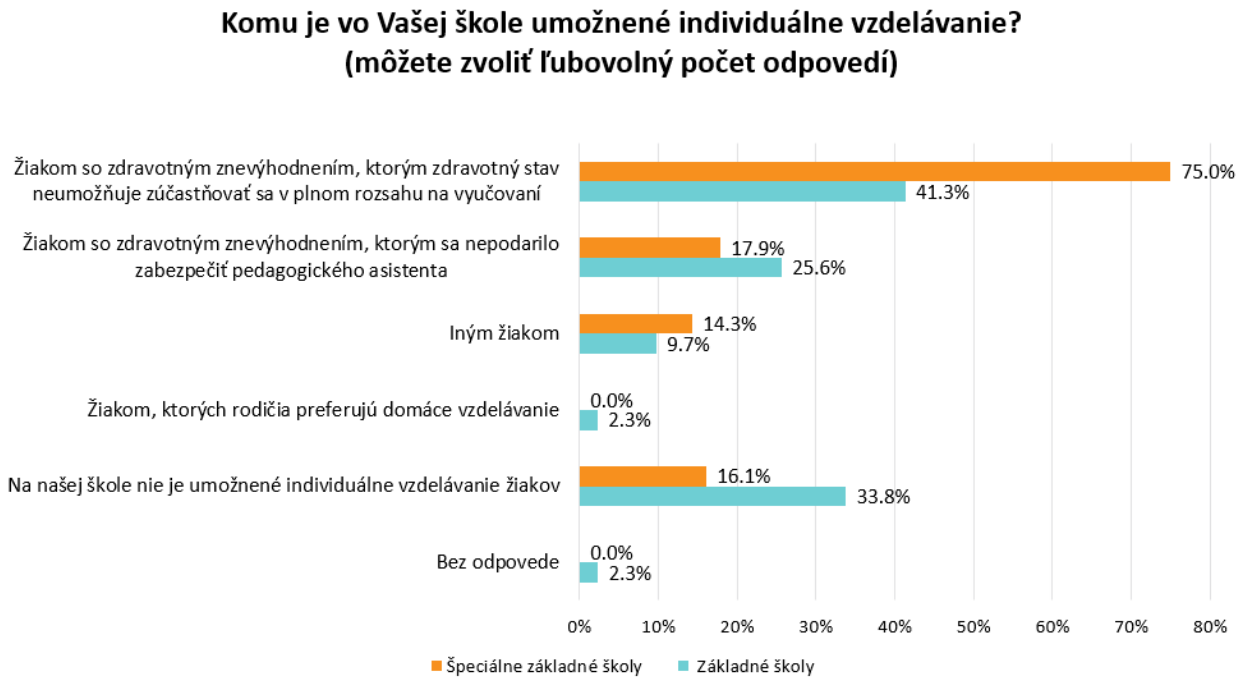
Individuálne vzdelávanie ako dôsledok neschopnosti systému zabezpečiť podporné služby

Časť detí so zdravotným znevýhodnením, ktoré sú v súčasnosti „oslobodené“ od dochádzania do školy, by sa však na vyučovaní v škole zúčastňovať mohla a aj by z neho profitovala, keby systém umožňoval školám zabezpečiť primerané podmienky na ich vzdelávanie. Jednou z podporných služieb, ktorá na Slovensku absentuje ako v bežných, tak aj v špeciálnych základných školách, je služba zdravotnej a osobnej asistencie. Ako uvádza riaditeľka základnej školy s materskou školou, „mali sme chlapca, ktorý nemohol prijímať stravu ani tekutiny z dôvodu silného refluxu, všetko dostával cez hadičku. Maminka ho chcela trošku začleniť do kolektívu, tak sme sa dohodli, že do materskej školy chodil na 2-3 hodiny. [...] Maminka tam celý čas trávila s ním, lebo keď tam má pani učiteľka 24 detí, neustráži ho, či sa napije alebo nie. A keď mal ísť do školy, mal stále veľké zdravotné problémy. Tak sme mu dali oslobodenie od dochádzania do školy a pani učiteľka ho chodila učiť domov. A za nami do školy chodil len tak za deťmi, aby bol s nimi stále v kontakte (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“. V prípade špeciálnych škôl sme sa v rámci prieskumu To dá rozum stretli s tým, že oslobodené od dochádzania do školy sú spravidla deti s viacnásobným postihnutím a s ťažším mentálnym postihnutím.

Ďalším dôvodom, kvôli ktorému nie je niektorým deťom so zdravotným znevýhodnením umožnené dochádzať do školy, je stály nedostatok asistentov učiteľa. Slovami zástupkyne mimovládnej organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, „tento rok [2016/2017] v septembri to bolo veľmi zlé. Keďže skončilo veľmi veľa asistentov učiteľa a školy ich nemali ďalej z čoho platiť, tak veľmi veľa detí ostalo doma. Škola vám má vyjsť v ústrety v rámci svojich možností a v najlepšom záujme dieťaťa, no končí to tak, že vás dajú na individuálne vzdelávanie a vy ste aj s dieťaťom doma (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“. Na podobnú skutočnosť poukazujú aj údaje z prieskumu projektu To dá rozum, v rámci ktorého sme sa pýtali výchovných poradcov a poradkýň, akým žiakom ich škola umožňuje individuálne

vzdelávanie. Ako ukazuje nasledujúci graf (G_1.2.4.2.), okrem žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorým ich zdravotný stav neumožňuje zúčastňovať sa v plnom rozsahu na vyučovaní, druhou najväčšou skupinou boli práve žiaci, ktorým sa nepodarilo zabezpečiť asistenta učiteľa.

Graf G1.2.4.2: Skupiny žiakov, ktorým školy umožňujú individuálne vzdelávanie



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 145 výchovných poradcov zo základných škôl, 56 výchovných poradcov zo špeciálnych základných škôl.

Dochádza k porušovaniu práva na kvalitné a bezplatné vzdelanie

V prípade, že je dieťa oslobodené od dochádzania do školy zo zdravotných dôvodov, má škola povinnosť zabezpečiť jeho vzdelávanie v minimálnom rozsahu 2 hodiny týždenne. No príspevok, ktorý škola na vzdelávanie dieťaťa dostáva, predstavuje iba 10 % z normatívu na žiaka,[6] čo škole reálne neumožňuje poskytovať dieťaťu kvalitné individualizované vzdelávanie. Štát zároveň zníženie normatívneho príspevku nijakým spôsobom nekompenzuje ani rodine dieťaťa, ktorá ho vzdeláva doma. V prípade, že má dieťa ťažké zdravotné postihnutie, môže jeho rodina poberať opatrovateľský príspevok, no účel jeho použitia je iný ako vzdelávanie dieťaťa.[7] Jeho výška zároveň neumožňuje rodine zaplatiť si kvalifikovaného učiteľa. Štát sa teda v prípade stoviek detí a ich rodín zbavuje zodpovednosti za zabezpečenie kvalitného a bezplatného vzdelávania, ktoré je garantované Ústavou SR[8]. Zároveň dochádza k porušovaniu jedného zo základných princípov vzdelávania - rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca.[9]

Záver

Súčasné nedostatočné zabezpečenie a nenárokovateľnosť podporných služieb vo vzdelávaní (ako napríklad zdravotnej, osobnej či pedagogickej asistencie) nielen znižuje kvalitu poskytovaného vzdelávania pre deti, ktoré už navštevujú materské, základné či stredné školy, ale dokonca vedie k vylúčeniu časti detí so zdravotným znevýhodnením zo vzdelávania. Dochádza tak k porušovaniu základných ľudských práv detí a zároveň princípu rovnosti šancí v prístupe k výchove a vzdelávaniu. Nízke alebo nedostatočné vzdelanie zároveň z dlhodobého hľadiska znižuje šance detí na budúce plnohodnotné uplatnenie sa v živote, na trhu práce a celkovo v spoločnosti a zvyšuje budúce nároky na verejné zdroje.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Zuzana Réveszová

Zdroje

[1:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 23-25.

[2:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 24, odsek 2, písm. a)

[3:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 24, odsek 2, písm. b)

[4:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 24, odsek 2, písm. c)

[5:] ČABALOVÁ, J. *Počet žiakov základných a špeciálnych základných škôl vzdelávaných formou individuálneho vzdelávania za roky 2011/2012 – 2017/2018.* [elektronická pošta] 19.10.2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

[6:] Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. z 10. decembra 2008, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia, § 4, ods. 4 zákonov, § 40

[8:] Ústava Slovenskej republiky z 1. septembra 1992, článok 42

[9:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 3, písm. c)

Segregácia rómskych detí

Veľká časť rómskych detí sa vzdeláva oddelene od zvyšku svojich rovesníkov

Hoci segregácia detí a žiakov vo vzdelávaní je v rozpore s medzinárodnými dohovormi aj so slovenskými právnymi predpismi, napriek tomu viac ako štvrtina rómskych detí navštevuje triedy, v ktorých všetci ich spolužiaci sú Rómovia. Rómske deti tvoria väčšinu žiakov v špeciálnych triedach a školách pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím, čo okrem oddeleného vzdelávania obmedzuje ich možnosti na dosiahnutie úplného základného vzdelania a pokračovania vo vzdelávaní na strednej škole. Vzdelávacie politiky nezabraňujú vytváraniu čisto rómskych škôl ani v hlavnom prúde vzdelávania. Okrem demografického vývoja v niektorých obciach sa na ich vzniku podieľa spôsob vymedzenia spádových oblastí základných škôl, ktoré v niektorých prípadoch kopírujú či dokonca prehlbujú existujúcu rezidenčnú segregáciu. K vzniku takýchto škôl prispieva aj uplatňovanie práva zákonných zástupcov na možnosť voľby školy pre svoje dieťa, ktoré vedie k odchodu detí z majority zo škôl s vyššou koncentráciou rómskych detí. Na úrovni stredných škôl je problematická najmä existencia elokovaných pracovísk, umiestnených v tesnej blízkosti vylúčených lokalít. K oddelenému vzdelávaniu rómskych žiakov v samostatných triedach základných škôl prispievajú aj niektoré z podporných nástrojov vzdelávacej politiky, ako napríklad nulté ročníky či špecializované triedy. Taktiež možnosť vytvárať paralelné triedy s rôznymi učebnými osnovami je na niektorých školách využívaná na vytváranie etnicky homogénnych tried, v ktorých navyše dochádza k poskytovaniu vzdelávania odlišnej kvality. Ako však naznačujú dáta To dá rozum, tendencia vyčleňovať rómskych žiakov do oddelených tried či škôl môže byť dôsledkom nedostatku iných nástrojov a nedostatočným financovaním podporných opatrení. Nedostupnosť podpory a následné smerovanie detí do špeciálneho školstva sú výrazné najmä v prípade tej časti detí, ktorých materinský jazyk sa odlišuje od jazyka vyučovacieho. Vzdelávanie rómskych detí v oddelených triedach a školách nie je problematické len z ľudsko-právneho hľadiska, ale ako poukazujú medzinárodné výskumy, socioekonomické a etnické zloženie škôl sa môže zásadným spôsobom podieľať na súčasných nízkych vzdelávacích výsledkoch žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Segregácia vo vzdelávaní je protizákonná, no napriek tomu k nej dochádza

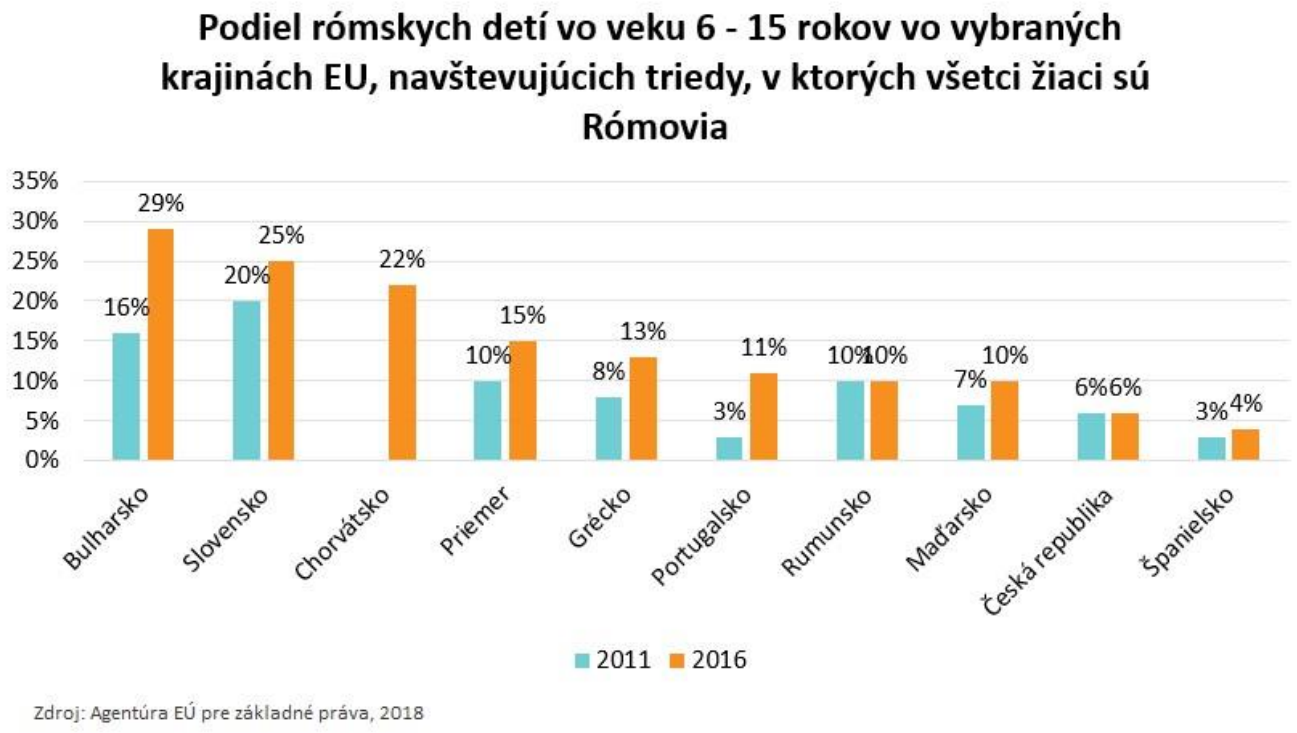
Na základe právne záväzných medzinárodných dohovorov je segregácia jedným z prejavov diskriminácie.[1] Za segregáciu vo vzdelávaní je možné považovať „akékoľvek rozlišovanie, vylučovanie, obmedzovanie alebo zvýhodňovanie, ktoré je založené na rase, farbe pleti, pohlaví, jazyku, náboženstve, politickom a inom názore, národnostnom a sociálnom pôvode, ekonomických podmienkach a inom pôvode a ktorého zámer alebo dôsledok je znemožnenie alebo obmedzenie rovnakého zaobchádzania vo vzdelávaní, a to predovšetkým [...] zriaďovanie alebo udržiavanie oddelených vzdelávacích systémov alebo inštitúcií pre osoby alebo skupiny osôb.“[2] O segregáciu nejde v prípade dobrovoľnosti oddelených foriem vzdelávania, pri ktorých je zachovaná rovnaká kvalita vzdelávania z hľadiska procesu aj výstupu, teda nadobudnutých kompetencií a dosiahnutej úrovne vzdelania (napr. prípad národnostného školstva). Rovnako ako pri akomkoľvek inom type diskriminácie, aj pri segregácii možno oddeľovať priamo (nastavením explicitných pravidiel, ktoré dve kategórie ľudí oddelia de iure) alebo nepriamo (nastavením navonok neutrálnych pravidiel, ktoré dve rôzne skupiny oddelia de facto), pričom obe alternatívy môžu viesť k rovnakým dôsledkom.[3] K segregácii pritom nedochádza len v dôsledku aktívneho konania, ale môže k nej dôjsť aj v dôsledku nekonania respektíve neprijatia opatrení na jej predchádzanie.[4]

Segregácia vo vzdelávaní je zakázaná aj na základe vnútroštátnych právnych predpisov.[5] Napriek tomu, že v slovenskej legislatíve neexistuje definícia segregácie, na základe existujúceho rozhodnutia súdu, vzdelávanie detí v oddelených triedach, vytvorených na základe etnickej (rómskej) príslušnosti porušuje zásadu rovnakého zaobchádzania v zmysle Antidiskriminačného zákona a je diskrimináciou z dôvodu etnickej príslušnosti.[6]

Na existenciu segregácie rómskych detí vo vzdelávaní poukazujú dlhodobo mnohé výskumné štúdie[7] a mimovládne organizácie,[8] pričom viaceré z nich upozorňujú na zhoršujúce sa trendy.[9] Na základe zistení Agentúry Európskej únie pre základné práva, sa až 63 % rómskych detí na Slovensku vzdeláva v triedach, v ktorých všetci alebo väčšina žiakov sú Rómovia.[10] Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.5.1.), spomedzi 9 európskych krajín, v ktorých sa prieskum

realizoval, na Slovensku deklaroval vzdelávanie v etnicky homogénnych rómskych triedach druhý najvyšší podiel respondentov. V porovnaní s rokom 2011, keď sa realizoval obdobný prieskum, sa situácia na Slovensku, podobne ako v ďalších krajinách, dokonca zhoršila.

Graf G1.2.5.1: Podiel rómskych detí vo veku 6 – 15 rokov vo vybraných krajinách EU, navštevujúcich triedy, v ktorých všetci žiaci sú Rómovia



Na prípady segregácie rómskych detí vo vzdelávaní upozorňujú opakovane aj štátne inštitúcie. Štátna školská inšpekcia v Správe o úrovni výchovy a vzdelávania v školskom roku 2017/2018 konštatuje, že „v štyroch školách organizácia vyučovania vykazovala znaky segregácie zriadením oddelených tried pre žiakov z MRK a tiež priestorovým vyčlenením šatní a oddeleným stravovaním“.[12] Taktiež Verejná ochrankyňa práv poukazuje na „podozrenie zo stále pretrvávajúcej nepriamej rasovej segregácie v školskom systéme“.[13] Segregácia rómskych detí v systéme špeciálneho, ale aj bežného školstva bola jedným z dôvodov, kvôli ktorým začala v roku 2015 Európska komisia voči Slovensku konanie (tzv. „infringement“) pre podozrenie z porušenia Smernice Rady o rasovej rovnosti.[14]

V dôsledku nadmerného zastúpenia Rómov v špeciálnom školstve sú mnohé špeciálne triedy či celé špeciálne školy navštevované len rómskymi deťmi

Rómski žiaci a žiačky, vzdelávaní v systéme špeciálneho školstva, nezriedka navštevujú triedy či školy, v ktorých sú všetci ich spolužiaci Rómovia. Na základe údajov Útvaru hodnoty za peniaze, v školskom roku 2017/2018 tvorili žiaci z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) až 50,8 % žiakov špeciálnych tried na bežných základných školách. V prípade tried pre deti s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím tvorili deti z MRK dokonca 71,2 % všetkých žiakov.[15] Na špeciálnych základných školách patrilo medzi deti z MRK 41,7 % žiakov, pričom ich podiel v populácií detí na bežných základných školách je len 10,5 %.[16]

Na základe platnej právnej úpravy môžu byť deti z prostredia vylúčených rómskych lokalít umiestňované do špeciálnych škôl a špeciálnych tried výhradne na základe diagnostikovanej špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby (ŠVVP), ktorá však nemôže vyplývať výlučne z ich vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí.[17] V prípade detí z vylúčených rómskych lokalít však dochádza k diagnostikovaniu zdravotného znevýhodnenia ako dôvodu ich ŠVVP dvakrát častejšie ako v celkovej

populácii detí. Kým spomedzi všetkých žiakov základných škôl má zdravotné znevýhodnenie diagnostikovaných 12 % žiakov, v prípade detí z MRK je to až viac ako 25%.[18] Rozdiel je pritom spôsobený najmä vysokým zastúpením kategórie ľahkého mentálneho postihnutia, ktoré má diagnostikované takmer každý piaty žiak základnej školy z prostredia MRK (19,3 %). Existujú však viaceré indície, že diagnózu ľahkého mentálneho postihnutia, teda závažného a nezvratného poškodenia kognitívnych schopností, dostávajú aj deti, ktoré vo vzdelávaní zlyhávajú z iných príčin.

Vysoké zastúpenie rómskych žiakov v špeciálnom prúde vzdelávania sa potvrdilo aj v rámci kvalitatívneho zberu dát, realizovaného v projekte To dá rozum. Viaceré špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím, na ktorých sa prieskum realizoval, boli navštevované výhradne alebo takmer výhradne deťmi z vylúčených rómskych lokalít. Ako sa vyjadrila riaditeľka jednej z nich: „Gro našich žiakov sú Rómovia. Asi deväťdesiatosem percent mi vyšlo Rómov. [...] A okrem toho, že je tam to mentálne [postihnutie], je tam aj sociálne znevýhodnené prostredie. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Podobne riaditeľka ďalšej špeciálnej základnej školy pre deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím deklarovala, že „oni sú všetci Rómovia, ale ani jeden sa k tomu nehlási. (Špeciálna základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ V prípade vzdelávania relatívne veľkej časti rómskych detí v špeciálnych školách a triedach pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím je okrem vzdelávania v čisto rómskych triedach a školách problematické taktiež obmedzenie ich možnosti na dosiahnutie úplného základného vzdelania. To následne zásadným spôsobom limituje ich pokračovanie vo vzdelávaní na strednej škole.

Vzdelávacie politiky nezabraňujú vytváraniu rómskych škôl ani v bežnom prúde vzdelávania

Existencia škôl, ktoré navštevujú výhradne rómske deti, je realitou aj v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu. Na úrovni predškolského a základného vzdelávania môže byť vznik tzv. rómskych škôl či škôlok dôsledkom demografického vývoja v konkrétnej obci. No v prípade základných škôl, navštevovaných výhradne rómskymi žiakmi, môže ísť aj o priamy následok spôsobu vymedzenia školských obvodov. Určenie spádových oblastí samosprávou zriadených základných škôl je v kompetenciách jednotlivých obcí.[19] Ak sa v obci nachádzajú vylúčené rómske lokality alebo sú Rómovia koncentrovaní v niektorých častiach obce, v praxi dochádza k prípadom, keď samospráva navonok neutrálnym administratívnym rozhodnutím o školských obvodoch buď prispeje k reprodukcií existujúcej priestorovej segregácie,[20] alebo ju dokonca prehĺbi tým, že do spádovej oblasti jednej zo škôl zaradí viaceré lokality, obývané Rómami.[21] Napriek tomu, že segregácia vo vzdelávaní je zakázaná, v súčasnosti neexistuje žiadny záväzný a vynútiteľný právny predpis, ktorý by obciam ukladal povinnosť predchádzať možnej reprodukcii priestorovej segregácie pri stanovovaní školských obvodov.[22] Z úrovne štátnych politík je plánované iba „pilotné overenie vytvárania školských obvodov na desegregačnom princípe“ v spolupráci so samosprávami.[23]

K vzniku čisto rómskych základných škôl prispieva aj právo zákonných zástupcov na možnosť voľby školy pre svoje dieťa.[24] Na základe výskumov je často využívané rodičmi detí z majority v prípadoch, ak školu v mieste trvalého bydliska vo väčšej miere navštevujú rómske deti.[25] Právo rodiča na výber školy je obmedzené len kapacitou škôl mimo vlastného školského obvodu, keďže prednostne sú zapisované deti s trvalým bydliskom v spádovej oblasti školy.[26] To však neplatí v prípade cirkevných či súkromných škôl, ktoré školské obvody určené nemajú. Niektorí rodičia sú tak ochotní znášať aj zvýšené finančné náklady, spojené s navštevovaním súkromnej školy či s dochádzaním do vzdialenejšej verejnej školy. Cestovné náklady sú totiž štátom preplácané len v prípade[27], ak žiak dochádza do inej obce do spádovej školy.[28] K odchodu žiakov z majority (nazývanému tiež „biely odliv“) podľa niektorých odborníkov dochádza, pokiaľ koncentrácia rómskych detí z vylúčených lokalít presiahne 20 % všetkých žiakov na škole.[29] Na postupný odliv žiakov z majority poukazovali aj respondenti, ktorí pôsobia na školách s vyšším podielom rómskych detí. Ako sa vyjadril riaditeľ základnej školy, „najviac ma trápi, že sa pri zápise príde nerómsky rodič spýtať, že koľko si zapísal, obrazne povedané, Cigánov. Keď mu poviem toľko a toľko, tak sa otočí na päte a odíde mi. Ale opakujem, že táto škola má dlhé roky veľmi dobré výsledky. Máme dobré aj športové výsledky, dobré výsledky v testovaní, v monitorovaní žiakov a nepociťujeme záťaž, že by tieto deti boli nejakým spôsobom príťažou (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“. V snahe zabrániť odlivu nerómskych žiakov následne niektoré školy pristupujú k vytváraniu oddelených rómskych a nerómskych tried.[30]

K oddelenému vzdelávaniu rómskych detí dochádza aj na úrovni materských a stredných škôl

Na rozdiel od základných škôl, materské ani stredné školy nemajú stanovené spádové oblasti, no k vzniku etnicky homogénnych rómskych škôl dochádza aj na týchto úrovniach vzdelávania. V prípade materských škôl sú dôvodmi ich vzniku odliv detí z majority, ako aj umiestnenie materskej školy (alebo jej elokovaného pracoviska) do blízkosti vylúčenej lokality, do ktorej následne nedochádzajú deti z iných častí obce.[31] Okrem snahy o vyčleňovanie rómskych detí z materskej školy navštevovanej deťmi z majority môže ísť v niektorých prípadoch aj o snahu odstránenie bariér v dostupnosti predškolského vzdelávania, ktorým čelí nemalá časť detí, vyrastajúcich vo vylúčených rómskych lokalitách. Príkladom princípu „škola bližšie k deťom“ môže byť materská škola na sídlisku Luník IX v Košiciach, ktorá funguje od roku 1997, navštevuje ju viac ako stovka rómskych detí a do procesu výchovy a vzdelávania cielene zapája aj rodičov.[32] V rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum však bol identifikovaný aj prípad samosprávy, ktorá sa vzniku etnicky homogénnych materských škôl snažila aktívne predchádzať. Ako sa vyjadrila riaditeľka materskej školy, ktorá riadi v rámci mesta viacero materských škôl majúcich štatút elokovaných pracovísk, „dosť sa nám stávalo, že sa nám rómske deti sústreďovali na jednej materskej škole, lebo v blízkosti je aj sociálna bytovka. Tak aj tento rok som sa snažila, aby neboli na jednom mieste. Že sa ich snažím porozdeľovať. [...] Ja si myslím, že to je dobré, že sú začlenení do toho kolektívu už v materskej škole, lebo potom na základnej už ich neberú tak, že aha som v triede s Cigánom (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“. Po zavedení povinného predškolského vzdelávania pre deti od 5 rokov, ktoré počíta so zriadením školských obvodov materských škôl, môže byť situácia podobná ako v prípade základného vzdelávania. Novela školského zákona totiž neobsahuje žiadne ustanovenie, ktoré by zabraňovalo takému vymedzeniu spádových oblastí, ktoré budú kopírovať existujúcu rezidenčnú segregáciu rómskych lokalít.[33]

V prípade stredných škôl je podľa viacerých odborníkov problematická najmä existencia elokovaných pracovísk stredných odborných škôl, ktoré sú umiestnené v tesnej blízkosti vylúčených lokalít a sú navštevované výhradne rómskymi žiakmi.[34] Okrem prehlbovania sociálneho vylúčenia rómskych žiakov poukazujú na ich ekonomickú nákladnosť a na skutočnosť, že učebné odbory, ktoré ponúkajú, nezriedka neumožňujú ich absolventom uplatnenie na trhu práce.[35] Ich existenciu kritizovala aj riaditeľka samosprávou zriadenej strednej odbornej školy, podľa ktorej je okrem vyčleňovania rómskych detí problematická aj kvalita poskytovaného vzdelávania: „Oni musia vidieť, že je aj možnosť žiť iným spôsobom. A preto som zásadne proti elokovaným pracoviskám. Keď tie deti jednoducho jak sa narodia v tej kolónii, tak tam aj umrú. To nejde. [...] Ja teraz budem doslovne hovoriť o tých súkromných školách, kde žiaci ani nechodia do školy, ani sa neučia, nemusia chodiť na prax, dostanú najvyššie prospechové štipendium aj keď vôbec nevedia niektorí ani čítať, ani písať. (Stredná odborná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Ako poukázala riaditeľka strednej odbornej školy, problematické je aj nastavenie stredoškolských štipendií pre žiakov z rodín s príjmom pod hranicou životného minima.[36] Výška štipendia je odstupňovaná od prospechu žiaka, pričom sa nezohľadňuje náročnosť školy a odboru (maturitný alebo študijný či učebný). Z existenčných dôvodov to môže viesť k cielenému smerovaniu detí z chudobných rodín na nematuritné učebné odbory a na tie školy, ktoré na žiakov nekladú vysoké nároky. Hoci štipendium nepochybne zlepšuje prístup k strednému vzdelávaniu pre mnoho detí, ktoré by si ho inak z finančných dôvodov nemohli dovoliť, kvôli jeho nastaveniu prináša so sebou skrytý segregačný dopad, keďže môže prispievať k vyššej koncentrácii detí z vylúčených rómskych lokalít v učebných odboroch, na ktorých sa dosahuje nižší stupeň vzdelania.

Niektoré podporné opatrenia vzdelávacej politiky môžu prispievať k vzniku rómskych tried

K oddelenému vzdelávaniu rómskych žiakov v etnicky homogénnych triedach škôl prispievajú aj niektoré z podporných nástrojov vzdelávacej politiky. Na základe platnej právnej úpravy sa deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia zaraďujú do tried spoločne s ostatnými deťmi, okrem prípadov ich vzdelávania v nultom ročníku alebo v špecializovanej triede.[37] Nulté ročníky boli legislatívne zavedené v roku 2002 so zámerom zlepšiť vzdelávacie šance detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré neabsolvovali predškolské vzdelávanie. Sú určené pre tie deti zo SZP, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad, že by mohli zvládnuť vzdelávací program prvého ročníka základnej školy.[38] Nulté ročníky sú však takmer výhradne navštevované deťmi z vylúčených rómskych lokalít, ktoré tvorili v školskom roku 2017/18 72 % všetkých žiakov nultého ročníka.[39] Napriek pomerne pozitívnemu hodnoteniu nultých ročníkov zo strany odbornej verejnosti aj pedagógov, ich integračný význam je sporný najmä z hľadiska ďalšieho zaradenia detí do tried po jeho

absolvovaní. Žiaci, ktorí v roku 2016/17 absolvovali nultý ročník, navštevovali v ďalšom roku triedy, v ktorých 63 % ich spolužiakov tiež absolvovalo nultý ročník.[40] Tento údaj do istej miery potvrdzuje, že žiaci nultého ročníka nezriedka tvoria etnicky homogénnu triedu aj v prvom ročníku a následne je veľký predpoklad, že pokračujú vo vzdelávaní v rovnakej triede počas celej dochádzky do základnej školy.[41]

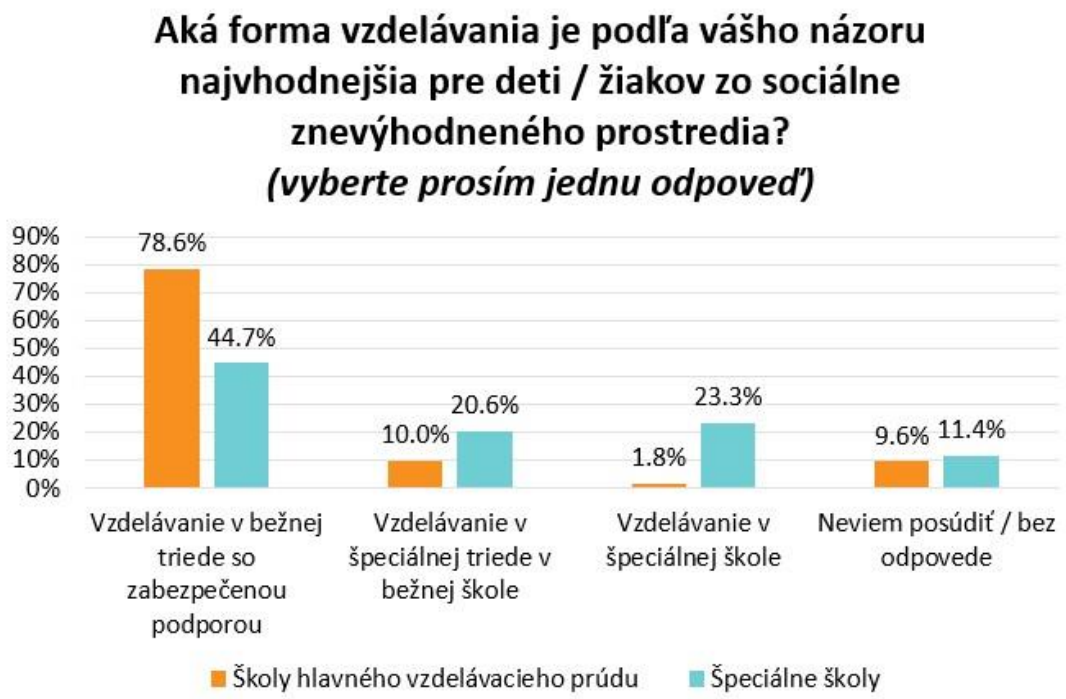
Ďalšiu možnosť oddeleného vzdelávania rómskych detí predstavujú špecializované triedy určené pre žiakov, ktorí nemajú predpoklad úspešne zvládnuť obsah vzdelávania príslušného ročníka.[42] Po kritike ich využívania na legitimizáciu trvalého vyčleňovania rómskych detí do oddelených tried[43] bola obmedzená maximálna dĺžka pobytu žiaka v špecializovanej triede na jeden školský rok. V špecializovaných triedach je dlhodobo vzdelávaný relatívne nízky počet žiakov, v školskom roku 2018/2019 navštevovalo 22 špecializovaných tried len 164 žiakov na 18 základných školách.[44] Jedným z dôvodov využívania tohto opatrenia v obmedzenom rozsahu môže byť aj to, že vzhľadom na nízky počet žiakov v špecializovanej triede (minimálne 4 a maximálne 8) školy nevedia pokryť finančné náklady, spojené s fungovaním špecializovanej triedy.[45]

Hoci možnosť pri prispôsobovaní obsahu výučby rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vytvárať triedy s alternatívnymi učebnými osnovami (redukcia obsahu, praktickejšia orientácia, učenie zážitkovou metódou, alternatívne formy vzdelávania – animácia)[46] už od roku 2015 nie je súčasťou vzdelávacích politík, resp. odporúčaným podporným opatrením v rámci Štátneho vzdelávacieho programu, v praxi stále dochádza k prípadom vzdelávania rómskych a nerómskych detí v oddelených triedach, v ktorých zároveň vzdelávanie prebieha podľa odlišného kurikula.[47] V rámci analýzy školských vzdelávacích programov,[48] realizovanej v roku 2013, boli takéto triedy identifikované na 20 % škôl, zapojených do výskumu. Vo všetkých prípadoch boli triedy navštevované výhradne rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí sa vzdelávali podľa zredukovaných osnov, s posilnením výchovných predmetov a pracovného vyučovania na úkor akademických predmetov (napr. prírodovedných predmetov či cudzích jazykov). Okrem oddeleného vzdelávania detí rôznej etnicity tak dochádza k poskytovaniu vzdelávania odlišnej kvality. Aj na základe rozhodnutia súdu v prípade základnej školy s materskou školu v Šarišských Michaľanoch, takéto vzdelávanie porušuje zásadu rovnakého zaobchádzania a vzhľadom na jeho trvalý charakter ho nie je možné považovať za vyrovnávacie opatrenie.[49]

Tendencia vyčleňovať rómskych žiakov do oddelených tried môže byť dôsledkom nedostatku iných podporných nástrojov

Dáta, získané v prieskume To dá rozum naznačujú, že respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu považujú za najvhodnejšiu formu vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia bežné triedy. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.5.2), v prípade zabezpečenej podpory túto formu vzdelávania preferovalo 78,6 % respondentov. Odlišné hodnotenie bolo zaznamenané od respondentov, pôsobiacich na špeciálnych školách, z ktorých až 43,9 % považuje špeciálny prúd vzdelávania pre deti zo SZP za vhodnejší.

Graf G1.2.5.2: Názory respondentov na vhodnú formu vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.



Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 4026 riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy z materských, základných a stredných škôl, 1418 zo špeciálnych materských, základných a stredných škôl.

Tieto zistenia korešpondujú aj s výsledkami analýzy kvalitatívnych rozhovorov, v rámci ktorých respondenti zo špeciálnych škôl vyjadrovali pochybnosti o pripravenosti bežných škôl na vzdelávanie detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít. Ako sa vyjadrila riaditeľka špeciálnej základnej školy, „vieme, v akých podmienkach žijú. Ale akonáhle tam nie je špecifikovaný ten mentálny postih, sú len sociálne [znevýhodnení], nemôžeme ich my vzdelávať, samozrejme ostávajú na základných školách. Ale už či je to pomoc pre tých žiakov? Nemyslím (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“. Podobne sa vyjadril aj odborný zamestnanec centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie: „My, keď to dieťa zasadíme do prostredia v takzvanej inklúzii, nemáme na to vytvorené podmienky. To dieťa dosahuje podstatne menší úspech, ako by dosahovalo v špeciálnom zariadení. Sú to vytvorené podmienky. Sú tam menšie kolektívy, je tam viac času, je tam primeranosť toho postupu. Teraz si zoberte, že to dieťa je v normálnej triede, kde je nejakých 15 - 20 žiakov. Máte ich tam nejakých 5 rómskych. Komu sa ten pedagóg má venovať? (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)“ Okrem pochybnosti o zabezpečení dostatočných podmienok na bežných základných školách tieto vyjadrenia nasvedčujú aj o postojoch časti odbornej pedagogickej verejnosti, ktoré môžu prispievať k udržiavaniu súčasného status quo.

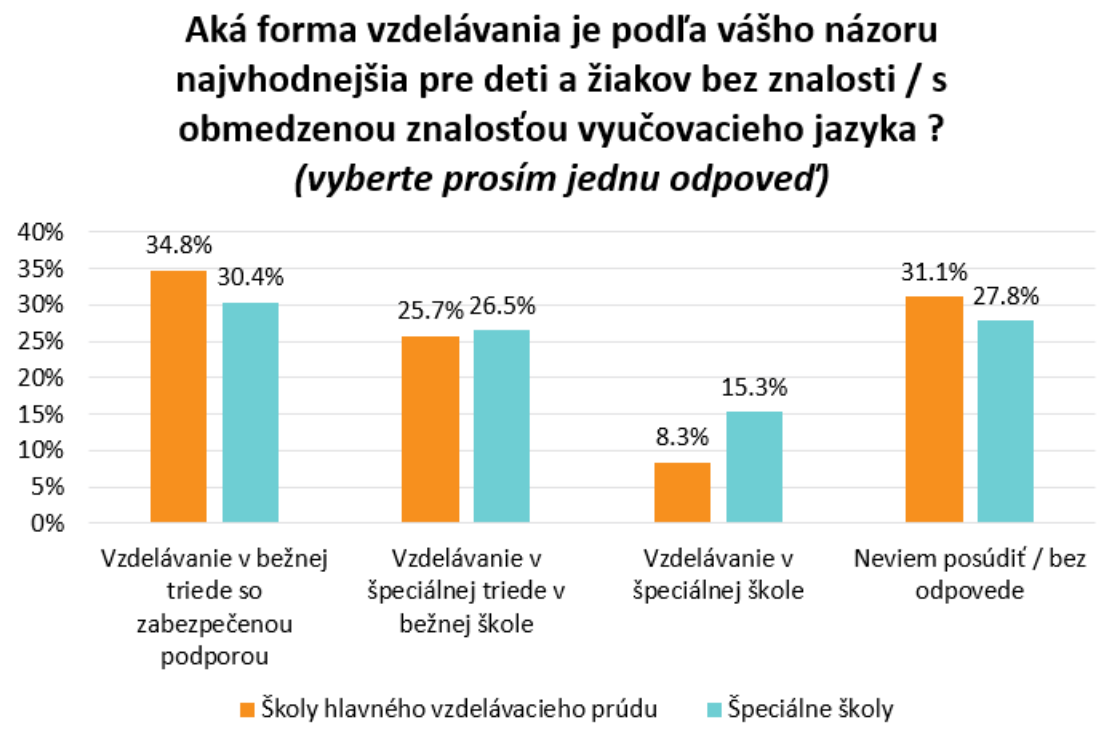
Smerovanie časti detí zo sociálne vylúčených lokalít do oddelených tried (bežných aj špeciálnych) môže byť do istej miery spôsobené nedostatkom iných nástrojov, ktoré môžu učitelia pri ich začleňovaní do bežných tried využiť. Podporné opatrenia, zamerané na zlepšovanie prístupu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia ku kvalitnému vzdelávaniu, sú v školských politikách definované pomerne všeobecne a nepomáhajú efektívne odstrániť mnohé z bariér, ktorým deti vo vzdelávaní čelia. Zároveň, školy nemajú na ich realizáciu dostatočné finančné zdroje, keďže výška príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia[50] (v roku 2019 v sume 150 € na žiaka na rok) im často neumožňuje ani zamestnať pedagogického asistenta. Hoci deti zo SZP patria medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, financovanie ich vzdelávania je iné ako v prípade ostatných skupín žiakov so ŠVVP. Zatiaľ čo pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a s nadaním sú stanovené koeficienty násobku základného normatívu na žiaka , v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia suma príspevku na ich vzdelávanie nie je fixná a garantovaná, ale vyrátava sa každoročne na základe počtu žiakov zo SZP. Kým v prípade vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením

základné školy dostali v školskom roku 2018/2019 navýšené prostriedky na jedného žiaka na rok v objeme od 898 € do 10 401 € (v závislosti od typu zdravotného znevýhodnenia)[52], v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia to bolo len 150 €. Navyše, v prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením môže škola požiadať aj o dodatočný príspevok na mzdové náklady pre pedagogických asistentov[53], čo v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je možné.

Nástroje na podporu detí s rómskym materinským jazykom úplne absentujú

Na absenciu podporných nástrojov ako jednej z príčin umiestňovania rómskych detí z vylúčených lokalít do oddelených tried poukazuje aj skutočnosť, že v prípade detí, ktorých materinský jazyk sa odlišuje od jazyka vyučovacieho, čo je prípad veľkej časti detí z vylúčených rómskych lokalít, sa väčšina respondentov prikláňala k oddeleným formám vzdelávania v špeciálnych školách alebo v špeciálnych triedach. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.2.5.3.), 34 % respondentov z bežných a takmer 42 % respondentov zo špeciálnych škôl sa domnieva, že najvhodnejšou formou vzdelávania pre deti, ktoré neovládajú vyučovací jazyk, je špeciálny prúd vzdelávania.

Graf G1.2.5.3: Názory respondentov na vhodnú formu vzdelávania detí a žiakov bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 4031 riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy z materských, základných a stredných škôl, 1424 zo špeciálnych materských, základných a stredných škôl.

V tejto súvislosti je dôležité upozorniť, že v súčasnosti školy a učitelia nemajú k dispozícií žiadne podporné ani metodické nástroje pre výučbu slovenčiny ako druhého jazyka. Na absenciu vzdelávania a metodík v oblasti práce s deťmi z vylúčených lokalít, ktorých materinským jazykom je rómčina, poukázala aj školská špeciálna pedagogička, pôsobiaca na základnej škole: „Idete do školy a máte napríklad špeciálne predmety pre zrakovo postihnutých, metodiky a tak ďalej, to je všetko vypracované. Len na tie rómske deti nie. Čo vlastne teda robiť s nimi? [..] Ani my ako školskí špeciálni pedagógovia by sme im asi nevedeli poradiť. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“

Oddelené vzdelávanie detí s rôznym socioekonomickým a etnickým zázemím má negatívny dopad na ich vzdelávacie výsledky

Medzinárodné výskumy poukazujú na skutočnosť, že pokiaľ sa sociálne znevýhodnení žiaci vzdelávajú v segregovaných školách, navštevovaných prevažne žiakmi s rovnakým sociálno-ekonomickým zázemím, ich vzdelávacie výsledky sú významne horšie.[54] Slovensko je pritom s nadpolovičným podielom znevýhodnených žiakov vzdelávaných v takýchto školách nad priemerom krajín OECD.[55] Socioekonomické a etnické zloženie škôl a tried je tak jednou z najdôležitejších premenných, vysvetľujúcich systematicky nízko dosahované vzdelávacie výsledky žiakov.[56] Rovnako kvalitatívne výskumy zo Slovenska potvrdzujú, že „segregované školy a triedy sú pre vzdelávacie trajektórie rómskych žiakov najmenej vhodné a len prehlbujú vzdelanostnú a sociálnu priepasť medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi. Rómovia v segregovaných školách alebo triedach majú minimálnu šancu na získanie úplného základného vzdelania a pokračovanie v štúdiu na strednej škole“.[57] Okrem negatívnych dopadov na vzdelávacie výsledky výskumov poukazujú na negatívny dopad segregácie na klímu v škole, kvalitu vzťahov aj celkovú kvalitu vzdelávacieho procesu.[58]

Záver

Vzdelávanie detí v oddelených triedach a školách, v ktorých väčšinu alebo všetkých spolužiakov tvoria Rómovia, je nielen v rozpore s medzinárodnými záväzkami a vnútroštátnymi predpismi, ale môže byť jednou z príčin systematicky nízkych vzdelávacích výsledkov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré sa potvrdzujú ako v rámci medzinárodných meraní, tak aj v rámci národných testovaní (Testovanie 5, Testovanie 9). Zároveň, v prípade oddeleného vzdelávania detí z vylúčených lokalít a detí z majority sú obe skupiny ukrátené o možnosť rozvoja sociálnych kompetencií a prirodzené spôsoby vzájomného kontaktu, ktoré sú kľúčové pre budúce spolužitie nielen v konkrétnej obci či meste, ale aj v celej spoločnosti.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Zuzana Réveszová

Zdroje:

1: *Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie.* Organizácia spojených národov, 1965. [cit. 2019-06-20] Dostupné na: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cerd.aspx

2: Dohovor o zákaze diskriminácie v oblasti vzdelávania. UNESCO, 1960. [cit. 2019-06-20] Dostupné na: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

3: HAPALOVÁ, M., DRÁĽ, P.: Regulácia a riadenie školského systému. RAFAEL, V. (ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011

4: LAJČÁKOVÁ, J., RAFAEL, V., ZÁLEŠÁK, M., MIŠKOLCI, J., PETRASOVÁ, A. Školy proti segregácii : Metodická príručka na prevenciu a odstraňovanie segregácie rómskych žiakov. Bratislava : Eduroma, 2017

5: Zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 3, písm. d) segregaciu-romskych-deti/

6: *Tlačová správa: Prešovský súd rozhodol, že základná škola v Šarišských Michaľanoch musí ukončiť segregáciu rómskych detí.* Košice : Poradňa pre občianske a ľudské práva, Amnesty International, 2012. [cit. 2019-06-20] Dostupné na: https://www.poradnaprava.sk/sk/dokumenty/tlacova-sprava-presovsky-sud-rozhodol-ze-zakladna-skola-v-sarisskych-michalanoch-musi-ukoncit-

7: FRIEDMAN, E., SURDU, M. School as Ghetto. *Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia.* Budapest: Roma Education Fund, 2009; HAPALOVÁ, M., HVOZDOVIČ, Ľ. Analýza školských vzdelávacích programov vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: Výskum školských vzdelávacích programov a pedagogickej praxe na školách s vysokým zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na princípy inkluzívneho vzdelávania. Bratislava :Iuventa, MŠVVŠ SR, 2013.

8: Amnesty International a Rómsky vzdelávací fond *Lekcia z diskriminácie: Segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike.* 2017. [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2017/02/Amnesty-reportSlovak-WEB.pdf; RAFAEL, V. (ed.) Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011; LAJČÁKOVÁ, J., RAFAEL, V., ZÁLEŠÁK, M., MIŠKOLCI, J., PETRASOVÁ, A. *Školy proti segregácii : Metodická príručka na prevenciu a odstraňovanie segregácie rómskych žiakov.* Bratislava : Eduroma, 2017.

9: HUTTOVÁ, J., GYARFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012.

10: *European Union Agency for Fundamental Rights. Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma — Selected findings.* Luxembourg : 2016, European Union Agency for Fundamental Rights. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings

11: European Union Agency for Fundamental Rights, 2018. *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion.* Luxembourg : 2016, European Union Agency for Fundamental Rights. [cit. 2019-06-23]. Dostupné na: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf

12: Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018*, str. 32. [cit. 06-22-2019] Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_17_18_1.pdf

13: Kancelária verejného ochrancu práv. *Správa verejnej ochrankyne práv o uplatňovaní práva na vzdelanie detí/žiakov príslušníkov rómskej národnostnej menšiny so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.* Bratislava: júl 2013, s. 24. [cit. 06-22-2019] Dostupné na: http://www.vop.gov.sk/files/Sprava%20VOP-Vzdelavanie%20Romov.pdf

14: Viac informácií napríklad v tlačovej správe Verejnej ochrankyne práv z 27.8.2018 : *Zakrývanie si očí a uší problémy nevyrieši*. [cit. 2019-06-23] Dostupné na: http://www.vop.gov.sk/files/2018_13_TS_Zakryvanie_si_oci_a-usi_%20problemy_nevyriesi.pdf

15: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

16: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

17: Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 107, ods. 2.

18: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

19: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 8, ods. 1

20: Kancelária verejného ochrancu práv. *Správa verejnej ochrankyne práv o uplatňovaní práva na vzdelanie detí/žiakov príslušníkov rómskej národnostnej menšiny so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.* Bratislava: júl 2013.

21:HUTTOVÁ, J., GYARFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy? Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012.; GDOVINOVÁ, D. Integrácia po slovensky: Veselé a segregované deti. Týždenník .týždeň, 17. november 2018, [cit. 2019-06-30]. Dostupné na: https://www.tyzden.sk/spolocnost/51728/vesele-a-segregovane-deti/?ref=kat

22: HAPALOVÁ, M., DRÁĽ, P.: Regulácia a riadenie školského systému. RAFAEL, V. (ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011

23:*Aktualizované akčné plány Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 na roky 2019 - 2020 pre oblasť vzdelávania,* schválené Vládou SR 17.01.2019.

24:Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 3, písm. h)

25:HUTTOVÁ, J., GYARFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľ ba pre školy? Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012.

26:Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 20, ods. 6.

27:Výnimku tvorí dochádzanie dieťaťa do najbližšej špeciálnej školy, do školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny či do cirkevnej školy, ak sa v obci nenachádza spádová škola.

28:Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení

29:*Podpora postupu opatrení pri začleňovaní rómskych detí do etnicky heterogénneho prostredia na základných školách.* Návrh pripravený pracovnou skupinou vedenou Úradom splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity v spolupráci s Centrom pre výskum etnicity a kultúry (nepublikovaný materiál), jún 2016.

30:HAPALOVÁ, M., DRÁĽ, P.: Regulácia a riadenie školského systému. RAFAEL, V. (ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011

31:VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. *Inklúzia Rómov od raného detstva +. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017.

32:VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. Inklúzia Rómov od raného detstva +. *Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017, s. 44.

33: Zákon č. 209/2019 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

34:BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách. Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015; LAJČÁKOVÁ, J. Rovné šance I. : podpora stredoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015

35:BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách. Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.

36: Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 149.

37: Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 107, ods. 3.

38: Zákon 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov), § 19.

39: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

40: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

41: Napr. HAPALOVÁ, M., DRÁĽ, P.: Regulácia a riadenie školského systému. RAFAEL, V. (ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011

42: Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov), § 29, ods. 11.

43: Napr. HAPALOVÁ, M., DRÁĽ, P.: Regulácia a riadenie školského systému. RAFAEL, V. (ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011
44: *Štatistická ročenka 2018/2019.* [cit. 2019-06-17]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
45: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
46: Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 –nižšie sekundárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, 2011, s. 35.
47: GDOVINOVÁ, D. *Integrácia po slovensky: Veselé a segregované deti.* Týždenník .týždeň, 17. november 2018, [cit. 2019-06-30]. Dostupné na: https://www.tyzden.sk/spolocnost/51728/vesele-a-segregovane-deti/?ref=kat
48: HAPALOVÁ, M., HVOZDOVIČ, Ľ. Analýza školských vzdelávacích programov vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Výskum školských vzdelávacích programov a pedagogickej praxe na školách s vysokým zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na princípy inkluzívneho vzdelávania.* Bratislava : Iuventa, MŠVVŠ SR, 2013.
49: *Tlačová správa : Prešovský súd rozhodol, že základná škola v Šarišských Michaľanoch musí ukončiť segregáciu rómskych detí.* Košice : Poradňa pre občianske a ľudské práva, Amnesty International, 2012. [cit. 2019-06-20] Dostupné na: https://www.poradnaprava.sk/sk/dokumenty/tlacova-sprava-presovsky-sud-rozhodol-ze-zakladna-skola-v-sarisskych-michalanoch-musi-ukoncitsegregaciu-romskych-deti/
50: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov, § 4e, ods.1.
51: Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia, príloha č. 8 a 9.
52: Vypočítané podľa údajov Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR o normatívov a normatívnych príspevkoch na rok 2019, zverejnených na: https://www.minedu.sk/normativy-a-normativne-prispevky-na-rok-2019/
53: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, §4a.
54: OECD. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility.* 2018. [cit. 2019-06-23] Dostupné na: https://doi.org/10.1787/9789264073234-en.
55: OECD. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility.* 2018. [cit. 2019-06-23] Dostupné na: https://doi.org/10.1787/9789264073234-en.
56: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
57: HUTTOVÁ, J., GYARFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľ ba pre školy? Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012, s. 110.
58: HUTTOVÁ, J., GYARFÁŠOVÁ, O., SEKULOVÁ, M. Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľ ba pre školy? Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012.

Oddelené vzdelávanie detí s nadaním

Selekcia podľa intelektových schopností prebieha už na základných školách

Slovenský školský systém je relatívne uzavretý. Vzdelávacie dráhy, na ktoré nastupujú deti na začiatku svojho školského vzdelávania, sú relatívne pevné a ovplyvňujú ich ďalšie smerovanie. Jednou z nich je dráha deti s nadaním, na ktorú časť z nich nastupuje už vo veku 6 rokov a púšťa sa tak na cestu vzdelávania vo výberových triedach či školách. Školský zákon totiž otvára možnosť vzdelávať deti s nadaním v oddelenom systéme napriek tomu, že pedagogický výskum prináša v tejto oblasti protichodné výsledky. Mnohé zahraničné výskumy naopak upozorňujú, že oddelené vzdelávanie neprispieva k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov detí s nadaním a nie je optimálne pre ich vývoj. Napriek týmto argumentom sú základné školy a triedy pre nadané deti rodičmi vyhľadávané a v súčasnosti ich navštevuje okolo 3 000 žiakov a žiačok. Historicky podmienená nedôvera voči jednotnej škole a signály o tom, že bežné školy nedokážu adekvátne reagovať na špecifické potreby detí sa tak podpisujú na verejnej podpore oddeleného vzdelávania detí s intelektovým nadaním. Ako však ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, väčšina učiteľov si myslí, že tieto deti by sa mali vzdelávať spolu s ostatnými v bežných školách. Väčšina ich zamestnancov sa domnieva, že škola kde pôsobia je na túto úlohu aj pripravená.

Deti začínajú školskú dochádzku vo viackoľajnom školskom systéme

Slovenský školský systém je výrazne diferencovaný. Fungujú v ňom rozmanité selektívne mechanizmy, vďaka ktorým sú deti zaradené do trvalých vzdelávacích dráh, ktoré sú počas ich vzdelávacej dráhy de facto nemenné. Takéto systémy sú z medzinárodnej úrovne kritizované, pretože triedenie detí podľa schopností je vo všeobecnosti považované za vážnu prekážku budovania spravodlivého vzdelávacieho systému.[1] Problémom je najmä príliš skoré triedenie detí. Podľa správy OECD sa tento jav na Slovensku začína objavovať vo veku 11 rokov, teda skôr ako je priemerný vek v OECD krajinách (14 rokov).[2] Tieto výsledky sú ovplyvnené najmä vysokým podielom žiakov, smerujúcich po absolvovaní 5. ročníka na osemročné gymnáziá. No do pevných vzdelávacích dráh je časť detí na Slovensku zaraďovaná skôr ako zasadnú do školských lavíc. Náš školský systém totiž nie je jednotný a aktuálna úroveň intelektových schopností 6-ročného dieťaťa môže rozhodnúť o tom, či bude navštevovať bežnú školu, školu pre deti so všeobecným intelektovým nadaním či školu s rozšírenou výučbou matematiky či cudzieho jazyka alebo špeciálnu školu pre deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím. K diferenciácii dochádza aj na úrovni škôl, kde existujú špeciálne triedy pre deti s nadaním (všeobecným či špecifickým intelektovým nadaním, športovým nadaním) či triedy, špecializované na určitú vzdelávaciu oblasť (jazyky, matematiku a pod.).

Rozdeľovanie žiakov podľa intelektových schopností je skôr intuitívnou stratégiou

Rozdeľovanie žiakov do rôznych vzdelávacích dráh na základe intelektových schopností sa stalo zaužívanou praxou. Diferencovaný systém stojí na predpoklade, že z neho čerpajú výhody tak slabší, ako aj nadanejší žiaci. Vo verejnosti pretrváva zdieľané presvedčenie o tom, že učitelia v bežných triedach nemajú dostatočný priestor pre rozvoj intelektovo nadaných detí, v dôsledku čoho sa mrhá ich potenciálom. Ich oddelené vzdelávanie sa preto považuje za najlepšie riešenie pre všetkých. Tento názor sa potvrdil aj v rámci prieskumu, realizovaného agentúrou Focus pre projekt To dá rozum v roku 2017, v rámci ktorého 76,3 % respondentov súhlasilo s tvrdením, že šikovné a nadané deti sa najlepšie rozvíjajú vo výberových školách alebo vo výberových triedach medzi rovnako šikovnými a nadanými deťmi. Tento názor však nemá oporu v pedagogickom výskume a je skôr prejavom všeobecnej nechuti k jednotnej škole, ktorá bola zdiskreditovaná spôsobom jej realizácie počas socializmu, vyznačujúcou sa „uniformitou a štandardizáciou vývoja žiakov, podceňovaním individuálnych rozdielov medzi deťmi, absenciou vnútornej diferenciácie žiakov vo vnútri jednej triedy na základe ich individuálnych možností, záujmov, potrieb a pod“.[3] Keďže ani súčasné školy často nedokážu dostatočne reagovať na rozmanité vzdelávacie potreby detí, odpor voči spoločnému vzdelávaniu žiakov pretrváva a predstavuje reálnu prekážku tvorby jednotnej inkluzívnej školy.[4]

Oddeľovanie „schopných“ a „menej schopných“ neprispieva k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov ani jednej skupiny

Hoci na Slovensku chýba pedagogický výskum zameraný na sledovanie dopadov diferenciácie vzdelávacích dráh, existuje mnoho zahraničných, ktoré opakovane potvrdzujú, že rozdeľovanie žiakov do rôznych vetiev podľa výkonnosti nemá vplyv na

celkové vzdelávacie výsledky ani v jednej skupine.[5] Niektoré dokonca ukazujú, že vedie k zhoršeniu priemerných vzdelávacích výsledkov.[6] Potvrdzujú to aj výsledky medzinárodných testovaní (PISA), podľa ktorých skorá selekcia vzdelávacej dráhy negatívne ovplyvňuje výsledky tak žiakov, ktorí dosiahli v testovaní lepšie výsledky, ako i tých, ktorým sa darilo horšie. Na selektívnosť však predsa len viac doplácajú tí menej úspešní.[7] Žiaci a žiačky, ktorí končia v nevýberových vzdelávacích dráhach by získali omnoho viac, ak by boli vzdelávaní spoločne so žiakmi s lepšími študijnými výsledkami.[8] Zároveň však viaceré výskumy naznačujú, že izolované vzdelávanie žiakov a žiačok s nadaním nie je optimálne ani pre ich vývoj.[9] Konkurenčné prostredie a príliš vysoké očakávania, kladené na deti už v pomerne útlom veku môžu na niektorých z nich vplývať negatívne a viesť napríklad k nízkemu sebavedomiu, absencii ochoty riskovať a môžu podporovať vytváranie negatívneho sebaobrazu u detí.[10] Deti taktiež nezískajú skúsenosti s komunikáciou s bežnými rovesníkmi, čo môže viesť k neskorším problémom v ich sociálnom začlenení.[11]

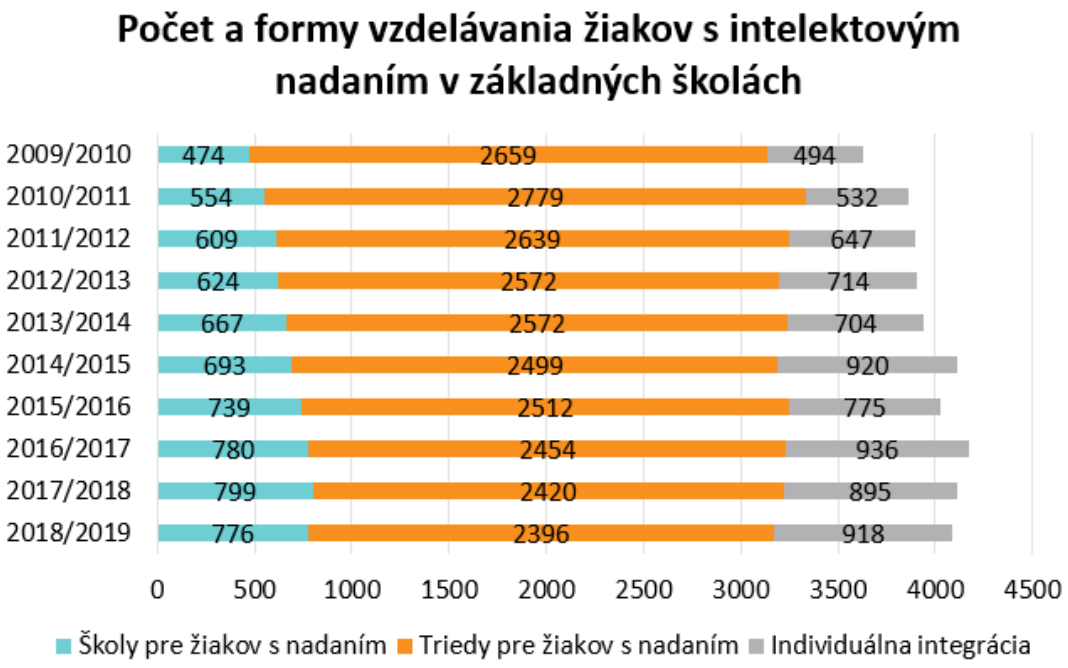
Súčasný systém podporuje oddelené vzdelávanie intelektovo nadaných žiakov

Myšlienka jednotnej školy, v ktorej všetky deti navštevujú jeden typ základnej školy nie je prijateľná najmä pre rodičov detí, ktoré vykazujú známky intelektového nadania. „Tí, ktorí podporujú systém dráh, či sú to už učitelia, rodičia alebo samotní žiaci, podporujú predovšetkým udržanie kvality v tzv. vyšších vzdelávacích dráhach“.[12] Presvedčenie o tom, že vo výberových školách ich deti dostanú lepšie vzdelanie, vedie rodičov k hľadaniu alternatívnej cesty. Zároveň sa však na voľbe oddelenej vzdelávacej dráhy môže podieľať aj negatívna skúsenosť zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, v ktorých získavajú deti s intelektovým nadaním niekedy nálepku „problémových žiakov“. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, majúcej špeciálne triedy pre deti s všeobecným intelektovým nadaním, „mnohé školy nevedia s nimi pracovať. Veď koľkokrát príde rodič, že viete čo, odporúčali mi, bol som na vyšetrení, lebo si nevedeli v škole rady a on má len vysoké IQ, (Spojená škola (bežná), Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Podobne špeciálna pedagogička zo základnej školy zdôrazňovala skôr problematické aspekty vzdelávania detí s nadaním v bežnej škole: „Máme aj deti s nadaním, ale je to naozaj veľmi náročné aj pre to dieťa, aj pre rodiča, aj pre nás. Pretože nedokážeme uspokojovať tie potreby, ktoré má ten rodič aj to dieťa. [...] Oni sú trošku na pomedzí vždycky, tak aspergerovsky šmrncnuté. [...] Potýkame sa hlavne v tom sociálnom, sú tam také problémy, že to už vadí rodičom tých ďalších detí v triede. (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Deti a žiaci s intelektovým nadaním patria podľa školského zákona medzi deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.[13] Ich vzdelávanie sa môže uskutočňovať v školách a triedach pre žiakov s intelektovým nadaním (všeobecným alebo špecifickým) alebo formou individuálnej integrácie.[14] V prípade špecifického intelektového nadania môžu žiaci navštevovať triedu alebo školu, ktorá poskytuje rozšírené vyučovanie prírodovedných alebo spoločensko-vedných predmetov.[15] V praxi sú to často triedy s rozšíreným vyučovaním matematiky a iných prírodovedných predmetov alebo s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov. Kým v tomto prípade dochádza k diferenciácii častejšie až na 2. stupni základnej školy, v prípade škôl a tried pre deti so všeobecným intelektovým nadaním už pri vstupe do 1. ročníka.

V prípade detí s intelektovým nadaním v základných školách prevládajú oddelené formy vzdelávania. V školskom roku 2018/2019 bolo v základných školách 4 090 žiakov s diagnostikovaným intelektovým nadaním, z ktorých 77,6 % sa vzdelávalo v triedach alebo školách pre žiakov s intelektovým nadaním, zvyšných 22,4 % formou individuálnej integrácie v bežných triedach.[16] Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G _1.2.6.1), tento trend sa za posledných 10 rokov veľmi nemenil.

Graf G1.2.6.1: Počet a formy vzdelávania žiakov s intelektovým nadaním v základných školách za roky 2009 - 2019.



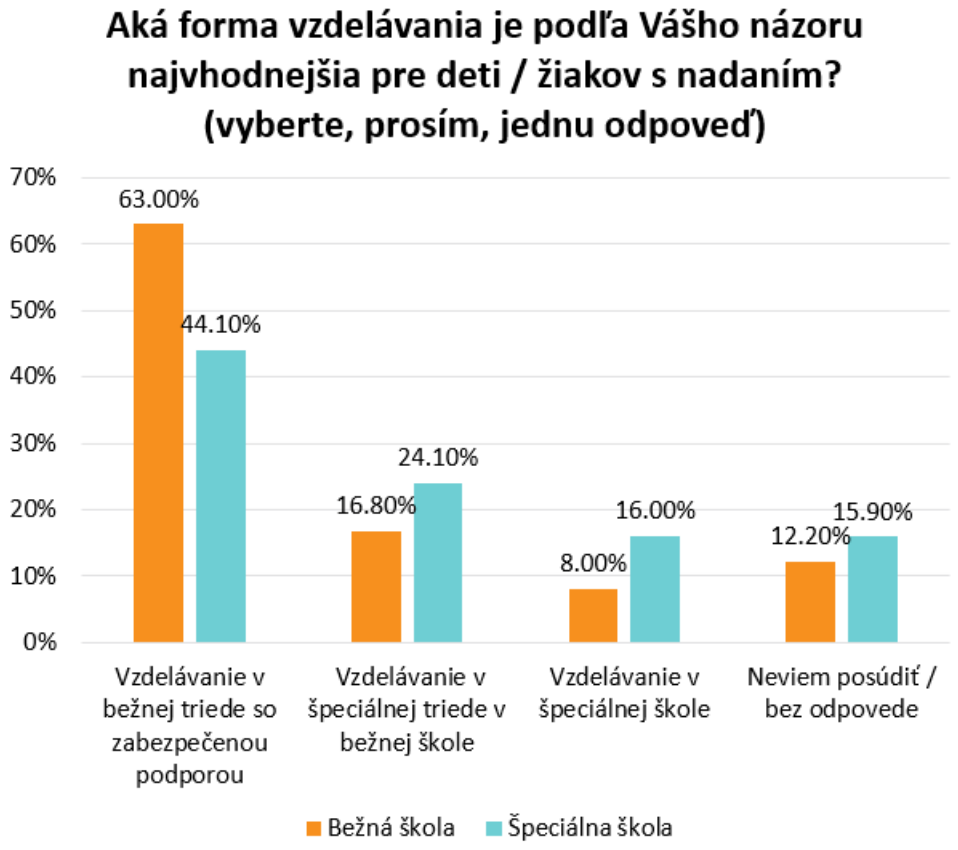
Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009 - 2019)

Prevažujúcou formou vzdelávania detí s intelektovým nadaním sú teda dlhodobo samostatné triedy na bežných základných školách. Na celom Slovensku je len päť škôl, v ktorých žiaci s intelektovým nadaním tvoria väčšinu žiakov (4 školy v Bratislave a 1 škola v Banskej Bystrici), v ostatných regiónoch sa žiaci s intelektovým nadaním vzdelávajú celkovo na 23 bežných základných školách, ktoré majú vytvorených 169 tried pre žiakov s intelektovým nadaním. Viacero respondentov rozhovorov pozitívne hodnotilo túto formu vzdelávania, ktorá podľa nich umožňuje aplikovať špecifický prístup vo vzdelávaní intelektovo nadaných žiakov, so súčasným zachovaním kontaktu s ostatnými deťmi. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, ktorá má zriadené triedy pre žiakov s intelektovým nadaním: „To je najhlavnejšie poslanie našej školy, že venovať sa nadaným deťom. Máme aj bežné triedy, čiže sme radi, že máme aj také, aj také. Tie deti nie sú izolované, to znamená spoločné aktivity, prestávky, krúžky a tak ďalej deti trávia spolu, bežné deti aj nadané deti. Ale vyučovací proces prebieha oddelene. Nadané deti majú špecifické požiadavky, tak sa im to na hodine dá tak, ako to potrebujú. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“

Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov je presvedčených o tom, že žiaci s nadaním by sa mali vzdelávať spolu s ostatnými

Hoci je systém otvorený voči oddelenému vzdelávaniu žiakov s intelektovým nadaním, väčšina pedagogických a odborných zamestnancov si myslí, že ich miesto je v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. V dotazníkovom prieskume To dá rozum sa viac než 58 % respondentov špeciálnych aj bežných škôl stotožnilo s tvrdením, že najvhodnejšou formou vzdelávania pre žiakov a žiačky s nadaním je vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou (G_1.2.6.2.). Tento názor zastávali vo väčšej miere respondenti z bežných základných škôl (68,7 %). Z respondentov, pôsobiacich na špeciálnych školách, túto možnosť zvolila významne menšia časť opýtaných. Naopak častejšie ako ich kolegovia z bežných škôl volili odpoveď, ktorá reprezentovala názor, že najlepšou formou vzdelávania pre nadaných žiakov je vzdelávanie v špeciálnej triede v bežnej škole a v špeciálnej škole. Za rozdielnym názorom týchto dvoch skupín respondentov sa môže skrývať vyššia znalosť špecifík detí s nadaním, ktoré sú sprievodnými znakmi vysokého intelektu, ako aj presvedčenie o nepripravenosti bežných škôl na vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Graf G1.2.6.2: Názory respondentov z bežných a špeciálnych škôl na vhodnú formu vzdelávania detí a žiakov s nadaním



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 4024 riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy z materských, základných a stredných škôl, 1424 zo špeciálnych materských, základných a stredných škôl.

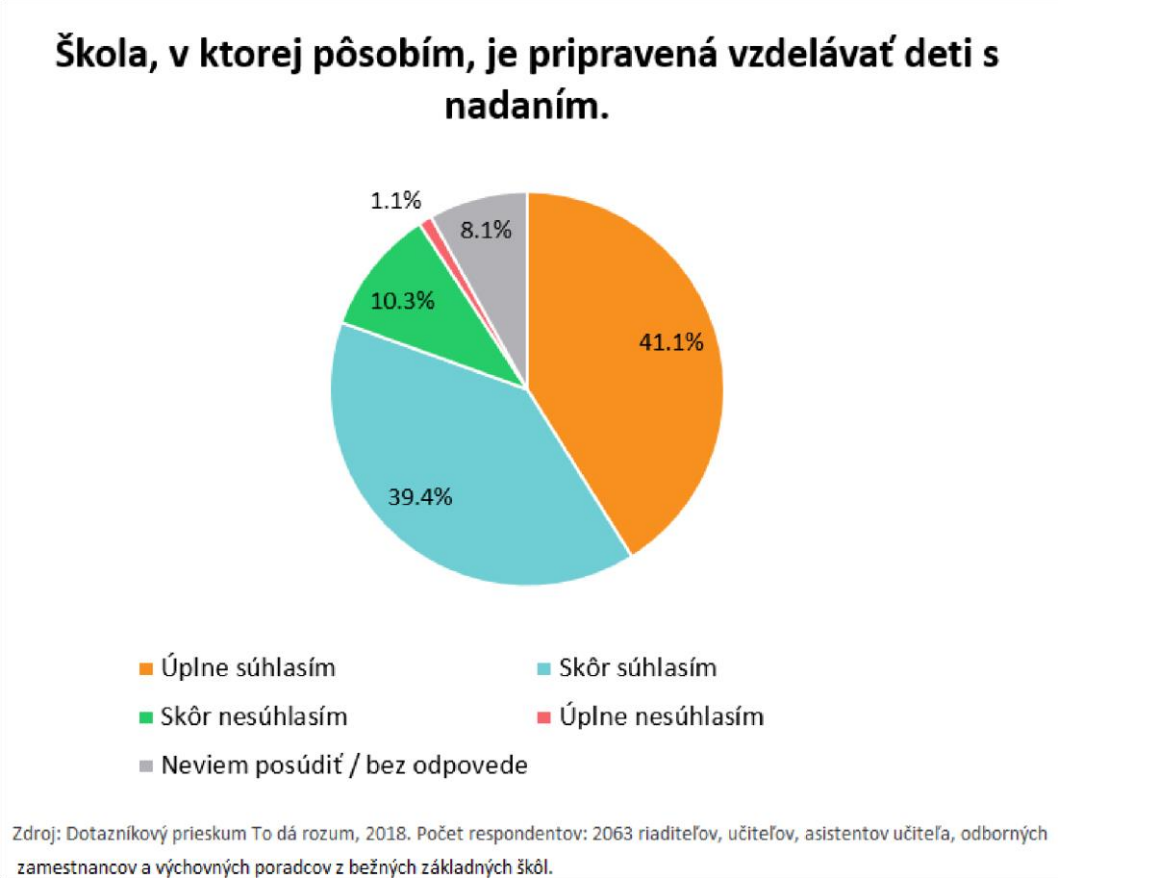
Bežné základné školy sa cítia relatívne pripravené na vzdelávanie žiakov s nadaním

Školy, vzdelávajúce žiakov s intelektovým nadaním majú vytvárať individuálne podmienky pre rozvíjanie nadania (ako napríklad rozšírené vyučovanie predmetov, absolvovanie jedného alebo viacerých predmetov vo vyššom ročníku, diferencované vzdelávanie)[18] a využívať špecifické metódy a prístupy (projektové a induktívne vyučovanie, pozorovanie, objavovanie a experimentovanie, diskusia, práca s informáciami a ďalšie).[19] Zároveň sa majú okrem rozvoja nadania zameriavať aj na rozvoj celej osobnosti a na prevenciu a nápravu problémových prejavov, ktoré súvisia s ich intelektovým nadaním.[20] Žiaci s intelektovým nadaním potrebujú teda individuálny a kvalifikovaný prístup. Napriek tomu, že v mnohých bežných základných školách sa učitelia zatiaľ nemôžu oprieť o pomoc odborných zamestnancov , ich zamestnanci sa cítia pripravení vzdelávať deti s intelektovým nadaním. V dotazníkovom prieskume To dá rozum, do ktorého sa zapojili učitelia, riaditelia, asistenti učiteľa, odborní zamestnanci a výchovní poradcovia tento postoj zaujalo viac než 40 % respondentov. Ako ilustruje nasledujúci (G_1.2.6.3), ďalších takmer 40 % opýtaných skôr súhlasilo s tvrdením, že škola, v ktorej pôsobia, je pripravená vzdelávať deti s nadaním.

V rámci kvalitatívnych rozhovorov respondenti z bežných základných škôl pomenovávali ako kľúčovú pripravenosť učiteľov a učiteliek, ktorú vo viacerých prípadoch negatívne ovplyvňuje absencia ďalšieho vzdelávania pedagógov v oblasti práce s heterogénnou skupinou detí a diferencovaných metód výučby, ako aj vzdelávania, špecificky zameraného na oblasť práce s deťmi s nadaním. Ako skonštatovala riaditeľka základnej školy, „príprava učiteľov pre vzdelávanie intelektovo nadaných detí v podstate nie je. Okrajovo sa to spomína pri deťoch so špeciálnymi výchovno– vzdelávacími potrebami, ale myslím si, že lepšie sú učitelia pripravení pre tie deti na opačnej strane Gausovej krivky (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“. Školská špeciálna pedagogička, pôsobiaca na základnej škole, zasa ocenila spôsob individuálnej integrácie žiačky s intelektovým nadaním práve vďaka citlivému a kvalifikovanému prístupu učiteľky: „Je tam aj veľká spokojnosť u rodičov,

lebo má pani učiteľku triednu, ktorá učila práve na škole pre deti s nadaním, než prišla sem. Krásne tá baba ide a úplne jej to postačuje. Má trošku problém so sebaprijatím to dievčatko a s fungovaním v kolektíve. Keď toto zvládli, tak rodičia videli omnoho väčší benefit práve v tom. Dieťa bolo prijaté, malo vzťahy a rozvíjalo sa aj mimo toho intelektu. Sme ju pekne začlenili vďaka tej pani učiteľke. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Graf G1.2.6.3: Názory respondentov bežných základných škôl na pripravenosť ich školy vzdelávať deti s nadaním



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 2063 riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľa, odborných zamestnancov a výchovných poradcov z bežných základných škôl.

Záver

Deti s intelektovým nadaním predstavujú jednu zo skupín žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, u ktorej prevažuje oddelené vzdelávanie v samostatných triedach či školách a to napriek tomu, že sa nepreukázal pozitívny dopad oddelených foriem vzdelávania na tieto deti. Na základe zistení prieskumu To dá rozum je selekcia detí podľa intelektových schopností a následné organizačné oddeľovanie detí tejto skupiny do istej miery prejavom neschopnosti súčasnej školy pracovať s diverzitou potrieb a schopností detí a zhodnocovať ju pre vyššiu kvalitu vzdelávania pre všetkých. Systém, ktorý podporuje skorú diferenciáciu vzdelávacích dráh podľa intelektových schopností, však prehlbuje nielen rozdiely v školských výsledkoch detí, ale prispieva aj k prehlbovaniu sociálnych nerovností v spoločnosti. To, či dieťa začne školské vzdelávanie v škole alebo triede pre žiakov s intelektovým nadaním, totiž nezávisí len od jeho vrodených schopností, ale do veľkej miery od prostredia, v ktorom vyrastá.

Autorky: Miroslava Hapalová a Katarína Vančíková
Oponentka: Zuzana Réveszová

Zdroje:

[1:] OECD. *Education Policy outlook. Slovak Republic.* November 2015. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://www.oecd.org/education/Slovak-republic-Country-Profile....

[2:] OECD. *Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All.* 2016. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://www.oecdilibrary.org/education/equations-and-inequalities/age-at-first-tracking-and-equity-in-familiarity-with-mathematics_9789264258495graph33-en

[3:] SPILKOVÁ, V. Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPULA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika.* Praha : Portál, 2001. s. 143

[4:] WELNER, K. *Legal rights, local wrongs: when community control collides with educational equity.* New York : SUNY Press, 2001.

[5:] WILIAM, D., BARTHOLOMEW, H. It´s not which school but which set you´re in that matter: The influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. In *British Educational research Journal*. 2004, Vol. 30, No. 2, s. 279-293; MEIJNEN, G., GULDEMOND, H. Grouping in primary schools and reference processes. In Educational research and Evaluation. 2002, Vol. 8, No. 3, s. 229-248

[6:] GAMORAN, A., MARE, R.D. Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? In *American Journal of Sociology*. 1989, Vol. 94, No. 5, s. 1146-1183

[7:] HANUSEK, E. WOSSMANN, L. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality: Difference-in-diferences Across Countried. In *The Economic Journal*. 2006, Vol. 116 , No. 510, s. C63-C76

[8:] SLAVIN, R. E. Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan. In Review of Educational Research. 1990, Vol. 60, No. 3, s. 505-507; KERCKHOFF, A. C. Effects of ability grouping in British secondary schools. In *American Sociological Review*. 1986, Vol. 51, No. 6, s. 842-858

[9:] KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání.* Praha : Karolinum, 2011, s. 114-133

[10:] *Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava, 2007.

[11:] *Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava, 2007.

[12:] WELNER, K. *Legal rights, local wrongs: when community control collides with educational equity.* New York : SUNY Press, 2001.

[13:] Zákon č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 105, ods. 2

[14:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 307/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním, § 3, ods. 1 a ods. 3.

[15:] Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 2, písm. q)

[16:] ČABALOVÁ, J. Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

[17:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2009/2010 – 2018/2019, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[18:] Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 103, ods. 7

[19:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 307/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním, § 3, ods. 1 a ods. 3.

[20:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 307/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním, § 3, ods. 3.

Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP

Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami znižuje množstvo prekážok

Jednou z príčin smerovania veľkej časti detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do špeciálneho prúdu vzdelávania môže byť pociťovaná nepripravenosť zo strany vedenia a učiteľov v bežných školách na ich vzdelávanie. Tá sa v prieskume To dá rozum potvrdila vo vzťahu k deťom a žiakom so zdravotným znevýhodnením, a to najmä u respondentov materských škôl. Len necelá štvrtina z nich považovala vlastnú školu za pripravenú na ich vzdelávanie. Schopnosť škôl reagovať na rozmanitosť detí a žiakov je ovplyvnená množstvom problémov, ktorým čelia pri ich vzdelávaní. Tie sa týkajú nedostatočných organizačných, finančných, personálnych, ako aj priestorových podmienok. Respondenti z bežných škôl za najväčší problém považovali samotnú rozmanitosť potrieb detí a ich vysoký počet v triedach, kvôli ktorému učitelia nemajú podmienky na individuálny prístup k nim. Hoci počet detí v triedach sa na Slovensku zásadne neodlišuje od ostatných krajín EÚ či OECD, na úrovni materských škôl a prvého stupňa základných škôl pripadá na jedného učiteľa v priemere vyšší počet detí. Ten často nie je kompenzovaný prítomnosťou pedagogického asistenta. Ich nedostatok považuje za problém takmer polovica respondentov z materských a zo základných škôl. Školám taktiež chýbajú odborní zamestnanci (školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia a ďalší). Aj v dôsledku toho pätina respondentov vníma ako problém nedostatočnú metodickú podporu učiteľov pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP. Tá je dôležitá najmä z dôvodu slabej pripravenosti učiteľov a učiteliek v bežných školách na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami a to ako v rámci pregraduálneho, tak aj v rámci ďalšieho vzdelávania. Výsledky analýz To dá rozum však indikujú, že ani v špeciálnych školách nie sú podmienky na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami optimálne. Podľa vyjadrení respondentov zo špeciálnych škôl aj v tomto segmente školstva existujú veľké nedostatky v oblasti zabezpečenia dostatočných finančných a personálnych zdrojov (pedagogických asistentov, odborných zamestnancov či pracovníkov ďalších podporných služieb). Zároveň, podľa respondentov kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum, mnohé školy nemajú pri vzdelávaní detí so ŠVVP zabezpečenú dostatočnú podporu zo strany poradenských zariadení. Až štvrtina učiteľov a učiteliek z bežných škôl a väčšina pedagogických asistentov z bežných aj zo špeciálnych škôl sa v prieskume vyjadrila, že nedostáva žiadnu externú odbornú a metodickú podporu. Skúsenosti respondentov s formou a kvalitou podpory zo strany poradní boli naprieč Slovenskom veľmi rôznorodé, čo môže byť jedným z dôsledkov absencie jednotných štandardov kvality služieb poradenských zariadení, ako aj nedostatočného metodického vedenia samotných poradní.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Pripravenosť škôl reagovať na rozmanitosť potrieb detí
Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami znižuje množstvo prekážok

Problémy na úrovni bežných škôl
Školy hlavného vzdelávacieho prúdu čelia pri vzdelávaní detí so ŠVVP množstvu problémov

Problémy na úrovni špeciálnych škôl
Špeciálne školy nemajú na podporu vzdelávania detí so ŠVVP zabezpečené optimálne podmienky

Nedostatočná externá podpora pre školy
Externá podpora pre školy pri vzdelávaní detí s rozmanitými potrebami nie je dostatočná

Záver

Hoci dáta z prieskumu To dá rozum prinášajú najmä pohľad zamestnancov škôl na pripravenosť svojej školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami a na problémy, ktoré pri ich vzdelávaní pociťujú, poukazujú na existenciu systémových bariér vytváraných zo strany štátnych politík. Tie sa týkajú najmä nedostatočného (resp. nevhodne nastaveného) financovania, nedostatočného personálneho zabezpečenia podporných služieb (ako napríklad asistentov učiteľa či odborných zamestnancov), nevyhovujúcich materiálnych a priestorových podmienok, ale aj slabej odbornej a metodickej podpory pre

učiteľov a pre školy. Nedostatočné zabezpečenie podmienok na vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má v konečnom dôsledku negatívny dopad nielen na zabezpečenie kvalitného vzdelávania pre tieto deti, ale významne sťažuje proces vzdelávania všetkých detí v školách.

Autorka: Miroslava Hapalová

Pripravenosť škôl reagovať na rozmanitosť potrieb detí

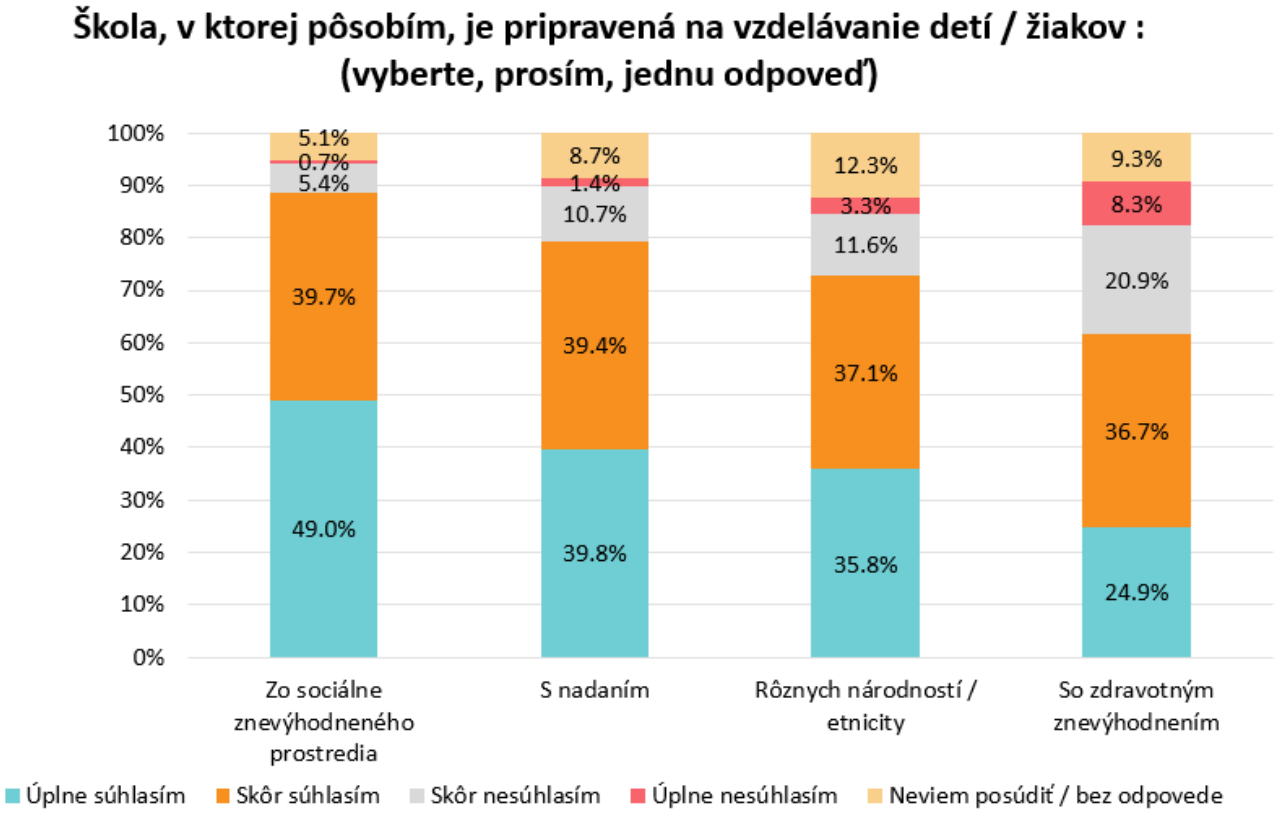
Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami znižuje množstvo prekážok

Podľa zistení prieskumu To dá rozum veľká väčšina respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu považuje vlastnú školu za pripravenú na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a detí s nadaním. Najväčšie rezervy pociťujú v oblasti zabezpečenia podmienok na vzdelávanie detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Pripravenosť na vzdelávanie tejto skupiny žiakov deklarovali menej ako dve tretiny respondentov z bežných škôl. Hodnotenie miery pripravenosti školy na vzdelávanie detí a žiakov s rozmanitými potrebami nie je rovnaké v rámci jednotlivých stupňov vzdelávania. Za najmenej pripravenú považujú vlastnú školu respondenti z materských škôl a to u všetkých sledovaných skupín detí. Pomerne prekvapivé zistenia prinieslo hodnotenie pripravenosti školy na vzdelávanie detí iných národností/etnicity, keďže až pätina respondentov zo špeciálnych škôl a 15 % respondentov z bežných škôl považuje vlastnú školu za nepripravenú na túto úlohu. Poukazuje to na absenciu podporných nástrojov pre deti s iným materinským jazykom, ako je jazyk vyučovací, a to ako na úrovni bežného, tak aj na úrovni špeciálneho školstva. Schopnosť škôl reagovať na rozmanitosť detí a žiakov je ovplyvnená množstvom problémov súvisiacich s nedostatočnými organizačnými, finančnými, personálnymi a priestorovými podmienkami, ktorým školy čelia pri zabezpečení vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Respondenti z bežných škôl považujú vlastnú školu za najmenej pripravenú na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením

Schopnosť škôl hlavného vzdelávacieho prúdu reagovať na rozmanitosť detí a žiakov je podmienená pripravenosťou školy odpovedať na ich rôznorodé výchovno-vzdelávacie potreby a zabezpečiť im primerané podmienky na ich vzdelávanie. Podľa zistení prieskumu To dá rozum respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu pociťujú najväčšie rezervy v oblasti zabezpečenia vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.3.1.1.), pripravenosť na vzdelávanie tejto skupiny žiakov deklarovalo len 61,5 % respondentov spomedzi pedagogických a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl. Naopak, najvyšší podiel respondentov považoval vlastnú školu za pripravenú na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (88,7 %). Relatívne vysoké percento respondentov sa však domnieva, že ich škola nie je pripravená na vzdelávanie detí rôznej národnosti či etnicity (14,9 %), ako aj detí s nadaním (12,1 %). V prípade detí iných národností či etnicity to môže súvisieť s nízkou mierou skúsenosti práce s týmito deťmi, ako aj s absenciou podporných nástrojov na vzdelávanie detí s iným materinským jazykom, ktorá je zrejmá aj v prípade rómskych detí. U žiakov s nadaním zasa s chýbajúcou metodickou podporou učiteľov, zameranou na túto skupinu detí, ktorá sa premieta aj do relatívne vysokej tendencie smerovania detí s intelektovým nadaním do oddelených foriem vzdelávania.

Graf G_1.3.1.1: Hodnotenie pripravenosti vlastnej školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami respondentmi zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu

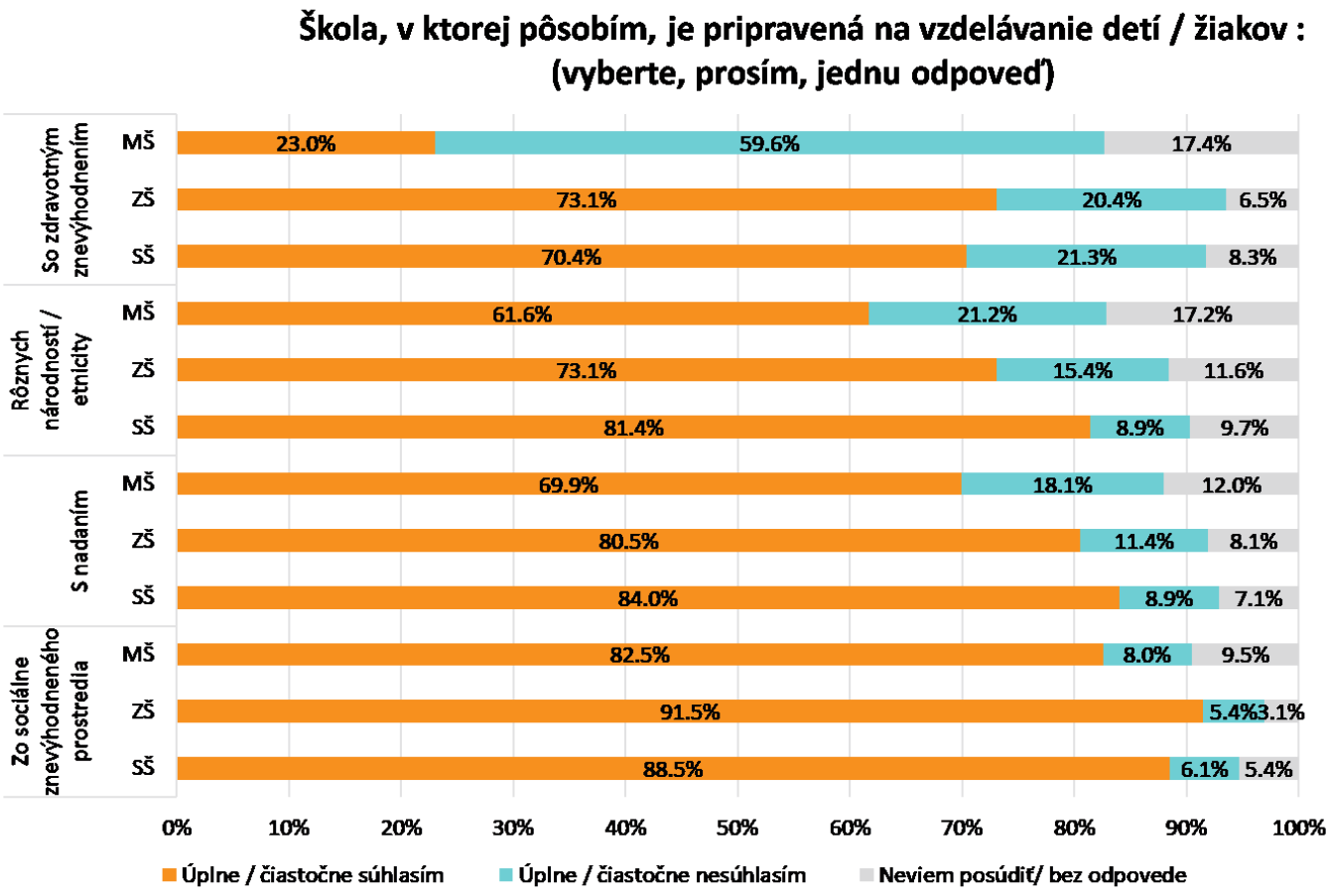


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 032 pedagogických a odborných zamestnancov

Najmenej pripravené na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami sú podľa vlastného hodnotenia materské školy

Hodnotenie miery pripravenosti školy na vzdelávanie detí a žiakov s rozmanitými potrebami nie je rovnaké v rámci jednotlivých stupňov vzdelávacej sústavy. Najnižšiu mieru pripravenosti deklarovali respondenti z materských škôl (MŠ), a to u všetkých skupín detí. Rozdiely medzi materskými školami na jednej strane a základnými (ZŠ) a strednými školami (SŠ) na strane druhej boli štatisticky významné.

Graf G_1.3.1.2: Hodnotenie pripravenosti vlastnej školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami respondentmi z materských, zo základných a stredných škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 032 pedagogických a odborných zamestnancov

Nízka miera pripravenosti materských škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami sa spolupodieľa aj na nízkej zapojenosti detí so zdravotným znevýhodnením a detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít do predškolského vzdelávania. Najväčším rozdielom oproti ostatným stupňom vzdelávacej sústavy je odlišný spôsob financovania potrieb detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), keďže vzdelávanie v materských školách je ako originálna kompetencia miest a obcí financované z podielových daní. Materské školy tak nedostávajú navýšené normatívne prostriedky na vzdelávanie detí so ŠVPP, z ktorých by mohli pokryť mzdy odborných zamestnancov, asistentov učiteľa a realizáciu ďalších podporných opatrení . Zároveň, na rozdiel od základných a stredných škôl sa nemôžu uchádzať o finančné prostriedky na osobné náklady asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Tieto skutočnosti sa môžu významne podieľať na nižšom hodnotení pripravenosti vlastnej školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami respondentmi z materských škôl.

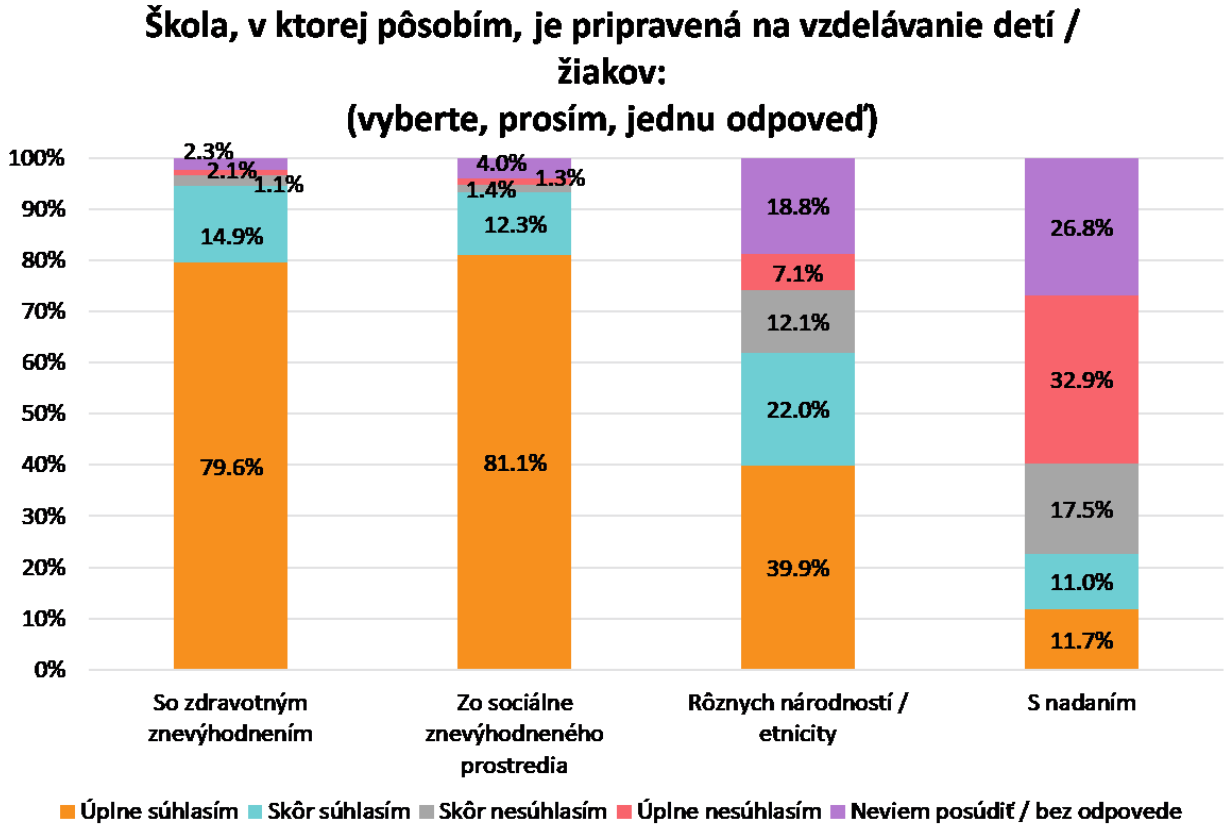
Na úrovni stredoškolského vzdelávania sa preukázali rozdiely medzi respondentmi z rôznych typov škôl. V prípade žiakov s nadaním bolo hodnotenie pripravenosti školy najvyššie u respondentov z konzervatórií (100 %), nasledované respondentmi z gymnáziami (94,2 %) a zo stredných odborných škôl (79,4 %). Tieto rozdiely môžu byť vysvetliteľné aj rôznym ponímaním nadania v prípade respondentov z jednotlivých typov škôl. V prípade konzervatórií pravdepodobne respondenti deklarovali pripravenosť na vzdelávanie žiakov s hudobným nadaním, v prípade gymnázií skôr s intelektovým nadaním, na ktorých vzdelávanie sa cítia pripravení. Rozdiely sa však preukázali aj v prípade žiakov inej národnosti/etnicity, kde pripravenosť školy deklaroval opäť najväčší podiel respondentov z konzervatórií (93,4 %), nasledovaný gymnáziami (87,0 %) a strednými odbornými školami (78,7 %).[3] Naopak, najvyšší (aj keď relatívne malý) podiel respondentov z gymnázií sa domnieva, že ich škola nie je pripravená na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (9,2 %).[4]

Respondenti zo špeciálnych škôl považujú vlastnú školu za pripravenú nielen na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením, ale aj detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

V súlade s očakávaniami, respondenti zo špeciálnych škôl v porovnaní s tými zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu hodnotili vlastnú školu vo väčšej miere ako pripravenú na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.3.1.3), úplne alebo čiastočne sa s týmto tvrdením stotožnilo až 94,5 % respondentov zo špeciálnych škôl, v porovnaní so 61,5 % respondentov z bežných škôl (G_1.3.1.1.). Rozdiely medzi oboma prúdmi vzdelávania boli štatisticky významné. Aj keď menší, ale rovnako štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj v prípade hodnotenia miery pripravenosti školy na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. V prípade špeciálnych škôl považovalo vlastnú školu za pripravenú (úplne alebo čiastočne) 93,4 % respondentov, zatiaľ čo v prípade bežných škôl 88,7 % respondentov. Tento rozdiel možno vysvetliť taktiež vyšším zastúpením detí z rodín v hmotnej núdzi a detí z vylúčených rómskych lokalít v systéme špeciálneho školstva, keďže tieto dve skupiny detí tvoria až 51,7 % všetkých žiakov v špeciálnych základných školách.[5]

Naopak, len 61,9 % respondentov zo špeciálnych škôl hodnotilo svoju školu za pripravenú na vzdelávanie detí rôznych národností/etnicity v porovnaní takmer so 73 % respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu (G_1.3.1.1.). Odlišnosti medzi oboma prúdmi vzdelávania môžu byť spôsobené menšou skúsenosťou so vzdelávaním detí cudzincov a detí z prostredia národnostných menšín (s výnimkou rómskych detí) v špeciálnych školách. Poukazuje však taktiež na absenciu podporných nástrojov pre deti iným materinským jazykom, ako je jazyk vyučovací, aj na úrovni špeciálneho školstva. Najmenší podiel respondentov (22,7 %) považuje školu za pripravenú na vzdelávanie detí s nadaním, čo je vysvetliteľné nízkym počtom škôl, určených pre deti s intelektovým nadaním vo výskumnej vzorke (celkovo 3 základné školy a 1 gymnázium).

Graf G_1.3.1.3: Hodnotenie pripravenosti vlastnej školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami respondentmi zo špeciálnych škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 1 437 pedagogických a odborných zamestnancov

Pripravenosť bežných škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami negatívne ovplyvňujú viaceré problémy, ktorým školy čelia

Na schopnosť škôl hlavného vzdelávacieho prúdu reagovať na rozmanitosť detí a žiakov a zabezpečiť im primerané podmienky na vzdelávanie vplýva množstvo problémov, ktorým pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami čelia. Podľa hodnotenia respondentov je najväčším problémom rozdielnosť potrieb detí a žiakov (45,5 %) a ich vysoký počet v triede (40,8 %), ktoré nie sú kompenzované prítomnosťou pedagogického asistenta (40,8 %) či iného pedagogického zamestnanca. Respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu vnímali tiež ako problematickú nedostatočnú pripravenosť učiteľov pre prácu s deťmi so špeciálnymi potrebami (23,3 %), ktorá nie je vyvažovaná dodatočnou metodickou podporou pre učiteľov a pedagogických asistentov (20,1 %) ani podporou zo strany odborných zamestnancov, keďže tí na školách často chýbajú (22,8 %). Respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu taktiež považovali za problém nedostatok finančných prostriedkov na vzdelávanie žiakov zo SZP (23,5 %) a žiakov so zdravotným znevýhodnením (19,6 %).

Medzi hodnotením miery pripravenosti školy hlavného vzdelávacieho prúdu na vzdelávanie rôznych skupín detí sa preukázala súvislosť. Ako ukazuje nasledujúca tabuľka (T_1.3.1.1.), pokiaľ respondenti hodnotili školu ako pripravenú na vzdelávanie jednej skupiny detí s istým typom špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, mali tendenciu hodnotiť ju zároveň aj ako pripravenú na vzdelávanie iných skupín detí.[6] Najtesnejší súvis sa preukázal medzi hodnotením pripravenosti školy na vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a zo sociálne znevýhodneného prostredia (korelácia r = 0,462, sign. < 0,001). Ak respondenti vyjadrovali vyššiu mieru súhlasu s tvrdením o pripravenosti školy vzdelávať deti so zdravotným znevýhodnením, zároveň pozitívnejšie hodnotili aj pripravenosť školy vzdelávať deti zo SZP. Druhý najtesnejší vzťah sa preukázal medzi hodnotením pripravenosti školy na vzdelávanie žiakov s nadaním a žiakov rôznych národností/etnicity (r = 0,443, sign. < 0,001). Vzhľadom na to, že súvislosť sa preukázala medzi hodnotením školy v prípade všetkých skupín detí, dá sa predpokladať, že schopnosť škôl hlavného vzdelávacieho prúdu reagovať na rozmanitosť detí a žiakov je vo vnímaní respondentov celkovou charakteristikou školy, ktorá sa prejavuje vo vzťahu k deťom s rôznymi typmi priznaných špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Tabuľka T_1.3.1.1: Súvislosť medzi hodnotením pripravenosti školy na vzdelávanie rôznych skupín detí a žiakov s rozmanitými potrebami.

Súvislosť medzi hodnotením pripravenosti školy na vzdelávanie rôznych skupín detí a žiakov s rozmanitými potrebami

		Deti so ZZ	Deti zo SZP	Deti s NAD	Deti rôznych NAR / ETN
Deti so zdravotným znevýhodnením (ZZ)	Korelačný koeficient		0.462	0.382	0.352
	Počet respondentov		3754	3623	3494
Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP)	Korelačný koeficient	0.462		0.41	0.376
	Počet respondentov	3754		3776	3650
Deti s nadaním (NAD)	Korelačný koeficient	0.382	0.41		0.443
	Počet respondentov	3623	3776		3537
Deti rôznych národností / etnicity	Korelačný koeficient	0.352	0.376	0.443	
	Počet respondentov	3494	3650	3537	

Poznámka: Všetky korelačné koeficienty sú signifikantné na hladine <0,001.

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018

Záver

Hoci hodnotenie miery pripravenosti školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami vypovedá o subjektívnom názore respondenta či respondentky, do veľkej miery odráža realitu vzdelávacieho systému. Ako totiž ukazujú dáta získané v prieskume To dá rozum, nepripravenosť vlastnej školy na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami deklaroval najvyšší počet respondentov z materských škôl, v ktorých je aj miera zapojenosti detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami najnižšia. Skutočnosť, že relatívne vysoký počet respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu považuje

vlastnú školu za nepripravenú na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením, ale aj detí rôznych národností či detí s nadaním, poukazuje na potrebu odstraňovania systémových bariér, ktoré školám bránia v efektívnom vzdelávaní týchto detí. A ako sa ukázalo v prieskume To dá rozum, bariéry sa nemusia týkať len detí s priznanou špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou, ale aj iných skupín detí, ktoré v súčasnosti nepatria medzi deti so ŠVVP (napríklad deti cudzincov, deti s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho) a školám na podporu ich vzdelávania v súčasnosti chýbajú efektívne nástroje.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponent: Vladimír Dočkal

Zdroje:

[1:] Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4a

[2:] Zistené rozdiely sú štatisticky významné.

[3:] Zistené rozdiely sú štatisticky významné.

[4:] Zistené rozdiely sú štatisticky významné.

[5:] *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

[6:] Na kvantifikáciu súvislostí bol použitý výpočet Spearmanovho korelačného koeficientu.

Problémy na úrovni bežných škôl

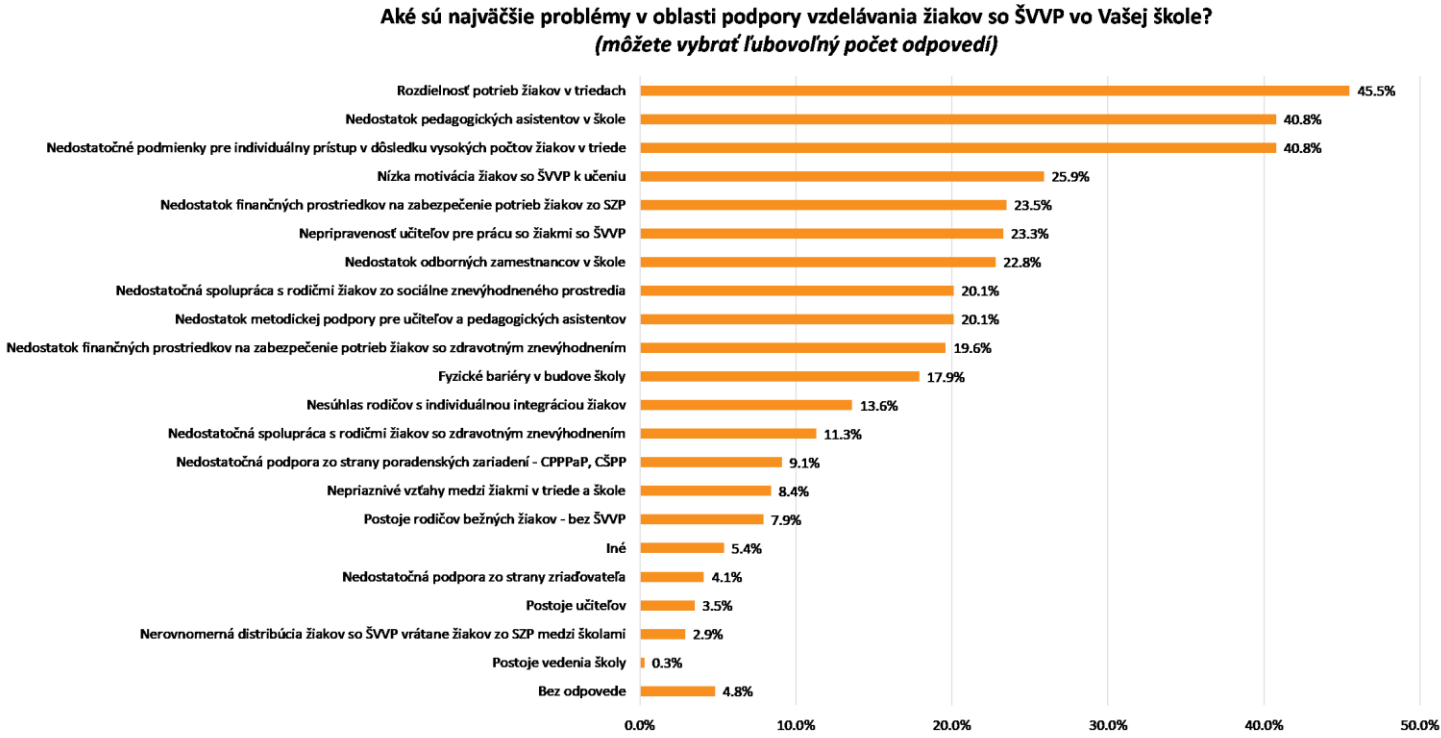
Školy hlavného vzdelávacieho prúdu čelia pri vzdelávaní detí so ŠVVP množstvu problémov

Hoci respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu vyjadrovali relatívnu otvorenosť voči smerovaniu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do bežných škôl a zároveň väčšinou deklarovali pripravenosť na ich vzdelávanie, pomenovali tiež množstvo problémov, ktorým čelia. Za najvýznamnejšiu prekážku ich efektívneho vzdelávania považujú rozdielnosť potrieb detí a ich vysoký počet v triede, kvôli ktorému učitelia nemajú vytvorené podmienky na individuálny prístup k nim. Počet detí v triede je problematický najmä preto, že väčšinu času s deťmi pracuje len jeden učiteľ, keďže školy nemajú k dispozícii potrebný počet pedagogických asistentov. Tí chýbajú najmä v materských školách, ale ani na úrovni základných a stredných škôl ich počet nezodpovedá reálnym potrebám detí a škôl. Učiteľom v bežných školách chýba tiež podpora zo strany odborných zamestnancov (školských špeciálnych pedagógov, školských psychológov a ďalších), ktorých je na školách nedostatok. Nedostatočná metodická podpora pre učiteľov je problémom aj z toho dôvodu, že učitelia zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu sa na prácu s deťmi a so žiakmi so ŠVVP necítia pripravení. Kompetencie pedagógov v tejto oblasti sa podľa zistení To dá rozum nedostatočne rozvíjajú nielen v rámci ich pregraduálnej prípravy, ale aj v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov. Takmer tri štvrtiny učiteľov z bežných materských, základných a stredných škôl, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, neabsolvovali žiadne ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory detí s rozmanitými potrebami, pričom až dve tretiny učiteľov vyjadrili potrebu si takéto vzdelávanie doplniť. Respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu pociťujú taktiež nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie podporných opatrení, ktorý je najvýraznejší v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dostupnosť vzdelávania pre deti so zdravotným postihnutím znižujú taktiež fyzické bariéry v budovách škôl, na ktoré poukazovalo najviac respondentov z materských škôl. Základné a stredné školy zasa považujú za problematickú nízku motiváciu žiakov so ŠVVP učiť sa a nedostatočnú spoluprácu s ich rodinami. Poukazuje to na skutočnosť, že mnohé školy v súčasnosti nemajú efektívne nástroje, ako spoluprácu s rodinami detí podporovať a rozvíjať.

Mnohé školy nemajú na vzdelávanie detí so ŠVVP vytvorené dostatočné organizačné, finančné, personálne a priestorové podmienky

Väčšina respondentov z bežných škôl, ktorí sa zúčastnili na prieskume To dá rozum, sa prikláňa k smerovaniu detí s rozmanitými potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, či už vo forme začlenenia medzi ostatných žiakov do bežných tried, alebo prostredníctvom ich vzdelávania v špeciálnych triedach. Hoci väčšina respondentov deklarovala relatívnu pripravenosť vlastnej školy na vzdelávanie týchto detí , poukazovali na množstvo problémov,[1] ktorým pri ich vzdelávaní čelia. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.3.2.1.), najzávažnejšie prekážky sa podľa respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu týkajú neschopnosti zabezpečiť individuálny prístup k deťom a žiakom v dôsledku ich vysokých počtov (40,8 %) a veľkej rozdielnosti potrieb detí a žiakov (45,5 %) v triedach. Za problematický považovali tiež nedostatok pedagogických asistentov (40,8 % respondentov) a odborných zamestnancov (22,8 %) v škole. Nepripravenosť učiteľov na prácu s deťmi so ŠVVP (23,3 %) je podľa časti respondentov ešte umocňovaná nedostatočnou metodickou podporou pre učiteľov a pedagogických asistentov (20,1 % respondentov). Školám taktiež chýbajú dostatočné finančné prostriedky na zabezpečenie podporných opatrení pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (23,5 %) a so zdravotným znevýhodnením (19,7 %). Štvrtina respondentov z bežných škôl považuje za problematickú aj nízku motiváciu žiakov so ŠVVP k učeniu (25,9 %) a zároveň ako nevyhovujúcu vníma aj spoluprácu s rodinami detí zo SZP (20,1 %) a so zdravotným znevýhodnením (11,3 %). Menšia časť respondentov považuje za prekážku začleňovania detí so ŠVVP aj postoje rodičov žiakov bez ŠVVP (7,9 %) či nepriaznivé vzťahy medzi deťmi v triede a v škole (8,4 %). Na základe vyjadrení respondentov v dotazníkovom prieskume možno usudzovať, že odmietavý postoj zriaďovateľov škôl, vedenia školy či samotných učiteľov voči začleňovaniu detí so špeciálnymi potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, ktorý bol zaznamenaný na niektorých školách v rámci kvalitatívneho zberu dát, nepociťujú respondenti prieskumu ako významný problém, keďže ho označilo len menej ako 5 % zo všetkých respondentov.

Graf G_1.3.2.1: Problémy škôl v oblasti podpory vzdelávania žiakov so ŠVVP podľa hodnotenia respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu

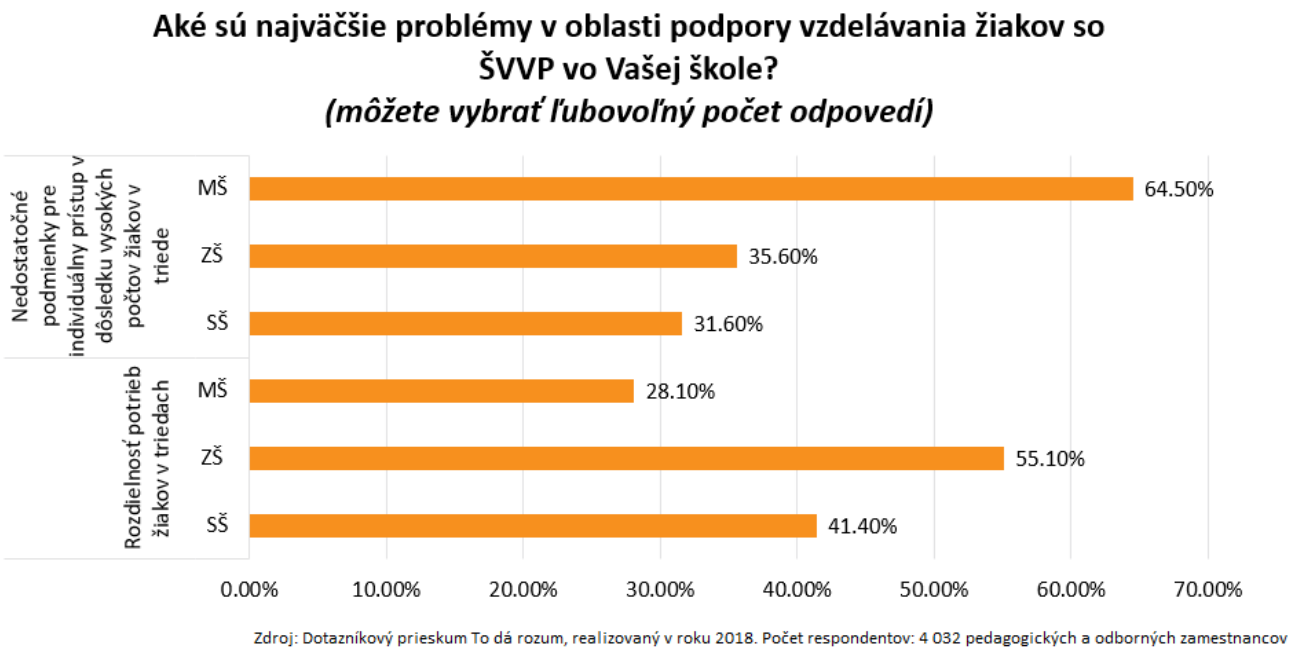


Rozdielnosť potrieb detí a ich vysoký počet v triede nie sú kompenzované prítomnosťou ďalšieho pedagogického zamestnanca

Za najväčší problém vo vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami považovali respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu rozdielnosť potrieb detí v triedach (45,5 %). Príliš veľká heterogenita potrieb detí, vzdelávaných spoločne v jednej triede, bola pociťovaná aj respondentmi zo špeciálnych škôl. Za problematickú ju označilo dokonca až 54,3 % z nich. Vnímanie rozmanitosti potrieb detí v triede ako prekážky ich efektívneho vzdelávania súvisí s prevládajúcim presvedčením o vhodnosti vzdelávania žiakov v relatívne homogénnych skupinách, ktoré je prítomné u veľkej časti pedagógov ako z bežných, tak aj zo špeciálnych škôl. Rozdielnosť potrieb detí je podľa respondentov problematická najmä v súvislosti s vysokým počtom detí a žiakov v triedach, kvôli ktorému učitelia podľa vlastných slov nemajú vytvorené podmienky pre individuálny prístup k nim. V dotazníkovom prieskume to deklarovalo až 40,8 % respondentov z bežných škôl a zdôrazňovali to aj viacerí respondenti rozhovorov, realizovaných v rámci kvalitatívneho zberu dát. Ako sa vyjadrila psychologička na základnej škole, „učitelia by aj radi robili s rôznorodosťou, len je to fakt niekedy nemožné. [...] Lebo ten počet žiakov je veľmi vysoký. Keď je 24 alebo 22 prvákov, z toho jedno dievčatko asperger, jeden chlapec je nadaný, ale je aj hyperaktívny. Potom ďalšie tri deti, ktoré sú slabšie. Potom je tam jeden chlapec, čo má psychické poruchy. Učiteľka by veľmi rada pracovala s rôznorodosťou, ale nemá na to toľko priestoru, ako by chcela. Ona môže tak akurát zvládnuť učivo a zvládnuť triedu. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Vo vnímaní oboch problémov však exitujú rozdiely medzi respondentmi, pôsobiacimi na jednotlivých stupňoch škôl. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.3.2.2.), vysoký počet detí v triedach bol vnímaný ako problém väčším počtom respondentov z materských škôl (MŠ) (64,5 %) v porovnaní so základnými (ZŠ) (35,6 %) a strednými školami (SŠ) (31,6 %), pričom tento rozdiel bol štatisticky významný. Naopak, rozdielnosť potrieb detí a žiakov v triedach vnímali ako problematickú najmä respondenti zo základných škôl (55,1 %), nasledovaný respondentmi zo stredných (41,4 %) a materských škôl (28,1 %). Rozdiely v odpovediach medzi respondentmi z jednotlivých stupňov vzdelávania boli taktiež štatisticky významné.

Graf G_1.3.2.2: Vnímanie rozdielnosti potrieb detí v triedach a vysokých počtov detí v triede ako problému pri vzdelávaní detí so ŠVVP z pohľadu respondentov z MŠ, ZŠ a SŠ



Na Slovensku sa však počet detí a žiakov v triedach zásadne neodlišuje od priemeru krajín EÚ ani OECD. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.3.2.1.), hoci existujú rozdiely v priemernom počte detí v triede najmä medzi súkromnými a samosprávou zriadenými školami, iba na úrovni stredných škôl presahuje priemerný počet žiakov na triedu 20 žiakov. Na porovnanie, v krajinách OECD je priemerný počet žiakov v triede 21,2 žiaka na úrovni primárneho vzdelávania a na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania 22,7 žiaka na triedu.[2] Je teda dokonca mierne vyšší ako na Slovensku.

Tabuľka T_1.3.2.1: Priemerný počet detí a žiakov v jednej triede v materských, základných a stredných školách

Priemerný počet detí a žiakov v jednej triede na materských, základných a stredných školách

Materské školy (predprimárne vzdelávanie)	Verejné	19.7
	Súkromné	15.6
	Cirkevné	20.4
Základné školy - prvý stupeň (primárne vzdelávanie)	Verejné	18.2
	Súkromné	16.5
	Cirkevné	18.5
Základné školy - druhý stupeň (nižšie sekundárne vzdelávanie)	Verejné	19.5
	Súkromné	15.9
	Cirkevné	19.0
Stredné školy (vyššie sekundárne vzdelávanie)	Gymnáziá	24.0
	Konzervatóriá	19.0
	Stredné odborné školy	22.4

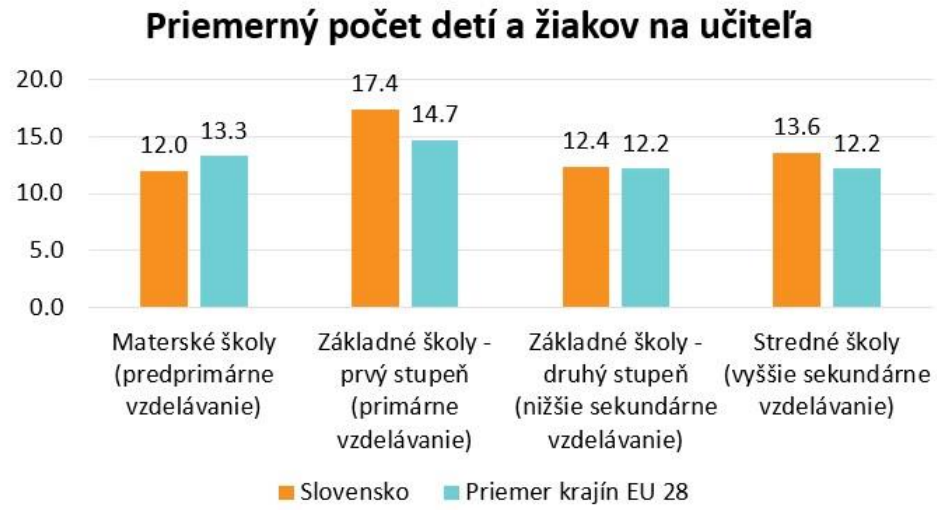
Zdroj: To dá rozum na základe údajov CVTI SR (2018)

[3]

Omnoho dôležitejším ukazovateľom, ktorý vypovedá o reálnych možnostiach individualizácie vzdelávania, je však počet detí a žiakov pripadajúcich na jedného učiteľa. Ako ukazuje nasledujúci graf (G_1.3.2.4.), počet detí a žiakov na učiteľa je na Slovensku približne rovnaký ako priemer krajín Európskej únie (EÚ). Významnejšie sa líši iba na prvom stupni základných

škôl, kde na Slovensku pripadá na jedného učiteľa 17,4 žiaka, zatiaľ čo priemer EÚ je 14,7 žiaka. Hoci na úrovni materských škôl je počet detí na učiteľku na Slovensku dokonca nižší ako priemer EÚ, údaj vypočítaný na základe jednoduchého pomeru počtu učiteľov na počet detí je v skutočnosti zavádzajúci. Napriek tomu, že v našich materských školách pracujú v jednej triede dve učiteľky, vzhľadom na systém pracovných zmien sa počas dňa prekrývajú len veľmi obmedzený čas. V skutočnosti teda veľkú časť pracovného času pracuje s celou triedou iba jedna učiteľka. Na túto skutočnosť poukázala aj riaditeľka materskej školy, s ktorou bol realizovaný rozhovor v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum: „Keby sme mali menšie kolektívy v tých triedach, išlo by to aj s tými našimi učiteľkami. Ale teraz, keď tá trieda je naozaj naplnená na maximum, snažíme sa, ale nejde to. Záleží od postihu toho dieťaťa, lebo keď má nejaký väčší postih, aj keby mala pani učiteľka menej detí, aj tak by to nezvládla. Potrebuje mať ešte jedného človeka pri sebe. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“

Graf G_1.3.2.3: Porovnanie priemerného počtu detí a žiakov na učiteľa na Slovensku a v krajinách EÚ



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov EUROSTATU (2017)

4

Relatívne vysoký počet detí, pripadajúcich na jedného učiteľa, by mohol byť kompenzovaný prítomnosťou pedagogického asistenta. Ich nedostatočný počet za problém pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP považovala zhodne veľká časť respondentov z materských (45,8 %) aj zo základných škôl (48,1 %). V prípade stredných škôl ho ako problematický označil nižší počet respondentov (23,1 %).[5] O reálnom nedostatku asistentov učiteľa na školách hlavného vzdelávacieho prúdu vypovedá aj ich počet v systéme (T_1.3.2.2.). V školskom roku 2018/2019 pôsobilo na 3 001 materských školách len 183 asistentov učiteľa, na 702 stredných školách ich bolo len 48. Na úrovni základných škôl bol ich počet vyšší (3 264), na jednu školu tak v priemere pripadal úväzok v rozsahu 1,56 asistenta učiteľa.

Tabuľka T_1.3.2.2: Počet pedagogických asistentov v školách hlavného vzdelávacieho prúdu v školskom roku 2018/2019

Počet pedagogických asistentov v školách hlavného vzdelávacieho prúdu v školskom roku 2018/2019

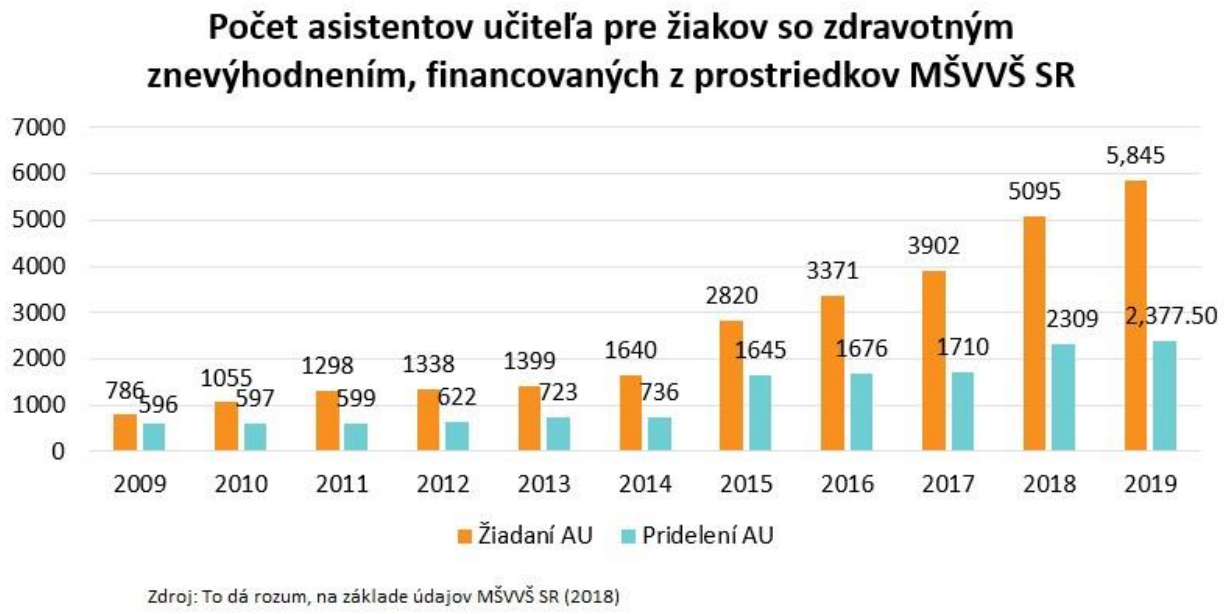
	MŠ	ZŠ	SŠ
Celkový počet pedagogických asistentov	183	3264	48
Priemerný počet pedagogických asistentov na školu	0.06	1.56	0.07

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

6

Rozdielne počty asistentov učiteľa na jednotlivých stupňoch vzdelávania sú spôsobené najmä odlišným spôsobom ich financovania. Základné a stredné školy sa môžu uchádzať o financovanie pozície asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením zo zdrojov ministerstva školstva.[7] Zároveň základné školy môžu na hradenie miezd asistentov učiteľa využiť aj príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia[8], ktorý sa však neposkytuje materským a stredným školám. Napriek tomu ani na úrovni základných škôl počet asistentov učiteľa stále nezodpovedá reálnym potrebám detí. Požiadavky škôl na počty asistentov učiteľa, ktoré vychádzajú z posúdenia potrieb konkrétnych žiakov so zdravotným znevýhodnením zo strany zariadení výchovného poradenstva a prevencie, sú každoročne viac ako dvojnásobne vyššie oproti počtom asistentov, na ktorých ministerstvo školstva pridelí financie. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.3.2.5.), hoci počet asistentov učiteľa rastie, narastajú aj požiadavky škôl. Na školský rok 2018/2019 žiadali základné a stredné školy 5 845 asistentov pre 16 583 žiakov, pridelených im bolo len 2 374. Čiže až takmer 60 % žiadostí podložených stanoviskom poradenského zariadenia bolo zamietnutých.

Graf G_1.3.2.4: Počet žiadaných a pridelených asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, financovaných z prostriedkov MŠVVŠ SR za roky 2009 – 2019



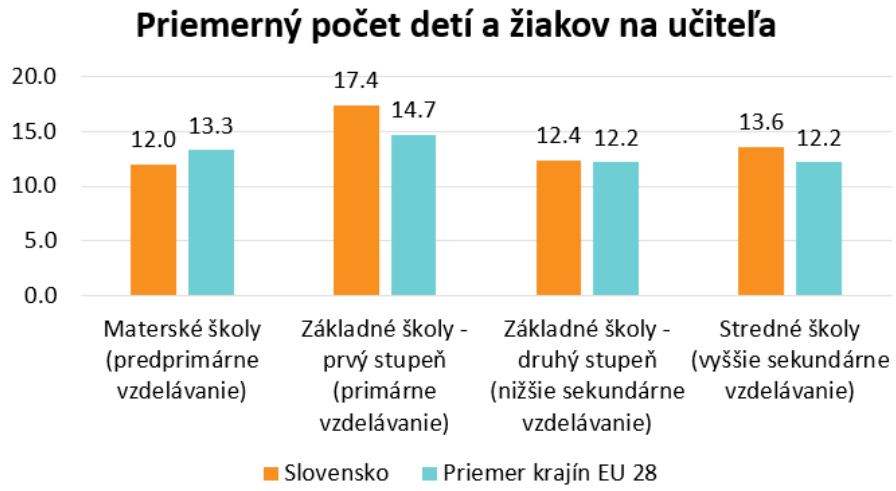
[9]

Na základe dát získaných v prieskume To dá rozum však okrem nedostatočných počtov asistentov učiteľa existujú rezervy aj v efektivite ich pôsobenia v školách. V súčasnosti mnohí z nich vykonávajú činnosti, ktoré priamo nesúvisia s asistenciou učiteľovi pri pedagogickom procese v triede a spadajú napríklad do oblasti vykonávania osobnej asistencie konkrétnemu žiakovi. Zároveň sa dostatočne nevyužíva potenciál pedagogických asistentov pri práci s celou triedou, prípadne viacerými žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo môže viesť k vyšším požiadavkám na ich počet v systéme.

Učiteľom chýba podpora odborných zamestnancov

Okrem nedostatku pedagogických asistentov respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu považovali za problém aj nedostatok odborných zamestnancov v škole (22,8 % respondentov), ktorý bol reflektovaný najväčším počtom zamestnancov materských škôl (30,9 % respondentov), nasledovaný zamestnancami základných (24,7 %) a stredných škôl (12,9 % respondentov).[10] Ich nedostatok vzhľadom na počet škôl a žiakov v nich je zrejmý aj z nasledujúcej tabuľky (T_1.3.2.3.). Na jedného školského psychológa pripadá v priemere 1 453 žiakov základných škôl, 1 523 žiakov stredných škôl a dokonca až 18 060 detí v materských školách. Školského špeciálneho pedagóga nemalo v školskom roku 2018/2019 až 69 % základných a 93 % stredných škôl. V materských školách pôsobilo len 10 školských špeciálnych pedagógov v rámci celého Slovenska. Počet ostatných odborných zamestnancov (sociálnych pedagógov, školských logopédov) je úplne zanedbateľný, keďže ich na celom Slovensku pôsobí len 166. Vzhľadom na to, že na mnohých školách majú odborní zamestnanci iba čiastkové úväzky, je situácia v praxi ešte horšia.

Tabuľka T_1.3.2.3: Počet odborných zamestnancov v školách hlavného vzdelávacieho prúdu v školskom roku 2018/2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov EUROSTATU (2017)

11

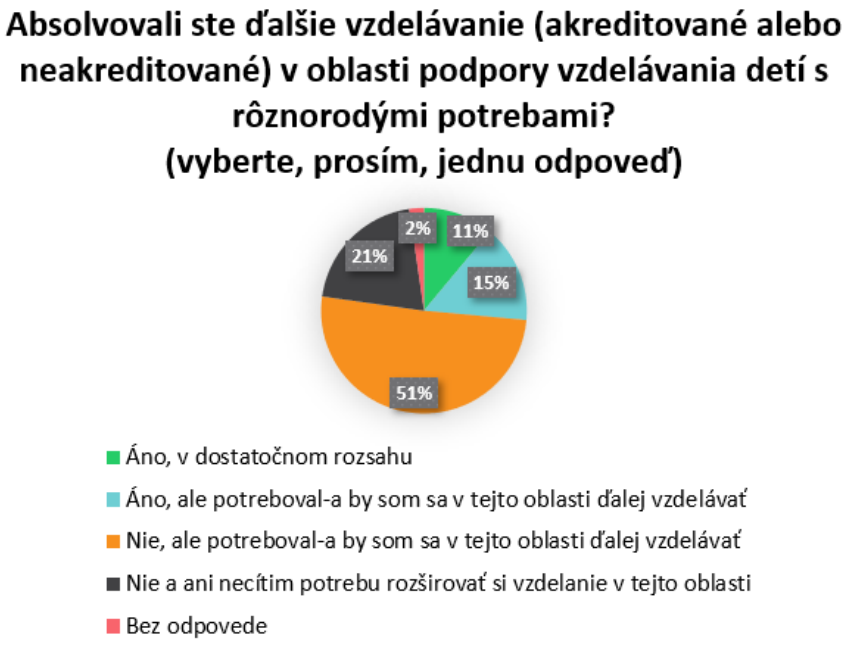
Na nedostatok odborných zamestnancov ako významnú prekážku vzdelávania detí so ŠVVP poukazovali aj mnohí respondenti individuálnych rozhovorov. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „my potrebuje tím, nič viac nepotrebujeme. Ja potrebujem, aby som tu mala špeciálneho pedagóga, aby som tu mala školského psychológa, tým pádom by som o hodne odľahčila CPPPaP [Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie]. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Na potrebu pôsobenia odborných zamestnancov priamo v školách poukazovala aj ďalšia riaditeľka základnej školy: „Ak by každá škola mala podporný tím, psychológ, špeciálny pedagóg, asistenti, úplne normálne fungujeme a v podstate nemusíme vyrábať všetky tie správy a papierovačky, ktoré vlastne dieťaťu nijak nepomôžu, ale minimálne jeden človek je s tým zaťažený na škole. Možno sa vyjadrím troška tvrdšie, ale my nepotrebujeme špeciálnych pedagógov a psychológov v centrách. My ich potrebujeme tu v školách. [...] Aby ten špeciálny pedagóg a psychológ bol na tej hodine. Aby videl učiteľa s tým dieťaťom, ako to tretie oko. Pretože ten učiteľ je zaujatý voči dieťaťu. Ale keď príde nestranný odborník, vidí ten proces. Zhodnotí, dobre a čo keby si to robila takto? Možno toto by bolo dobré vyskúšať, takúto aktivitu alebo keď sa takto chová, urob toto. Ale ak ho tu nemáme, tak to nevieme zabezpečiť. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Ako je z tohto vyjadrenia zrejmé, aj v dôsledku nedostatku odborných zamestnancov v školách pociťujú viacerí respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu nedostatok metodickej podpory pre učiteľov a asistentov učiteľa. Najviac tento problém vnímali zamestnanci z bežných základných škôl, kde ho označila takmer až štvrtina respondentov (22,8 %).

Učitelia nie sú na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami dostatočne pripravení

Nedostatočná metodická podpora pre učiteľov je problematická aj z toho dôvodu, že učitelia zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu sa necítia pripravení na prácu s deťmi a so žiakmi zo ŠVVP (23,3 % respondentov). Tento problém bol reflektovaný najväčším počtom respondentov z materských škôl (až 28,3 % respondentov).

Nepripravenosť učiteľov a učiteliek na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami je spôsobená ako nedostatočnou prípravou v rámci ich pregraduálneho vzdelávania, tak aj medzerami v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov. Potvrdzujú to aj výsledky prieskumu TALIS 2018[12] , podľa ktorého sú študenti učiteľstva na Slovensku oproti študentom vo svete v menšej miere pripravovaní na vyučovanie v zmiešanom prostredí z hľadiska schopností žiakov (56,7 % na Slovensku, 64,3 % priemer TALIS), ako aj na vyučovanie v multikultúrnom a mnohojazyčnom prostredí (25,9 % na Slovensku a 38,5 % priemer TALIS). Na nedostatky v oblasti ďalšieho vzdelávania poukazujú zistenia dotazníkového prieskumu To dá rozum, podľa ktorých až 71,2 % učiteľov z bežných materských, základných a stredných škôl neabsolvovalo žiadne ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory detí s rozmanitými potrebami, pričom až 66,2 % učiteľov vyjadruje potrebu si takéto vzdelávanie doplniť (G_1.3.2.5.).

Graf G_1.3.2.5: Názory učiteľov a učiteliek zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu na ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 731 učiteľov a učiteliek z MŠ, ZŠ a SŠ

Nedostatky v pripravenosti učiteľov v oblasti práce s deťmi s rozmanitými potrebami boli pomenovávané aj respondentmi kvalitatívnych rozhovorov. Na úrovni pregraduálnej prípravy pedagógov zhrnula svoje obavy z práce s deťmi so špeciálnymi potrebami študentka pedagogickej fakulty: „Nikto nám nikdy nepovedal, keď máme integrovaného žiaka, ako by sme ho mali učiť. [...] Hovoria nám o tom stále, že školy integrujú žiakov, ale napríklad vôbec si to neviem predstaviť, že by som prišla do triedy a povedali mi, že tu máš žiaka napríklad s dyslexiou, dysgrafiou. Vôbec sa na to necítim pripravená. (Vysoké školy , Bratislava, Študent)“ V podobnom duchu sa vyjadrila aj učiteľka s dlhoročnou praxou na základnej škole: „Je to ťažké, pretože my nie sme vyvzdelávané v tomto smere. Nie sme špeciálni pedagógovia, nemám špeciálne vzdelanie. [...] Podľa seba zistím, že asi toto by zvládol, poprípade po dohode s dieťaťom, ale aby som mala nejaké odborné podklady, aby sme my poznali nejakú špeciálnu metodiku, ako mám pracovať s dieťaťom, ktoré má dyslexiu alebo dysgrafiu, to nie. Skôr len intuitívne to riešime. (Spojená škola (bežná), Prešovský kraj, Učiteľ)“

Školy pociťujú nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie podporných opatrení

Ďalším problémom, ktorý reflektoval relatívne veľký počet respondentov, je nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb žiakov zo SZP (23,5 %) a so zdravotným znevýhodnením (19,6 %). Hoci obe skupiny detí patria medzi deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, financovanie ich vzdelávania je odlišné. Pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a s nadaním sú pre základné a stredné školy stanovené koeficienty násobku základného normatívu na žiaka v rozsahu od 1,5 do 6,79 podľa typu zdravotného znevýhodnenia či nadania.[13] V prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia suma príspevku na ich vzdelávanie nie je fixná a garantovaná, ale jej výška sa každoročne stanovuje na základe celkového počtu žiakov zo SZP.[14] Zároveň je tento príspevok dostupný len základným školám a je výrazne nižší ako príspevok v prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením a s nadaním (T_1.2.3.4). Táto skutočnosť môže prispievať k nadmernému zastúpeniu detí z vylúčených rómskych lokalít medzi deťmi so zdravotným znevýhodnením, keďže výška príspevku často neumožňuje školám financovať ani základné podporné opatrenia.[15] Zároveň podľa respondentov kvalitatívneho prieskumu ani výška navýšeného normatívneho príspevku pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a nadaním neumožňuje školám financovať opatrenia v potrebnom rozsahu, keďže „normatív nepokrýva potreby, ako je zamestnanie špeciálnych pedagógov, školských psychológov a tak ďalej. Finančná poddimenzovanosť je v školstve značná, ale v tejto oblasti je úplne najmarkantnejšia. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Tabuľka T_1.3.2.4: Porovnanie priemernej výšky dodatočných zdrojov základných škôl na realizáciu podporných opatrení pre žiakov so ŠVVP v roku 2019

Porovnanie priemernej výšky dodatočných zdrojov základných škôl na realizáciu podporných opatrení pre žiakov so ŠVVP v roku 2019

	Priemerná výška normatívneho príspevku na žiaka / rok	Priemerná suma navýšenia základného normatívu na žiaka / rok
"Bežný" žiak	1,796.43 €	0.00 €
Žiak so všeobecným intelektovým nadaním (koeficient: 1,5)	2,694.65 €	898.22 €
Žiak s vývinovou poruchou učenia, mentálnym postihnutím vzdelávaný podľa variantu A, s poruchou správania, s poruchou aktivity a pozornosti (koeficient: 1,93)	3,467.11 €	1,670.68 €
Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia (príspevok: 150 €)	1,796.43 €	150.00 €

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov MŠVVŠ SR (2019)

16

Podľa výpovedí respondentov prieskumu je situácia v oblasti financovania podporných opatrení pre deti s rozmanitými potrebami najhoršia na úrovni materských škôl a to rovnako v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (29,1 % respondentov), ako aj v prípade detí so zdravotným znevýhodnením (28,5 % respondentov). Financovanie materských škôl ako originálnej kompetencie miest a obcí priamo z podielových daní totiž spôsobuje, že materské školy v prípade vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením nedostávajú obligatórne žiadne navýšené prostriedky na realizáciu podporných opatrení. V prípade detí z rodín postihnutých chudobou dostávajú materské školy dva typy príspevkov, ani jeden z nich však svojou výškou ani účelom neumožňuje materským školám realizáciu podporných opatrení v dostatočnom rozsahu. Príspevok na nákup školských pomôcok pre deti z rodín s príjmom pod hranicou životného minima vo výške 33,20 € na dieťa na rok je určený na nákup zošitov, písacích potrieb a pomôcok.[17] Príspevok na výchovu a vzdelávanie detí materských škôl pre deti z rodín v hmotnej núdzi[18] je zasa primárne určený na kompenzáciu odpustenia poplatku za školné pre tieto deti. Ako sa vyjadrila riaditeľka materskej školy, „ako ho má tá učiteľka alebo riaditeľka integrovať, keď nemá na asistenta, nemá na úpravu prostredia, nemá na úpravu pomôcok, nemá na vzdelávanie učiteľov, aby sa v tom smere teda vzdelávali. Tak, teraz mi povedzte, že ako ho ja mám zobrať? (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“.

Vzdelávaniu detí so zdravotným postihnutím bránia fyzické bariéry v budovách škôl

Fyzické bariéry v budovách škôl považuje za prekážku vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami najvyšší počet respondentov z materských škôl (35,2 %), nasledovaný respondentmi zo stredných (19,8 %) a základných škôl (9,6 %). Na existenciu množstva bariér v budovách škôl poukazovali respondenti rozhovorov z radov rodičov detí so zdravotným postihnutím, ako aj zamestnanci všetkých stupňov škôl. Viacerí z nich hovorili o nedostatku finančných prostriedkov na zabezpečenie bezbariérovosti budov škôl alebo ich častí. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „ja sa tomu absolútne nebránim, práveže mám urobený aj projekt, len neviem naň získať peniaze. (Spojená škola (bežná), Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Jedinou systematickou možnosťou, ako získať finančné prostriedky na debarierizáciu existujúcich priestorov škôl, je výzva, ktorá je každoročne vyhlasovaná ministerstvom školstva. Objem finančných prostriedkov, vyčlenených pre všetky základné a stredné školy na Slovensku, bol 300 000 € ročne, pričom maximálna výška podpory pre jednu školu je 10 000 €. V roku 2019 došlo dokonca k zníženiu celkovej sumy výzvy na 150 000 €.[19] Za posledných 5 rokov požadované finančné prostriedky zo strany škôl výrazne prevyšovali objem vyčlenených zdrojov (v roku 2017 až viac ako dvojnásobne[20]). Zároveň, materské školy sú z možnosti predkladania projektov na debarierizáciu ich priestorov vylúčené, rovnako ako školy, ktoré aktuálne nenavštevuje žiaden žiak so zdravotným postihnutím. Hoci práve fyzické bariéry v budove školy môžu brániť jeho/jej prijatiu do školy.

Aj keď záväzok zabezpečenia bezbariérovosti vzdelávacích inštitúcií je súčasťou právne záväzného Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím[21] a Národného programu rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020[22], do reality sa nepremieta. Ako konštatovala aj správa Verejnej ochrankyne práv o bezbariérovosti vybraných základných, stredných a vysokých škôl[23], problémom sú okrem nedostatku financií chýbajúce informácie o aktuálnej situácii v školách a vymožiteľnosť práva na zabezpečenie fyzickej dostupnosti škôl pre deti a žiakov so zdravotným postihnutím. Zabezpečenie bezbariérovosti prostredia školy zároveň nie je podmienkou rekonštrukcie ani výstavby nových škôl, dokonca ani v prípade materských škôl, v prípade ktorých je rozširovanie kapacít masívne podporované z verejných zdrojov najmä v súvislosti so zavedením povinného predškolského vzdelávania.

Učitelia vnímajú ako problematickú tiež motiváciu žiakov so ŠVVP učiť sa a spoluprácu s rodinami detí

Respondenti zo základných škôl vnímali ako jeden z významných problémov pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ich nízku motiváciu učiť sa. V dotazníkovom prieskume ju označilo až 37 % respondentov. V rámci kvalitatívnych rozhovorov poukazovali najmä na znižovanie motivácie žiakov so ŠVVP (vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia) na druhom stupni základných škôl, ktorá podľa nich súvisí aj s tým, že viacerí z nich na začiatku školskej dochádzky opakovali ročník. Ako sa vyjadrila psychologička základnej školy, „oni na tom druhom stupni na hodinách už nepracujú, kašlú na to. Máme tu veľa takých, ktorí prepadli, už sú v siedmom ročníku a vedia, že už vyjdú, tak jednoducho sa neučia, lebo sa im nechce. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Odborný ročníku)“

Respondenti taktiež poukazovali na nízku mieru zapojenia rodiny detí do domácej prípravy a celkovo horšiu spoluprácu so školou. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „v 95 percentách prípadov sa doma tá aktovka neotvorí. Čiže čo badáme momentálne ako najväčší problém, je, že rapídne klesla starostlivosť rodičov nielen pri deťoch zo SZP, ale aj s akýmikoľvek poruchami. Rodič si už nenachádza toľko času, aby znova doma otvoril knižku a podporil prípravu na vyučovanie. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Vysoké očakávania v oblasti domácej prípravy detí na vyučovanie, ktoré nedokážu napĺňať nielen rodiny detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít, ale ani rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, deklarovalo viacero respondentov rozhovorov, pričom problém sa podľa nich prejavuje najmä na druhom stupni základných škôl: „Pripravenosť tých detí na hodinu je veľmi slabá. Tam, kde nemáte angažovaného rodiča, ktorý naozaj reálne denne pri tom dieťati sedí a snaží sa, tam to nefunguje. Na tom prvom stupni to tak necítiť ako na tom druhom. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Zamestnancom škôl zároveň nezriedka chýbajú nástroje, ako spoluprácu s rodinou dieťaťa nadviazať a udržať. Ako sa vyjadrila psychologička základnej školy, „ten druhý stupeň, tam to už uniká. Tí rodičia vlastne nemajú dôvod, prečo chodiť do školy. Chodia iba pre tých mladších. Kontakt na tom druhom stupni je teda buď slabý, alebo žiadny (Základná škola, Trenčiansky kraj, Odborný zamestnanec)“. Výpovede respondentov sa potvrdili aj v dotazníkovom prieskume, kde nedostatočnú spoluprácu s rodinami žiakov zo SZP považovalo za problematickú 29,9 % respondentov zo základných škôl. V prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením 15,9 % respondentov zo základných škôl. Tieto zistenia poukazujú na skutočnosť, že na mnohých školách chýbajú nástroje na cielenú podporu spolupráce a komunikácie s rodinami žiakov.

Záver

Schopnosť škôl hlavného vzdelávacieho prúdu reagovať na existujúcu rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí a žiakov je ovplyvňovaná aj podmienkami, ktoré sú vytvárané zo strany štátnych politík. Ako sa ukázalo v prieskume To dá rozum, školy hlavného vzdelávacieho prúdu čelia množstvu problémov, ktoré sa týkajú nedostatočných materiálnych, personálnych, priestorových aj finančných zdrojov na poskytovanie potrebných podporných opatrení a na zabezpečenie individualizácie vo vzdelávaní, z ktorej by profitovali ako deti s priznanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, tak aj deti bez nich. Nedostatočné zabezpečenie podmienok v školách hlavného vzdelávacieho prúdu tak vedie nielen k porušovaniu práva na kvalitné vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale významne sťažuje proces vzdelávania všetkých detí.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponent: Vladimír Dočkal

Zdroje:

1: Zoznam problémov alebo prekážok pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP bol vytvorený na základe kvalitatívnej analýzy rozhovorov, realizovaných s učiteľmi, riaditeľmi, odbornými zamestnancami, asistentmi učiteľa a výchovnými poradcami v materských, základných a stredných školách. Rozsah vnímania závažnosti týchto problémov bol následne kvantifikovaný prostredníctvom dotazníkového prieskumu na reprezentatívnej vzorke materských, základných a stredných škôl.

2: OECD. Stat. Dataset: Student-teacher ratio and average class size. [cit. 2019-03-22]. Dostupné na: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_RATIO

3: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

4: EUROSTAT. Database : Education and training, Ratio of pupils and students to teachers and academic staff by education level and programme orientation (educ_uoe_perp04). [cit. 2019-07-15]. Dostupné na: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do

5: Zistené rozdiely sú štatisticky významné.

6: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-16]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

7: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4a

8: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4e

9: SOTÁKOVÁ, M. Asistenti učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením – požadované a financované počty AU v rokoch 2009 –2018. [elektronická pošta] 25. 7. 2018. Magdaléna Sotáková, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR magdalena.sotakova@minedu.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

10: Rozdiely medzi odpoveďami respondentov z rôznych stupňov vzdelávania boli štatisticky významné.

11: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-16]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

12: OECD. TALIS 2018 Results: Teachers and schoolleaders as lifelonglearners: VolumeI. Paris : OECD Publishing, 2019. http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

13: Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia, príloha č. 8 a 9.

14: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4e

15: Napríklad na zamestnanie asistenta učiteľa, zaradeného do najnižšej platovej triedy a bez akejkoľvek praxe, musí školu navštevovať minimálne 66 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a plná výška príspevku musí byť použitá na úhradu jeho mzdy a odvodov.

16: MŠVVŠ SR. Normatívy a normatívne príspevky na rok 2019. , [cit. 2019-07-22]. Dostupné na:https://www.minedu.sk/normativy-a normativne-prispevky-na-rok-2019/

17: Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, § 4, ods. 1

18: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 6b

19: https://www.minedu.sk/odstranenie-stavebnych-barier-v-skolach-ktore-navstevuju-ziaci-so-zdravotnym-postihnutim-2019/

20: https://www.minedu.sk/vyzva-na-predlozenie-ziadosti-o-financovanie-rozvojoveho-projektu-odstranenie-stavebnych-barier-vskolach-ktore-navstevuju-ziaci-so-zdravotnym-postihnutim-2017/

21: Dohovor OSN o právach osôb so zdravotných postihnutím, čl. 9, ods. 1, písm. a)

22: Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014–2020 [cit. 07-22-2019]. Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/narodny-program-rozvojazivotnych-podmienok-osob-so-zdravotnym-postihnutim-roky-2014-2020.pdf

23: Kancelária verejného ochrancu práv. *Správa o výsledkoch prieskumu bezbariérového prístupu do budov škôl a bezbariérovosti v nich.* Bratislava: október 2016. [cit. 07-22-2019] Dostupné na: http://www.vop.gov.sk/files/Sprava%20bezbarierovost%20skoly.pdf

Problémy na úrovni špeciálnych škôl

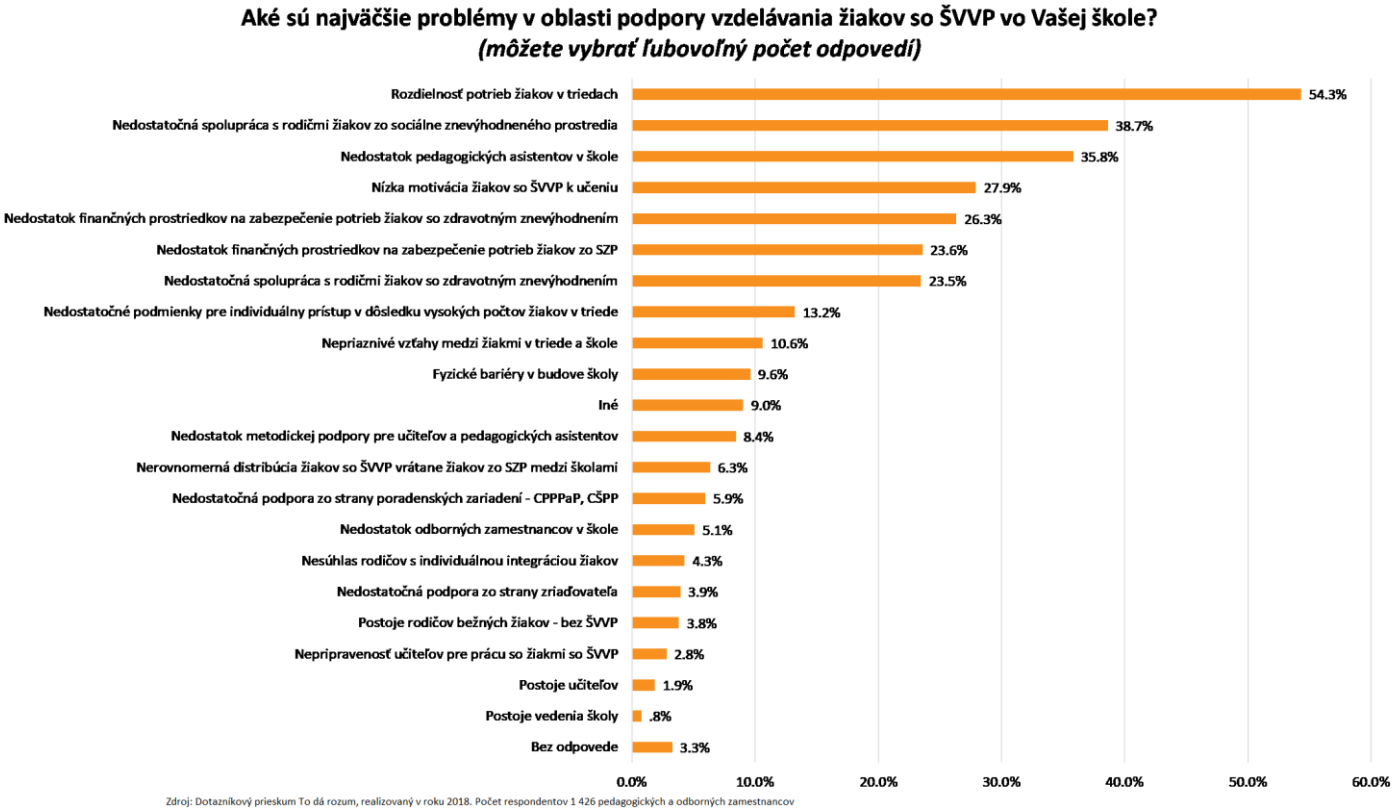
Špeciálne školy nemajú na podporu vzdelávania detí so ŠVVP zabezpečené optimálne podmienky

Napriek prevládajúcemu presvedčeniu o tom, že špeciálne školy majú vytvorené vhodné podmienky na vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, na základe zistení z prieskumu To dá rozum možno konštatovať, že aj v tomto segmente školstva existujú veľké nedostatky v oblasti zabezpečenia dostatočných finančných a personálnych zdrojov. Hoci triedy špeciálnych škôl navštevujú deti s veľmi rozmanitou škálou vzdelávacích potrieb, mnohí učitelia nemajú možnosť oprieť sa o pomoc pedagogického asistenta. Potreba pedagogických asistentov môže byť ešte znásobená tým, že nezriedka suplujú ostatné chýbajúce podporné služby pre žiakov so zdravotným postihnutím (napríklad osobnú či zdravotnú asistenciu). Aj keď počet detí v triedach špeciálnych škôl je v porovnaní so školami hlavného vzdelávacieho prúdu výrazne nižší, v špeciálnych materských školách sú triedy nezriedka naplnené do maximálneho možného počtu detí, čo z pohľadu učiteliek neumožňuje zabezpečiť individuálny prístup k deťom. Štvrtina respondentov zo špeciálnych škôl sa domnieva, že finančné prostriedky dôležité pre naplnenie potrieb detí a žiakov nie sú dostatočné. Nedostatok finančných prostriedkov sa premieta aj do nízkych počtov odborných zamestnancov na špeciálnych školách (školských psychológov, sociálnych pedagógov, logopédov a ďalších), ktorí by mohli poskytovať podporu nielen deťom, ale aj ich rodinám. Práve nedostatočná spolupráca s rodinami detí je podľa významnej časti respondentov zo špeciálnych škôl veľkým problémom.

Mnohé špeciálne školy pociťujú nedostatky vo finančnej a personálnej oblasti

Hoci prevláda presvedčenie, že špeciálne školy sú pre deti so zdravotným postihnutím vhodnejšie, pretože majú vytvorené adekvátne podmienky na podporu ich vzdelávania, v prieskume To dá rozum sa preukázalo, že v niektorých oblastiach to neplatí. Podľa respondentov zo špeciálnych škôl, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, je problematická najmä vysoká rozdielnosť potrieb detí v triedach (54,3 %), ktorú deklaroval ešte vyšší počet respondentov ako v školách hlavného vzdelávacieho prúdu (45,5 %). Zo systémových prekážok vnímali účastníci dotazníkového prieskumu ako najproblematickejší nedostatočný počet pedagogických asistentov (35,8 %) a nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb žiakov so zdravotným znevýhodnením (26,3 %) a zo sociálne znevýhodneného prostredia (23,6 %). Zároveň, pomerne veľká časť respondentov reflektovala nedostatočnú spoluprácu s rodičmi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (38,7 %) a žiakov so zdravotným znevýhodnením (23,5 %), ako aj nízku motiváciu týchto žiakov k učeniu (27,9 %). Naopak, na rozdiel od respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu len veľmi malý počet respondentov zo špeciálnych škôl sa domnieva, že učitelia týchto škôl nie sú pripravení na prácu s deťmi zo ŠVVP (2,8 %) či pociťuje nedostatok odborných zamestnancov v škole (5,1 %). Napriek tomu, že veľkú časť špeciálnych škôl navštevujú deti s telesným či so zmyslovým postihnutím, až 9,8 % respondentov poukázalo na existenciu fyzických bariér v budovách škôl.

Graf G_1.3.3.1: Problémy škôl v oblasti podpory vzdelávania žiakov so ŠVVP podľa hodnotenia respondentov zo špeciálnych škôl



Vysoká rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí v špeciálnych školách je podľa mnohých respondentov problémom

Až 54,3 % respondentov zo špeciálnych škôl považuje za problém pri podpore vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP rozdielnosť ich potrieb. V najväčšej miere ho reflektovali respondenti z materských škôl (až 64,9 %), ktorí zároveň poukazovali na vysoký počet detí v triedach (34,1 %), kvôli ktorému nemajú dostatočné podmienky na individuálny prístup k deťom. Hoci rozmanitosť potrieb žiakov za problematickú označil spomedzi definovaných možností aj najväčší podiel respondentov zo základných (54,4 %) a stredných škôl (48,4 %), v prípade týchto stupňov vzdelávania nevnímali účastníci dotazníkového prieskumu naplnenosť tried ako natoľko problematickú. Označilo ju len 12,7 % respondentov zo základných a 3,5 % stredných škôl pre žiakov so ŠVVP. Na obsadenosť špeciálnych materských škôl do maximálnych povolených počtov detí v triede poukazovali rodičia detí so zdravotným znevýhodnením. Ako sa vyjadrila zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným postihnutím: „Majú už také plné stavy, že rodičia sa do špeciálnych materských škôl často nemajú možnosť dostať. Sú preplnené. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Ako ukazuje nasledujúca tabuľka (T_1.3.3.1.), priemerný počet detí a žiakov v jednej triede sa v školskom roku 2018/2019 najviac blížil povoleným maximálnym počtom na úrovni špeciálnych materských škôl a bol takmer rovnaký ako na základných školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Vzhľadom na vek detí a skutočnosť, že v špeciálnych materských školách sa nachádza rádovo menší počet asistentov učiteľa, môže byť situácia pre mnohé učiteľky veľmi náročná.

Tabuľka T_1.3.3.1: Priemerný počet detí a žiakov v jednej triede na materských, základných a stredných školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a s nadaním (NAD)

Priemerný počet detí a žiakov v jednej triede na materských, základných a stredných školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a s nadaním (NAD)

	Priemerný počet detí / žiakov v triede v školskom roku 2018/2019	Maximálny počet detí / žiakov v triede, stanovený školským zákonom
MŠ pre deti so ZZ	7.1	8
ZŠ pre žiakov so ZZ	7.3	10
ZŠ pre žiakov s NAD	14.1	12 - 16
SŠ pre žiakov so ZZ, Odborné učilište, Praktická škola	7.4	6 - 14
Gymnázium pre žiakov s NAD	19.8	22

Zdroj: To dá rozum na základe údajov CVTI SR (2018)

2

Respondenti zo základných škôl zároveň v rozhovoroch poukazovali na zmenu v type špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb svojich žiakov, ktorá podľa nich nastala v dôsledku začleňovania detí s ľahšími formami zdravotného postihnutia do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. Na základných školách pre deti so zdravotným znevýhodnením sa tak v súčasnosti vo väčšej miere sústreďujú žiaci so závažnejšími formami postihnutia, ktoré si v porovnaní s minulosťou vyžadujú zvýšenú mieru individuálneho prístupu.

Špeciálnym školám chýbajú asistenti učiteľa

Rozdielnosť vzdelávacích potrieb detí a žiakov v triedach špeciálnych škôl často nie je kompenzovaná prítomnosťou pedagogického asistenta. Ich nedostatok považuje za problém 35,8 % účastníkov dotazníkového prieskumu zo špeciálnych škôl a dokonca takmer až polovica (49,5 %) respondentov zo špeciálnych materských škôl. Na ich nedostatok poukazovali aj mnohí respondenti individuálnych rozhovorov. Ako sa vyjadrila zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením: „Myslíte si, že je automatické, že špeciálna základná škola je pripravená, že má dostatočný počet asistentov učiteľa, ktorí pomáhajú v individualizácii výuky pre to konkrétne znevýhodnenie, ktoré im do triedy príde. Ale nie, nie je. (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“ Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.3.3.2), asistenti učiteľa chýbajú na všetkých stupňoch vzdelávania, pričom najnepriaznivejšia situácia aj vzhľadom na počet detí v triedach je na úrovni materských škôl (MŠ), kde na jednu triedu v priemere pripadá úväzok 0,2 asistenta učiteľa.

Tabuľka T_1.3.3.2: Počet pedagogických asistentov v školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a intelektovým nadaním (NAD) v školskom roku 2018/2019

Počet pedagogických asistentov v školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a intelektovým nadaním (NAD) v školskom roku 2018/2019

	Celkový počet pedagogických asistentov	Priemerný počet pedagogických asistentov na školu	Priemerný počet pedagogických asistentov na triedu
MŠ pre deti so ZZ	42	0.6	0.2
ZŠ pre žiakov so ZZ	677	2.9	0.3
ZŠ pre žiakov s NAD	2	0.5	0.0
SŠ pre žiakov so ZZ, Odborné učitlište, Praktická škola	54	0.4	0.1
Gymnázium pre žiakov s NAD	0	0.0	0.0

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

3

Hoci špeciálne školy (vrátane materských) majú možnosť uchádzať sa o financovanie asistentov učiteľa prostredníctvom nenormatívnych zdrojov prideľovaných každoročne ministerstvom školstva[4], podobne ako v prípade škôl hlavného vzdelávacieho prúdu počet pridelených asistentov nezodpovedá potrebám detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením. V školskom roku 2018/2019 bolo zamietnutých takmer až 60 % žiadostí o pridelenie prostriedkov na mzdové náklady asistentov učiteľa pre deti so zdravotným znevýhodnením, podložených odporúčaním zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.[5] Problémy v oblasti financovania pozícií asistentov učiteľa na základných školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnení sa podľa vyjadrení niektorých respondentov rozhovorov zhoršili po tom, čo bol školám odňatý príspevok na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí však školy reálne navštevujú. Ako sa vyjadrila riaditeľka špeciálnej základnej školy pre deti s mentálnym postihnutím: „Stále sme len na dvoch asistentoch a jedného si ťaháme zo svojho rozpočtu. Pretože špeciálnym školám padol príspevok zo sociálne znevýhodneného prostredia. Z toho mohli byť totiž asistenti dotovaní tiež. Takže o toto sme tiež prišli. Je to dosť problém, lebo to ťaháme z vlastného rozpočtu a prišli sme tým o ďalších dvoch asistentov. A je to náročné pre toho učiteľa [..], chýba mu ten asistent. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Dáta získané v projekte To dá rozum naznačujú, že požiadavky na počet asistentov učiteľa v školách môžu byť ešte znásobené tým, že asistenti nezriedka suplujú ostatné chýbajúce podporné služby (napríklad osobnej či zdravotnej asistencie).

Nedostatok finančných prostriedkov má podľa respondentov dopad na kvalitu poskytovaného vzdelávania v špeciálnych školách

Približne štvrtina respondentov dotazníkového prieskumu považovala za problematický nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb žiakov so zdravotným znevýhodnením (26,3 %) a zo sociálne znevýhodneného prostredia (23,6 %). Chýbajúce financie pritom deklaroval najvyšší počet respondentov zo stredných škôl (31,1 % v prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením a 36,9 % v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia). V rozhovoroch, realizovaných v rámci kvalitatívneho zberu dát, poukazovali zamestnanci špeciálnych škôl na pokles počtu detí a žiakov v posledných rokoch, ktorý vo viacerých školách viedol k nutnosti redukovať počet učiteľov, no mal dopad aj na možnosti škôl v oblasti zabezpečenia materiálneho vybavenia či zabezpečenia dostupnosti podporných služieb. Nedostatok finančných prostriedkov na zamestnanie odborných a podporných pracovníkov považovalo za problém viacero riaditeľov špeciálnych škôl. Ako sa vyjadril riaditeľ odborného učilišťa, „potrebovali by sme školského logopéda, lebo má u nás veľa detí poruchy reči, aj vážne poruchy reči, niektorí hovoria takmer nezrozumiteľne, ale toho si nemôžeme dovoliť (Stredná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“.

Odborní zamestnanci pôsobia iba v malom počte škôl pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Hoci v špeciálnych školách pôsobí len minimálny počet odborných zamestnancov (školských psychológov, liečebných pedagógov, sociálnych pedagógov a pod.), za problém to považuje len relatívne malý počet respondentov dotazníkového prieskumu (5,1 %). Na časti špeciálnych škôl totiž tento servis pre žiakov a učiteľov zabezpečujú pracovníci centier špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré pôsobia pri škole a ktorá vystupuje ako ich zriaďovateľ. Aj keď údaje uvedené v nasledovnej tabuľke (T_1.3.2.3) môžu byť z tohto dôvodu čiastočne podhodnotené, napriek tomu vypovedajú o nedostatku odborných zamestnancov v špeciálnych školách, ktorý sa týka najmä segmentu škôl pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Tabuľka T_1.3.2.3: Počet odborných zamestnancov v školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a nadaním (NAD) v školskom roku 2018/2019

Počet odborných zamestnancov na školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a nadaním (NAD) v školskom roku 2018/2019

	MŠ pre deti so ZZ	ZŠ pre žiakov so ZZ	ZŠ pre žiakov s NAD	SŠ pre žiakov so ZZ, Odborné učitlište, Praktická škola	Gymnázium pre žiakov s NAD
Počet školských psychológov	0	37	4	8	2
Priemerný počet školských psychológov na školu	0.00	0.16	1.00	0.05	1
Priemerný počet detí / žiakov na 1 školského psychológa	-	454	194	649	287
Počet školských špeciálnych pedagógov	0	0	0	4	0
Priemerný počet školských špeciálnych pedagógov na školu	0.00	0.00	0.00	0.03	0
Priemerný počet detí / žiakov so ŠVVP na 1 školského špeciálneho pedagóga	-	-	-	1298	-
Počet iných odborných zamestnancov	-	-	-	-	-

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

6

Vzhľadom na to, že poradenské zariadenia existovali v školskom roku 2018/2019 len pri 97 špeciálnych školách[7] zo 460[8] , väčšina z nich služby odborných zamestnancov zabezpečené nemá. Ako sa vyjadrila riaditeľka špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím, „odborných zamestnancov nemáme. Odborní pracovníci sú vlastne zvyčajne v rámci centra špeciálno-pedagogického poradenstva. My ho však nemáme pri škole (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“.

Nedostatok školských psychológov na špeciálnych školách môže prispievať k horšej sociálnej klíme na škole. Tú reflektovala časť respondentov zo špeciálnych základných (11,4 %) a stredných škôl (12,6 %), ktorá označila nepriaznivé vzťahy medzi žiakmi za problém pri ich vzdelávaní. Nižší počet školských psychológov, ale aj výchovných poradcov je zároveň aj jedným z dôvodov absencie kariérového poradenstva na časti špeciálnych škôl, ktorú deklarovala desatina riaditeľov základných (10,2 %) a stredných škôl (9,2 %) pre žiakov so ŠVVP, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume To dá rozum.

Špeciálnym školám chýbajú nástroje na rozvoj a podporu spolupráce s rodinami detí a žiakov

Nedostatok odborných zamestnancov v špeciálnych školách sa môže spolupodieľať aj na chýbajúcich nástrojoch na rozvoj a podporu spolupráce s rodinami detí. To sa prejavilo pri negatívnom hodnotení spolupráce s rodinami žiakov významnou časťou respondentov dotazníkového prieskumu. Až 38,7 % respondentov zo špeciálnych škôl považuje nedostatočnú spoluprácu s rodinami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia za problém pri ich vzdelávaní, v prípade respondentov zo stredných škôl pre žiakov so ŠVVP dokonca takmer polovica z nich (49,5 %). U detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením nedostatočnú spoluprácu s rodinami detí považovala za problém menšia, ale stále relatívne početná skupina respondentov (23,5 %).

V rámci kvalitatívneho zberu dát boli identifikované prípady škôl, ktoré spoluprácu s rodinami efektívne rozvíjajú, pričom tieto aktivity sú realizované práve odbornými zamestnancami: „Máme sociálneho pedagóga, ktorého nemá mnoho škôl. Niektoré špeciálne školy majú sociálneho pracovníka, ale my sme nechceli človeka administratívneho, my sme chceli človeka výkonného, terénneho. Sociálneho pedagóga máme tretí rok a robí nám veľkú službu, pretože nám navštevuje rodiny, pomáha našim žiakom a ich rodinám v tom, čo by sami neboli schopní, napríklad vybaviť si mnohé veci v

oblasti sociálnej. Predtým sme to robili my, ako sme vedeli. Aj ja alebo zástupcovia, pedagógovia, ale to by sme neboli schopní takto robiť. (Stredná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

Na mnohých špeciálnych školách chýbajú podporné zdravotné služby

V rámci kvalitatívneho zberu dát respondenti z viacerých škôl pre deti so zdravotným postihnutím, ako aj rodičia týchto detí poukazovali na chýbajúce zdroje na zabezpečenie podporných zdravotných služieb pre deti prostredníctvom zdravotných sestier, fyzioterapeutických či rehabilitačných pracovníkov. Ako sa vyjadrila zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, „ani špeciálne školy nemajú zabezpečenú fyzioterapiu, takže mnohí rodičia ani nemajú možnosť dať deti do špeciálnych škôl. Fyzioterapeuti robia väčšinou len dopoludnia alebo do tej druhej-tretej. Tak dajú deti do školy na dve hodiny a potom s nimi behajú kade-tade po fyzioterapii a rehabilitáciách (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“. Na celom Slovensku pôsobilo v školskom roku 2018/2019 v špeciálnych školách len 26 zdravotných sestier, z toho 4 v materských školách a 22 v základných školách. Informácie o počte ostatných zdravotníckych pracovníkov pôsobiacich priamo na školách neboli dostupné.

Záver

Garantovanie základného štandardu vzdelávacích a podporných služieb podľa potrieb jednotlivých detí by malo byť súčasťou zabezpečenia rovného prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetky deti vrátane detí so zdravotným znevýhodnením či s nadaním. Ako však ukazujú dáta z prieskumu To dá rozum, nedeje sa tak ani v školách hlavného vzdelávacieho prúdu, ani v systéme špeciálneho školstva. Vzhľadom na to, že podporné služby stále nie sú nárokovateľné a školy musia súperiť napríklad aj o asistentov učiteľa či o zdroje na odstránenie fyzických bariér v ich budovách, pričom objem ich finančných zdrojov je závislý výhradne od aktuálneho počtu žiakov, nevie ani časť špeciálnych škôl zabezpečiť adekvátne podmienky pre vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pokiaľ sú špeciálne školy financované výhradne na normatívnom princípe, teda v priamej závislosti od počtu žiakov, a nemajú garantovaný základný štandard finančných a personálnych zdrojov, nedá sa zároveň očakávať, že budú masívnejšie podporovať začleňovanie detí a žiakov svojich škôl do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponent: Vladimír Dočkal

Zdroje:

1: Zoznam problémov alebo prekážok pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP bol vytvorený na základe kvalitatívnej analýzy rozhovorov, realizovaných s učiteľmi, riaditeľmi, odbornými zamestnancami, asistentmi učiteľa a výchovnými poradcami na materských, základných a stredných školách vrátane špeciálnych škôl. Rozsah vnímania závažnosti týchto problémov bol následne kvantifikovaný prostredníctvom dotazníkového prieskumu na reprezentatívnej vzorke materských, základných a stredných škôl.

2: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

3: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-16]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

4: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4a

5: SOTÁKOVÁ, M. Asistenti učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením – požadované a financované počty AU v rokoch 2009 –2018. [elektronická pošta] 25. 7. 2018. Magdaléna Sotáková, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR magdalena.sotakova@minedu.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

6: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-16]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

7: ČABALOVÁ, J. CŠPP, ktoré sú súčasťou školy. [elektronická pošta] 25. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk

8: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*, [cit. 2019-07-16]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603

Nedostatočná externá podpora pre školy

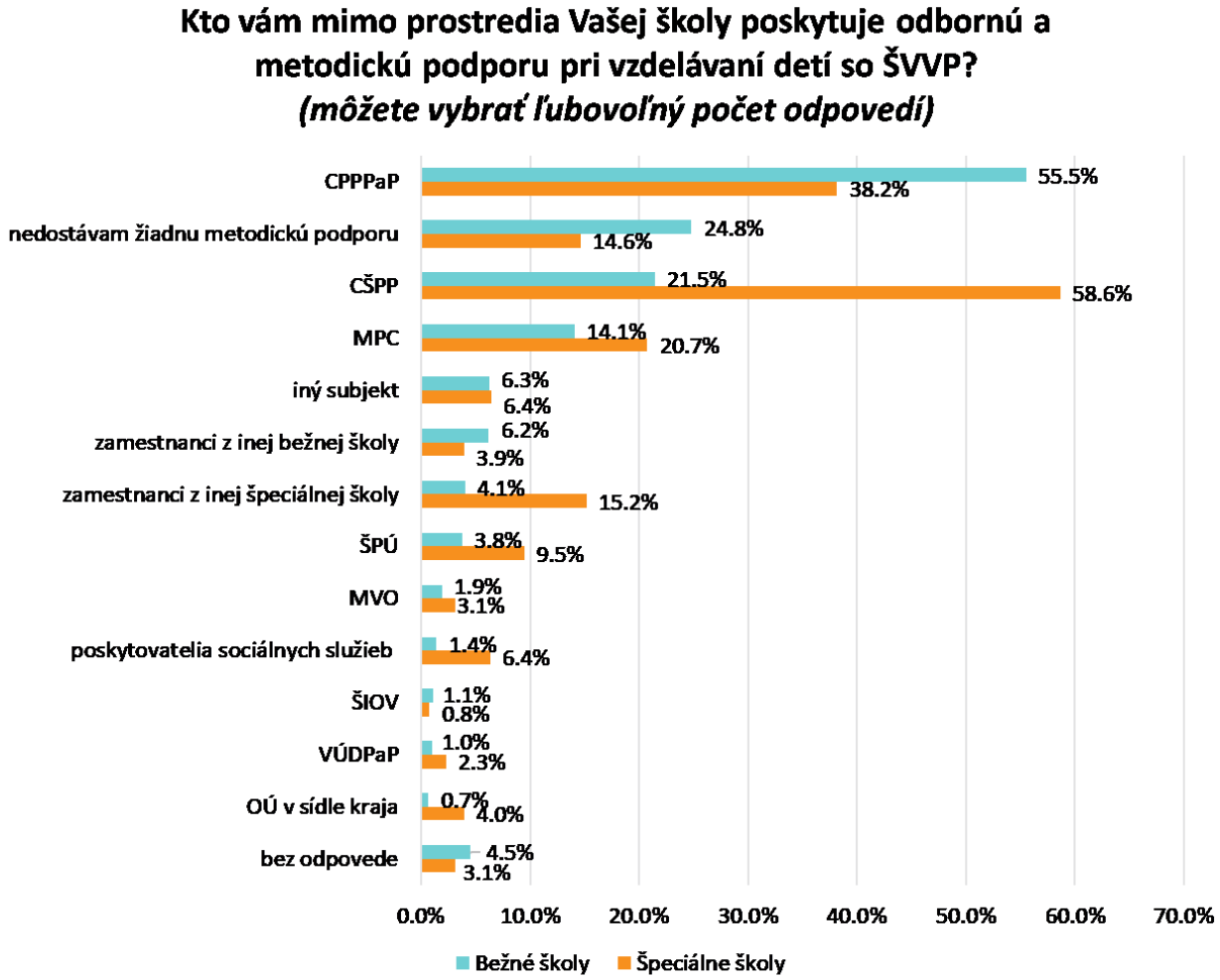
Externá podpora pre školy pri vzdelávaní detí s rozmanitými potrebami nie je dostatočná

Jednou z podmienok efektívneho vzdelávania detí s rozmanitými potrebami je dostupná a kvalitná externá odborná a metodická podpora pre pedagogických a odborných zamestnancov na školách. Podľa zistení prieskumu To dá rozum sa až štvrtine učiteľov a učiteliek v školách hlavného vzdelávacieho prúdu takejto podpory nedostáva. Táto skutočnosť je ešte závažnejšia v kontexte nedostatku odborných zamestnancov priamo na školách, ktorí by mohli byť učiteľom pri vzdelávaní týchto detí nápomocní. V prípade asistentov učiteľa na bežných aj špeciálnych školách je situácia ešte horšia. Podľa zistení To dá rozum väčšina z nich nedostáva žiadnu formu externej podpory. Odborná a metodická podpora z prostredia mimo školy zároveň chýba aj niektorým výchovným poradcom a odborným zamestnancom, a to najmä zo špeciálnych škôl. Odborné poradenstvo a metodické vedenie učiteľov a odborných zamestnancov najčastejšie poskytujú zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (ďalej aj poradne), v menšej miere niektoré priamo riadené organizácie ministerstva školstva. Spoluprácu s poradňami vnímali respondenti dotazníkového prieskumu najpozitívnejšie, v prípade priamo riadených organizácií bolo hodnotenie kvality spolupráce skôr priemerné. Skúsenosti respondentov s formou a kvalitou podpory zo strany poradní však boli naprieč Slovenskom veľmi rôznorodé. Jednou z príčin môže byť absencia jednotných štandardov kvality služieb poradenských zariadení, ako aj nedostatočné metodické vedenie samotných poradní, na ktoré upozorňovali viacerí respondenti kvalitatívneho prieskumu. Ďalším problémom je, že existujúce rozdelenie poradenských zariadení podľa cieľových skupín môže prispievať k nedostupnosti niektorých služieb pre žiakov špeciálnych škôl (napríklad kariérového poradenstva či preventívnych programov). Vzhľadom na to, že tieto služby sú poskytované najmä centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých činnosť je zameraná na deti a žiakov bez zdravotného postihnutia, na školách určených pre žiakov so zdravotným postihnutím ich realizovať de facto nemôžu.

Až štvrtina učiteľov škôl hlavného vzdelávacieho prúdu nemá podľa ich vyjadrenia pri vzdelávaní detí so ŠVVP žiadnu externú podporu

Nedostatok odborných zamestnancov priamo na školách, na ktorý poukazovali respondenti zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu ako na jednu z najvýznamnejších prekážok pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami (ŠVVP), by do istej miery mohol byť kompenzovaný kvalitnou externou podporou. Mnohí učitelia z bežných škôl, ktorí sa zúčastnili na prieskume To dá rozum, však deklarovali, že žiadnu externú podporu nedostávajú. Takmer až štvrtina respondentov (24,8 %) z radov učiteľov a učiteliek z materských, zo základných a stredných škôl to uviedla v dotazníkovom prieskume To dá rozum (G_1.3.4.1.) a poukazovalo na ňu aj viacero respondentov v kvalitatívnom prieskume. Ako sa vyjadril riaditeľ bežnej základnej školy, „vôbec nemáme podporu, ktorú potrebujeme (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“.

Graf G_1.3.4.1: Dostupnosť externej podpory pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP podľa vyjadrení učiteľov bežných a špeciálnych škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 2 731 učiteľov bežných a 926 učiteľov špeciálnych škôl

Spomedzi externých inštitúcií, ktoré školám poskytujú odbornú a metodickú podporu pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP, najviac učiteľov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu uviedlo Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) (55,5 %) a Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP) (21,5 %). V prípade respondentov zo špeciálnych škôl bol podiel opačný v prospech CŠPP (58,6 % respondentov), nasledovaný CPPPaP (38,2 %). Rozdiel je spôsobený tým, že hoci CPPPaP aj CŠPP patria medzi zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, každé z nich sa zameriava na iné cieľové skupiny.[1] CŠPP poskytujú odbornú činnosť deťom so zdravotným postihnutím vrátane tých, ktorým bola diagnostikovaná aj vývinová porucha, zatiaľ čo CPPPaP poskytujú starostlivosť ostatným deťom bez zdravotného postihnutia (teda aj deťom s vývinovými poruchami učenia či s poruchami správania, ktoré patria medzi deti so ŠVVP).[2] Najmenší podiel respondentov, ktorí deklarovali spoluprácu so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie, bol na úrovni bežných materských škôl. Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu podporu zo strany CPPPaP dostáva 44,0 % a zo strany CŠPP 9,6 % učiteliek materských škôl. V materských školách zároveň najväčší podiel respondentov uviedol, že pri vzdelávaní detí so ŠVVP nedostávajú vôbec žiadnu externú podporu (28,1 %). Z ďalších inštitúcií, ktoré sú učiteľkám a učiteľom nápomocné pri vzdelávaní detí so ŠVVP, sa podľa výsledkov prieskumu ako relevantný subjekt ukazuje Metodicko-pedagogické centrum (MPC). Metodickú a odbornú podporu od MPC dostáva na základe vlastného vyjadrenia 14,1 % učiteľov bežných a 20,7 % učiteľov špeciálnych škôl. V rámci bežných škôl pritom vníma úlohu MPC najviac učiteliek v materských školách (19,9 %), najmenej v základných školách (9,7 %). Podľa výpovedí respondentov, ktorí sa zúčastnili kvalitatívnom prieskume, podpora spočíva najmä v poskytovaní vzdelávania, ale aj v poradenstve, ktoré je založené na neformálnych kontaktoch z minulosti, keď didaktická a metodická podpora tvorila väčšiu časť agendy MPC. Časť podpory sa

zároveň realizuje aj v rámci národných projektov, zameraných na rozvoj inkluzívneho vzdelávania[3], ktoré MPC implementuje.

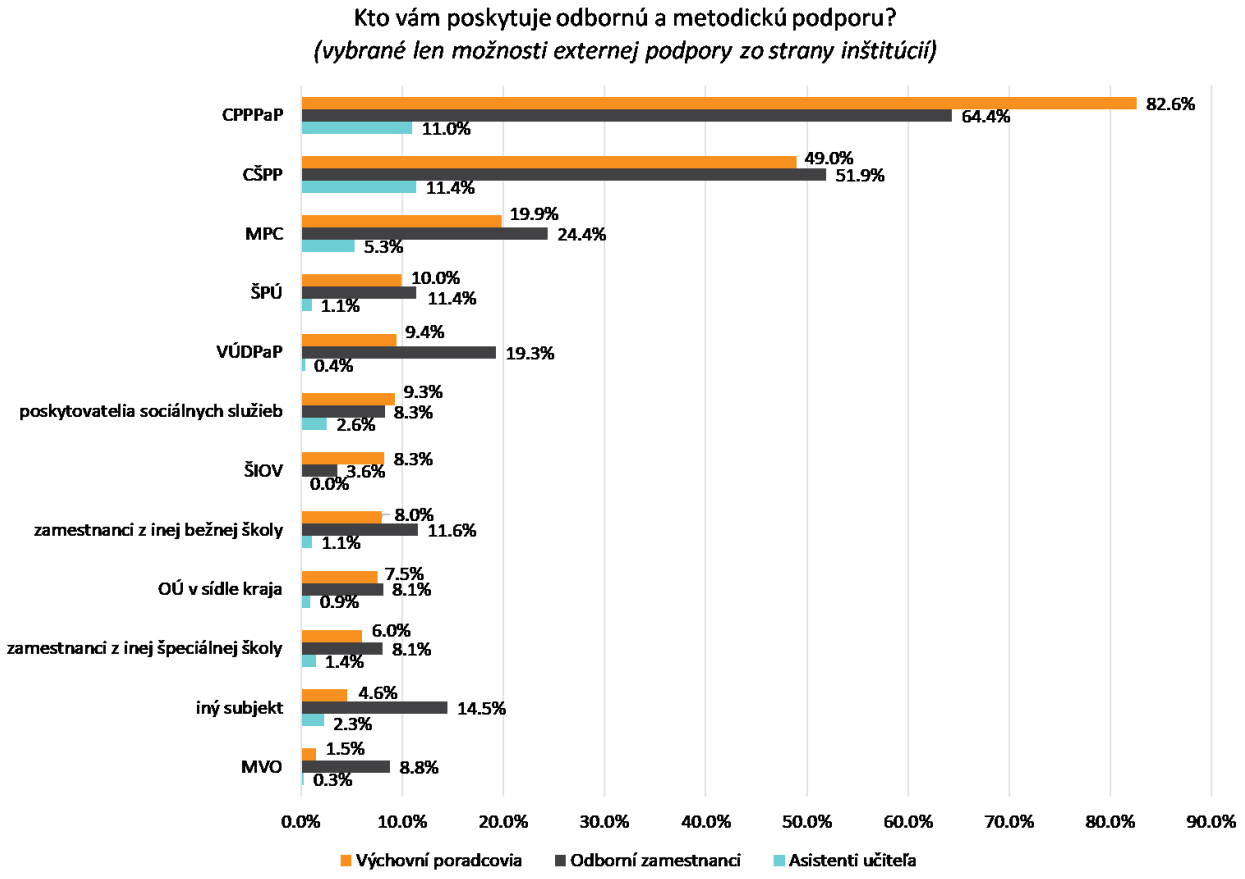
V rámci externej podpory pri vzdelávaní detí so ŠVVP sa v prieskume ukázala byť relatívne významná aj vzájomná spolupráca medzi zamestnancami škôl, ktorá je však výraznejšia v prípade špeciálnych škôl. 15,2 % učiteľov a učiteliek špeciálnych škôl uviedlo, že podporu im poskytujú zamestnanci z inej špeciálnej školy. V prípade bežných škôl bol tento podiel výrazne nižší (4,1 %). V individuálnych rozhovoroch však respondenti z bežných škôl vyjadrovali potrebu väčšej spolupráce so špeciálnymi školami, ktorá je však v praxi pomerne málo rozšírená. Ako poukázala školská špeciálna pedagogička zo základnej školy, „ideálne by bolo, keby sme mohli ísť do špeciálnej školy a oni potom aj k nám. Že by nám poradili priamo ľudia z praxe, to by sme privítali. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“ Niektorí respondenti kvalitatívneho prieskumu zároveň vyjadrovali pochybnosti o účinnosti externej podpory najmä z dôvodu nedostatočného kontaktu pracovníkov rôznych inštitúcií s praxou: „Keď si to nevyskúšate v praxi, čo vám kto môže ponúknuť? Malo by to byť tak nastavené, že školy si budú odovzdávať skúsenosti a bude to priamo z praxe. Lebo keď niekoho vytiahnete a bude povedzme 5 rokov sedieť na MPC-čku, tak ako môže niekomu niečo ukázať a byť presvedčivý, keď si to sám v praxi nevyskúšal? (Spojená škola (bežná), Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Externá podpora chýba aj väčšine pedagogických asistentov a časti odborných tímov na špeciálnych školách

Na základe zistení prieskumu To dá rozum možno usudzovať, že veľká väčšina asistentov učiteľa na bežných aj špeciálnych školách nedostáva pri svojej práci žiadnu externú podporu. Odborná a metodická podpora z externého prostredia mimo školy chýba zároveň aj niektorým výchovným poradcom a odborným zamestnancom, najmä z prostredia špeciálnych škôl.

Ako je zrejmé z nasledovného grafu (G_1.3.4.2.), len 11 % asistentov učiteľa, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume To dá rozum, deklarovalo, že odbornú a metodickú podporu im poskytujú Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a 11,4 % asistentov dostávalo podporu od Centier špeciálno-pedagogického poradenstva. Z ďalších externých inštitúcií časti asistentov (5,3 %) poskytujú podporu metodicko-pedagogické centrá. Ostatné inštitúcie a subjekty sa podľa odpovedí účastníkov prieskumu na spoluprácu s pedagogickými asistentmi nezameriavajú. Na podobnú skúsenosť upozorňovali aj všetci asistenti učiteľa, s ktorými boli realizované rozhovory v rámci kvalitatívneho prieskumu. Okrem chýbajúceho externého metodického a odborného vedenia poukazovali zhodne aj na absenciu ďalšieho vzdelávania pre pedagogických asistentov, ako aj na chýbajúcu supervíziu ich činností. Hoci poradenstvo pre asistentov učiteľa by malo, rovnako ako pre ostatných pedagogických zamestnancov, zabezpečovať príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie[4] , ich metodická podpora a usmerňovanie nie sú v súčasnosti v legislatíve nijako upravené.

Graf G_1.3.4.2: Dostupnosť externej podpory pri vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP podľa vyjadrení odborných zamestnancov, asistentov učiteľa a výchovných poradcov bežných a špeciálnych škôl

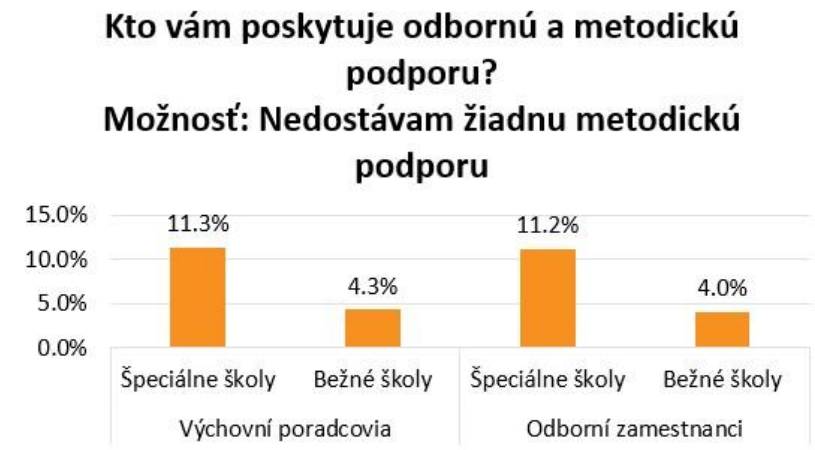


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 195 odborných zamestnancov, 391 pedagogických asistentov, 332 výchovných poradcov z bežných aj špeciálnych škôl

Prítomnosť odbornej a metodickej podpory z externých zdrojov deklaroval v porovnaní s asistentmi učiteľa výrazne vyšší podiel respondentov z radov odborných zamestnancov (OZ) a výchovných poradcov (VP). Rovnako je širšie aj spektrum inštitúcií, s ktorými OZ a VP spolupracujú. Na základe platnej legislatívy majú metodické usmerňovanie školských psychológov z bežných, ako aj špeciálnych škôl zabezpečovať centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,[5] v prípade školských špeciálnych pedagógov centrá špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie.[6] Metodickú podporu pre výchovných poradcov a ostatných odborných zamestnancov (liečebných a sociálnych pedagógov) zabezpečujú CPPPaP pre školy hlavného vzdelávacieho prúdu a pre školy pre žiakov s nadaním[7], CŠPP pre špeciálne školy.[8] Ako je zrejmé z uvedeného grafu (G_1.3.4.2.), 64,4 % odborných zamestnancov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, uviedlo, že odbornú a metodickú podporu im poskytuje CPPPaP, a 51,9 % ju dostáva od CŠPP. V prípade výchovných poradcov 82,6 % respondentov deklarovalo odbornú a metodickú podporu z CPPPaP a 49,0 % zo strany CŠPP. V porovnaní s asistentmi učiteľa významnejší podiel respondentov vníma aj úlohu ďalších inštitúcií, ako je MPC (19,9 % VP a 24,4 % OZ), Štátny pedagogický ústav (10,0 % VP a 11,4 % OZ) či Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (9,4 % VP a 19,3 % OZ) v oblasti ich odbornej a metodickej podpory.

Ako sa však zároveň v prieskume ukázalo, miera externe poskytovanej odbornej a metodickej podpory je nižšia v prípade odborných zamestnancov a výchovných poradcov zo špeciálnych škôl. S CPPPaP spolupracuje len 33,5 % odborných zamestnancov a 62,9 % výchovných poradcov, pôsobiacich na špeciálnych školách. Podporu zo strany CŠPP deklarovalo 41,7 % odborných zamestnancov zo špeciálnych škôl (v prípade bežných škôl to bolo 56,0 % OZ) a 65,2 % výchovných poradcov zo špeciálnych škôl, za ktorých metodické usmerňovanie sú CŠPP priamo zodpovedné. V porovnaní s respondentmi z bežných škôl zároveň významne vyšší podiel výchovných poradcov a odborných zamestnancov zo špeciálnych škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum uviedol, že nedostáva žiadnu (internú ani externú) odbornú a metodickú podporu (Graf G_1.3.4.3.).

Graf G_1.3.4.3: Podiel odborných zamestnancov a výchovných poradcov v bežných a špeciálnych školách, ktorí uviedli, že nedostávajú žiadnu odbornú a metodickú podporu (internú ani externú)

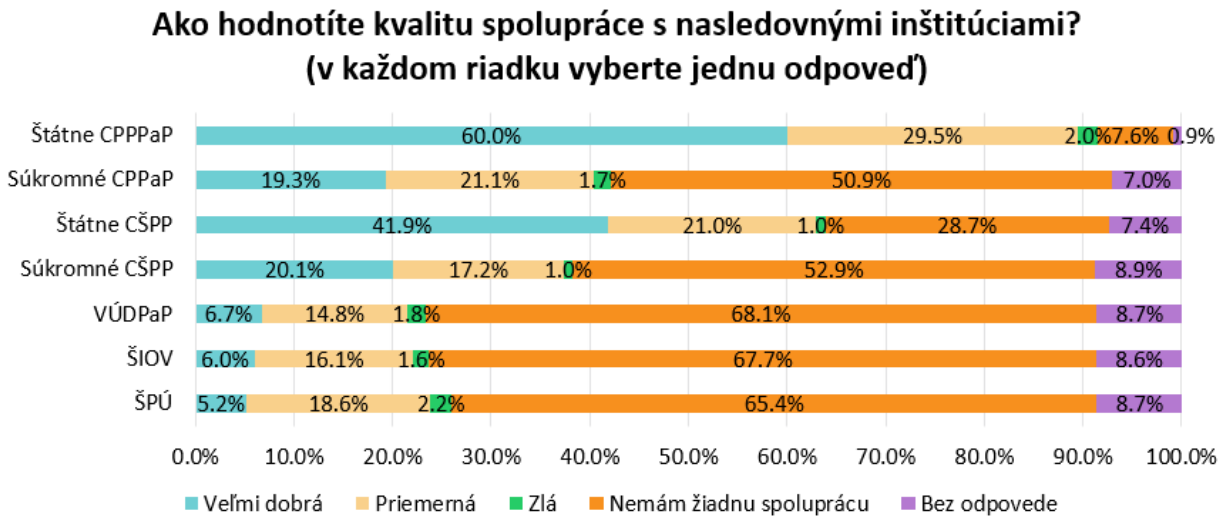


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 243 výchovných poradcov z bežných a 89 zo špeciálnych škôl, 139 odborných zamestnancov z bežných a 56 zo špeciálnych škôl

Najpozitívnejšie vnímajú respondenti spoluprácu s poradňami, hodnotenie kvality spolupráce s priamo riadenými organizáciami je skôr priemerné

Okrem existujúcej podpory zo strany externých inštitúcií bolo v rámci prieskumu To dá rozum zisťované aj hodnotenie kvality tejto spolupráce z pohľadu výchovných poradcov a odborných zamestnancov. Ako ukazuje nasledujúci graf (G_1.3.4.4.), pozitívne hodnotenie prevažovalo v prípade štátnych poradenských zariadení (CPPPaP a CŠPP), s ktorými má zároveň najväčší podiel respondentov aj priamu skúsenosť. V prípade súkromných poradenských zariadení má priamu skúsenosť podstatne menší podiel respondentov, no zároveň sa vo väčšej miere prikláňajú k priemernému hodnoteniu tejto spolupráce. Podobné tendencie boli zistené aj pri hodnotení spolupráce s priamo riadenými organizáciami ministerstva školstva (Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Štátny inštitút odborného vzdelávania a Štátny pedagogický ústav), s ktorými väčšina oslovených respondentov nespolupracovala a ak áno, pomerne len zriedka hodnotila túto spoluprácu ako veľmi dobrú.

Graf G_1.3.4.4: Hodnotenie kvality spolupráce s externými inštitúciami z pohľadu odborných zamestnancov a výchovných poradcov bežných i špeciálnych škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 332 výchovných poradcov, 173 odborných zamestnancov

V individuálnych rozhovoroch, realizovaných v rámci kvalitatívneho prieskumu To dá rozum, viacerí odborní zamestnanci a výchovní poradcovia poukazovali na nesystémovosť podpory, ktorá im je poskytovaná zo strany priamo riadených inštitúcií takmer výhradne ako súčasť implementovaných národných projektov. Po ukončení národného projektu je podľa vyjadrení viacerých z nich spolupráca prerušená. Zároveň, vzhľadom na to, že viaceré inštitúcie v minulosti implementovali rôzne projekty súčasne a metodické usmerňovanie zapojených výchovných poradcov či odborných zamestnancov nebolo medzi nimi koordinované (a v niektorých prípadoch realizované aj bez zapojenia poradenských zariadení zodpovedných za metodické vedenie VP a OZ), v praxi to viedlo k nadmernému a nárazovému zaťažovaniu OZ a VP bez dlhodobejších pozitívnych dopadov na ich činnosť.

Skúsenosti respondentov s formou a kvalitou podpory zo strany poradní sú veľmi rôznorodé, chýba jednotný štandard kvality ich služieb

Legislatíva vymedzuje, aké typy aktivít a činností by mali zariadenia výchovného poradenstva a prevencie poskytovať. Ide o psychologickú, pedagogickú, špeciálno-pedagogickú (vrátane logopedickej a liečebno-pedagogickej), ako aj sociálnu činnosť.[9] Tie sa realizujú prostredníctvom diagnostiky, poradenstva, terapeutických, preventívnych a rehabilitačných aktivít.[10] Zároveň majú zabezpečovať metodickú podporu pre výchovných poradcov a odborných zamestnancov z bežných a špeciálnych škôl[11] a poradenstvo pre pedagogických zamestnancov.[12] Konkrétne formy a spôsob, akým sa majú činnosti poradenských zariadení poskytovať, však nie sú štandardizované. Na základe zistení prieskumu To dá rozum to v praxi vedie k rozdielom vo forme a kvalite podpory, ktorú školy od jednotlivých poradenských zariadení dostávajú. Chýbajúce štandardy a metodiky činností reflektovali aj viacerí pracovníci zariadení výchovného poradenstva a prevencie, s ktorými sa realizovali individuálne rozhovory. Ako sa vyjadril pracovník centra pedagogicko-psychologického poradenstva, „nemalo by to fungovať tak, že v jednej poradni áno a v druhej poradni nie. Len preto, že jeden riaditeľ je taký, druhý je taký, tretí je taký. Chýba nám jasný štandard, že toto musíte robiť. [...] Metodika je momentálne rôzna od poradne k poradni. Ale keď to funguje v Poprade, keď to funguje v Kežmarku, keď to funguje niekde na západe, tak prečo to nefunguje všeobecne? Lebo to nikto nikde neurčil, že to má takto fungovať (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Chýbajúce metodiky a štandardy činností poradenských zariadení sa prejavili aj v rôznorodých skúsenostiach škôl s podporou zo strany poradenských zariadení. Niektorí respondenti individuálnych rozhovorov realizovaných v rámci prieskumu To dá rozum dokonca poukazovali na jej úplnú absenciu. Podľa vyjadrenia špeciálnej pedagogičky zo základnej školy, „ja som s nimi nikdy nespolupracovala. [...] Viem, že môžu poskytovať aj nejaké intervencie, že prídu do školy a majú nejaký program, či už zameraný na nejaké poruchy správania, drogová prevencia, takéto veci. Viem, že niektoré to v programe majú, ale my sme od CPPPaP dostali zatiaľ iba tie diagnostiky (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“. Viacerí respondenti poukazovali na súvislosť kvality poskytovaných služieb s personálnou poddimenzovanosťou poradenských zariadení a prevládajúcim zameraním ich činnosti na proces diagnostiky detí a žiakov.

Mnohí respondenti kvalitatívneho prieskumu však zdôrazňovali opačnú skúsenosť. Riaditeľka základnej školy hodnotila spoluprácu s poradenskými zariadeniami pozitívne: „Čo sa týka poradní, spolupráca je veľmi dobrá. Čokoľvek sme potrebovali, požadovali, tak operatívne bolo splnené. (Základná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“

V rámci kvalitatívneho prieskumu boli identifikované rozdiely v obsahu spolupráce, teda v konkrétnych činnostiach a aktivitách, ktoré poradne smerom k školám realizujú. Respondenti kvalitatívneho prieskumu však v prípade oboch typov zariadení vnímajú ich úlohu najmä pri diagnostike detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva realizujú metodické stretnutia výchovných poradcov z bežných základných a stredných škôl vo svojej spádovej oblasti. Podľa zistení z prieskumu je však ich frekvencia rôzna (v niektorých prípadoch raz ročne, v iných sa konajú každé dva mesiace), pričom stretnutia majú tiež rôzny obsah. Niektoré CPPPaP kladú viac dôraz na kariérové poradenstvo, iné sa venujú aj konkrétnym postupom pri začleňovaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Väčšina školských psychológov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, sa taktiež zúčastňovala na metodických stretnutiach organizovaných CPPPaP, no boli zaznamenané aj prípady, keď sa metodické stretnutia školských psychológov v spádovej oblasti niektorých poradní vôbec nerealizujú.

Ako sa vyjadrila školská psychologička zo základnej školy: „Kedysi robievala poradňa pravidelné stretnutia, tento rok sme však nemali ani jedno. [...] A aj tie stretnutia predtým boli skôr také formálne, aj keď sa nazývali metodické. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Hoci poskytovanie metodického vedenia školským špeciálnym pedagógom spadá do kompetencie centier špeciálno-pedagogického poradenstva, v rámci kvalitatívneho prieskumu boli identifikované prípady, keď sa CPPPaP zameriavajú aj na túto oblasť a realizujú pravidelné stretnutia či vzdelávanie pre špeciálnych pedagógov, dokonca aj pre asistentov učiteľa. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička zo základnej školy, „neviem, či to môžem nazvať metodické vedenie, ale CPPPaP robí stretnutia špeciálnych pedagógov. V školskom roku sa stretneme dva- až trikrát s tým, že máme otvorené dvere s akoukoľvek otázkou sa na nich obrátiť a konzultovať. To už využíva každý vo vlastnej réžii, ako potrebuje. Ale skutočne v tom centre nájdeme vždy odpovede alebo spoločne hľadáme nejaké riešenia (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Z hľadiska ďalších typov činností, ktoré centrá pedagogicko-psychologického poradenstva pre školy poskytujú, väčšina respondentov individuálnych rozhovorov mala skúsenosť s preventívnymi aktivitami, realizovanými priamo na školách so žiakmi. Aj v tejto oblasti bolo však hodnotenie zo strany respondentov rôznorodé. Pozitívne hodnotila pôsobenie CPPPaP zástupkyňa riaditeľky na gymnáziu: „Chodia nám sem robiť prednášky aj v rámci protidrogovej prevencie, aj v rámci sexuálnej výchovy, robia nám napríklad aj prednášky pre učiteľov, takže máme s nimi veľmi úzku spoluprácu (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“. Naopak, negatívne hodnotila spoluprácu v oblasti prevencie špeciálna pedagogička jednej z navštívených základných škôl: „Mali sme jednu veľmi problematickú triedu, tak sa požiadala CPP-čka a prišla sem psychologička do tej problematickej triedy a pustila im film. To bola ich intervencia. [...] Po tej skúsenosti som už s nimi nikdy nespolupracovala. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ Mnohí respondenti poukazovali taktiež na spoluprácu s CPPPaP v oblasti kariérového poradenstva, ktorá sa odohráva najmä formou diagnostiky schopností a záujmov žiakov alebo individuálneho či skupinového poradenstva pre žiakov a ich rodičov. Niektoré centrá pedagogicko-psychologického poradenstva realizujú aj poradenstvo a vzdelávanie pedagogických zamestnancov na školách. Podľa slov respondentky prieskumu, riaditeľky CPPPaP, by táto oblasť mala byť jedným z ťažísk ich činnosti, pretože „pedagógovia často nemajú zručnosti, ako pracovať s deťmi, lebo ich k tomu nikto nevedie ani na vysokých školách. [...] Mne sa zdá práve práca s pedagógmi a s rodičmi základ. Keď budeme robiť s nimi, tým pádom nám klesne počet detí, s ktorými musíme individuálne pracovať. Čiže ideme na to akoby z opačného konca a cielene si vytvárame priestor na to, aby sme poskytovali vzdelávacie aktivity školám. [...] Keď im napríklad napíšeme do správ, že majú oceňovať deti, tak im aj ukážeme, ako reálne vyzerá to oceňovanie. (CPPPaP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Komplexný servis od CPPPaP, vrátane vzdelávania a teambuildingových aktivít pre pedagogických zamestnancov, ocenila aj riaditeľka jednej zo základných škôl s materskou školou, ktorá bola zapojená do prieskumu: „Ponúkajú vzdelávanie pre našich ľudí a robia pre nás aj teambuildingové stretnutia. [...] Teraz tam ideme s mojimi učiteľmi v materskej škôlke. Robia vzdelávania, ako pracovať s triedou, urobili kompletný vzdelávací program pre mojich triednych učiteľov, ako komunikovať so svojimi žiakmi. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

V prípade centier špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré majú poskytovať poradenstvo pre pedagogických zamestnancov v oblasti vzdelávania detí so zdravotným postihnutím[13], boli v rámci kvalitatívneho prieskumu zaznamenané taktiež veľké rozdiely v hodnotení ich činnosti. Podľa slov riaditeľky jednej z navštívených materských škôl majú s CŠPP rozvinutú spoluprácu vo viacerých oblastiach vrátane spoločnej realizácie intervenčných programov priamo v materskej škole: „Spolupráca je výborná. So špeciálnym pedagógom sme v kontakte a on nám vždy raz štvrťročne spracuje správu, pošle aj s odporúčaním, ako ďalej, zdiagnostikuje to dieťa, aké pokroky a v čom urobilo. To všetko opíše a pridá aj odporúčania pre rodičov a odporúčania pre pedagógov, takže to nám veľmi pomáha. Ja s tým oboznamujem učiteľov, ktorí pracujú s tým dieťaťom v tej triede. (Materská škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Naopak, niektorí učitelia a odborní zamestnanci poukazovali na nedostatočnú podporu zo strany CŠPP: „Uvítali by sme, keby zo špeciálno-pedagogických poradní prišli aj na školu. Keby sa tie špeciálne pedagogičky viac zaujímali, aj s učiteľmi viac komunikovali, čo a ako robiť. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“

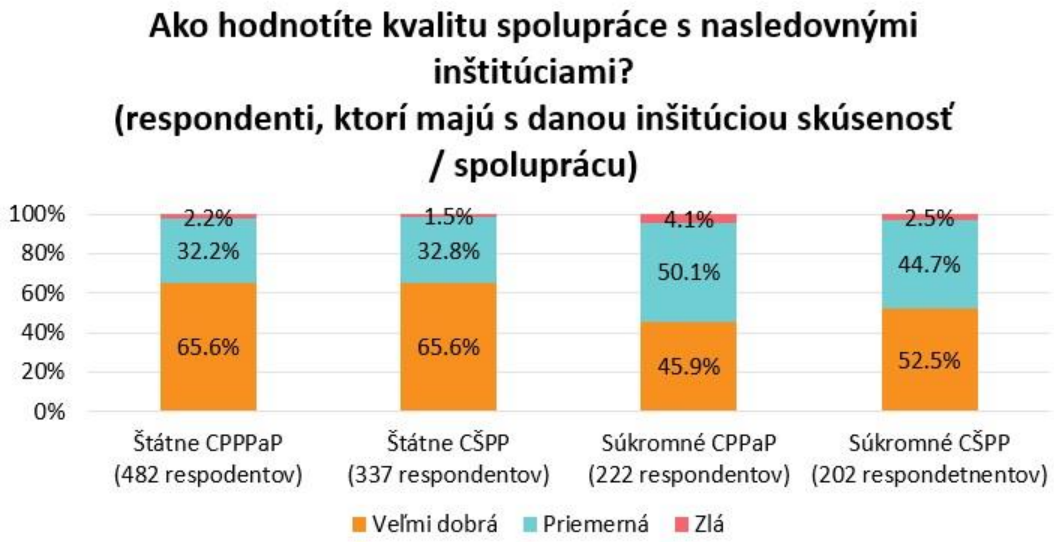
Keďže v kompetencií CŠPP je aj metodické vedenie školských špeciálnych pedagógov, viaceré poradne organizujú pre nich metodické stretnutia a poskytujú im aj ďalšie poradenstvo. Niektorí z respondentov hodnotili túto podporu pozitívne a ako dostatočnú. Slovami školskej špeciálnej pedagogičky z jednej z navštívených základných škôl, „konzultujeme s nimi, samozrejme. Aj teraz sme konzultovali, lebo máme jedno problematické dieťa, že nevieme, ako presne postupovať a už sa to ďalej nedá. Myslím si, že spolupráca je dobrá. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“

Naopak, špeciálna pedagogička z gymnázia hodnotila spoluprácu s CŠPP kriticky: „Keď sa niečo človek pýta k integrácii, väčšinou nevedia reagovať. Keď aj pozývajú na to stretnutie pre špeciálnych pedagógov, skôr to vyzerá ako taká formalita. [...] Niekedy na začiatku roka a je to také nič nehovoriace alebo pre nás. (Gymnázium, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ Podobne sa vyjadrila ďalšia školská špeciálna pedagogička zo základnej školy: „Metodické vedenie nemáme žiadne. Jediné, čo mi z poradne príde, je diagnóza. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“

Zároveň, niektoré centrá špeciálno-pedagogického poradenstva začali realizovať aj metodické stretnutia pre asistentov učiteľa, hoci poukazovali na existujúce medzery v legislatíve: „Robíme metodické stretnutia pre školských špeciálnych pedagógov pre tri okresy a pre asistentov. [...] Na metodické stretnutia sú, nie že pozvaní, ale sú vítaní aj asistenti, aj výchovní poradcovia. Takže kto chce, môže prísť. Je to určené pre školských špeciálnych pedagógov, lebo nám to tak umožňuje legislatíva, ktorá to tak trochu okliešťuje, ale vítaný je ktokoľvek. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Rozdiely v hodnotení kvality spolupráce so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie sa prejavili aj v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Hoci len malé percento respondentov z radov výchovných poradcov a odborných zamestnancov škôl hodnotilo spoluprácu s poradňami ako zlú, pomerne veľký podiel respondentov označil kvalitu spolupráce ako priemernú. Najpozitívnejšie hodnotenie bolo prítomné v prípade štátnych CPPPaP a CŠPPP (zhodne 65,5 % respondentov), v prípade súkromných CŠPP za veľmi dobrú označila spoluprácu približne len polovica respondentov (52,5 %) a súkromných CPPPaP dokonca ešte nižšie percento (45,9 %).

Graf G_1.3.4.5: Hodnotenie kvality spolupráce so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie z pohľadu odborných zamestnancov a výchovných poradcov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018

V hodnotení kvality spolupráce sa objavili rozdiely medzi respondentmi z bežných a špeciálnych škôl. V prípade všetkých typov zariadení hodnotili odborní zamestnanci a výchovní poradcovia zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu spoluprácu s poradňami pozitívnejšie, pričom najväčší rozdiel bol v prípade štátnych CPPPaP (za veľmi dobrú označilo spoluprácu 69,4 % respondentov z bežných a 54,9 % zo špeciálnych škôl) a súkromných CŠPP (pozitívne ju hodnotilo 57,9 % respondentov z bežných a 43,0 % zo špeciálnych škôl).

Jednou z príčin rozdielnej kvality a obsahu poradenských služieb môže byť nedostatočné metodické vedenie poradní

Na základe zistení kvalitatívneho prieskumu To dá rozum okrem chýbajúcich štandardov kvality zariadení výchovného poradenstva a prevencie v čase realizácie prieskumu absentovalo jednotné metodické vedenie poradní v tom, akým spôsobom majú realizovať zákonom stanovené činnosti a poskytovať poradenstvo a podporu odborným a pedagogickým zamestnancom na školách. Na túto skutočnosť upozorňovali viacerí pracovníci z poradenských zariadení, ktorí sa zúčastnili na individuálnych rozhovoroch: „Metodická podpora zo strany poradní by mala byť najmä pre odborných zamestnancov a pre pedagogických na úrovni tých odporúčaní. Ale v praxi to často nevidím, lebo ani tie poradne nikto neriadi, ako to majú robiť. (CŠPP, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Aj nedostatočné metodické vedenie samotných poradní sa teda môže spolupodieľať na rozdielnom obsahu a kvalite činností poradní, na ktorú poukazovali viacerí respondenti zo škôl, ktorí sa zúčastnili na prieskume To dá rozum.

Metodické usmerňovanie zariadení výchovného poradenstva a prevencie je v kompetencii ministerstvo školstva.[14] Ministerstvo ho realizuje cez svoje priamo riadené organizácie. V čase realizácie prieskumu bol za metodické vedenie centier špeciálno-pedagogického poradenstva zodpovedný Štátny pedagogický ústav[15], za usmerňovanie centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. S účinnosťou od 1. 2. 2019 je nastavovanie a usmerňovanie odborných procesov a činností v celom systéme výchovného poradenstva a prevencie vrátane supervízie činností poradní a nastavenia štandardov kvality poskytovaných služieb v kompetencii Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie.[16] Viacerí pracovníci poradenských zariadení však poukazovali na chýbajúce usmerňovanie zo strany priamo riadených organizácií v čase realizácie prieskumu. Ako sa vyjadril pracovník centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, „nás má metodicky riadiť VÚDPaP a mal by nám tieto veci [metodiky a štandardy] prinášať a dávať. My si to tu všetko robíme sami. Ako má vyzerať zhodnotenie, postupy. Všetko, od dokumentov až po metodiky, všetko si tvoríme sami (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Systém metodického vedenia poradenských zariadení je dvojúrovňový a okrem priamo riadených organizácií sa na ňom podieľajú aj samotné poradenské zariadenia. Obvodný úrad v sídle kraja vyberá v každom kraji jedno CŠPP a jedno CPPPaP, ktoré sú poverené metodickým usmerňovaním poradenských zariadení v danom kraji.[17] No na základe vyjadrení niektorých pracovníkov poradenských zariadení, ani táto úroveň metodického riadenia nie je vo všetkých krajoch Slovenska funkčná. Pracovník jedného z centier špeciálno-pedagogického poradenstva dokonca poukázal na absenciu akejkoľvek metodickej podpory: „My konkrétne sme neboli usmernení nikým a ničím už dosť dlhú dobu. Ani ŠPÚ, ani metodikmi na kraji ani krajskou poradňou, ktorá má na starosti metodické usmerňovanie. To vedenie skôr celé nemetodické... keď poviem za seba, nepotrebujem to. Za systém to však potrebujeme. Veľmi vážne to potrebujeme. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Podobne riaditeľka centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poukázala na odlišnosti v systéme metodického vedenia poradní na krajskej úrovni: „V inej časti Slovenska to funguje tak, že tá poradňa, čo je metodicky poverená, si vraj zvoláva poradne, vzdeláva ich, robí aj iné veci, že to naozaj funguje ako nadriadený orgán. U nás, a mne je to celkom sympatické, nefunguje ako nadriadený orgán, ale snaží sa to delegovať na nás všetkých. To znamená, že sekcie majú na starosti ľudia z rôznych centier a tí sa stretávajú. Čo mi je na jednej strane toto sympatické a zároveň mi v niečom chýba to metodické vedenie. Mala som predstavu, že ho budú robiť, že sa scentralizujú veci. Napríklad keď upozorníme na niečo, že to nie je v systéme v poriadku, tak by to mala prebrať metodická poradňa a posunúť smerom vyššie (CPPPaP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“.

Rozdelenie poradní podľa cieľových skupín prispieva k nedostupnosti časti služieb pre špeciálne školy

Ďalším problémom, ktorý bol identifikovaný v rámci kvalitatívneho prieskumu To dá rozum, je, že hoci primárne delenie zariadení výchovného poradenstva a prevencie je na základe cieľových skupín, ktorým poskytujú svoje služby[18] , v praxi existuje rozdiel aj v činnostiach, ktoré oba typy zariadení poskytujú. V niektorých prípadoch to vedie k tomu, že v časti špeciálnych škôl nie sú dostupné viaceré programy a služby, ktoré na základe výpovedí respondentov kvalitatívneho prieskumu poskytujú najmä CPPPaP (ako napríklad kariérové poradenstvo či preventívne programy). Ako sa vyjadrila zástupkyňa riaditeľky jednej špeciálnej školy, „nechodia k nám vôbec [CPPPaP]. Napríklad máme deti s poruchami správania [...] a veľmi by sa nám hodilo, keby prišiel iný človek, ktorý by bol nezávislý pre tie deti a robil by s nimi intervenciu aspoň raz za mesiac. Alebo napríklad aj prevenciu závislostí u detí a podobné programy. (CŠPP, Bratislavský

kraj, Zástupca riaditeľa)“ Na chýbajúcu spoluprácu CPPPaP so špeciálnymi školami poukázala aj riaditeľka ďalšej špeciálnej základnej školy: „S nimi nespolupracujeme. Oni v správe len uvedú mentálne postihnutie a odporúčajú dieťa dať vyšetriť v špeciálno-pedagogickom centre. Takže dostanem len na vedomie správu, aby som zabezpečila ďalšie vyšetrenie. Ale my s nimi nespolupracujeme, oni skôr so základnými školami. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Napriek plánovanej transformácii[19] na jednotný systém poradenstva a prevencie podľa tzv. princípu jedných dverí, ktorá mala prebehnúť v roku 2019, však aj naďalej zostalo zachované delenie poradenských zariadení na základe cieľových skupín, ktorým poskytujú svoje služby, a to bez zohľadnenia existujúcich odlišností v náplni a obsahu ich činností.

Záver

Kľúčovým predpokladom zvyšovania kapacít učiteľov a celých škôl na efektívne vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami je zabezpečenie dostupnej a kvalitnej externej podpory. Na základe zistení prieskumu To dá rozum však takáto podpora nie je systémovou črtou a v rámci jednotlivých častí Slovenska nie je zabezpečený rovnaký štandard poradenských a podporných služieb pre školy. Hoci na základe vyjadrení viacerých respondentov prieskumu To dá rozum mnohé poradenské zariadenia poskytujú zamestnancom škôl vysokokvalitné, komplexné a na mieru šité podporné služby, zamestnanci iných škôl túto podporu nedostávajú vôbec alebo v nevyhovujúcej kvalite. To následne môže prispievať k zníženiu ich kapacít na efektívne vzdelávanie a podporu nevyhovujúcej kvalite. To následne môže prispievať k zníženiu ich kapacít na efektívne vzdelávanie a podporu detí s rozmanitými potrebami, a to ako na školách hlavného vzdelávacieho prúdu, tak aj na špeciálnych školách.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponent: Vladimír Dočkal

Zdroje:

1: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 132, ods. 1. a § 133, ods. 1.
2: *Cieľové skupiny v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie – usmernenie.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Sekcia regionálneho školstva, 26.4.2019.
3: Napríklad Národný projekt Škola otvorená všetkým. Viac informácií na: http://npsov.mpc-edu.sk/
4: V členení podľa typu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí, s ktorými pracujú.
5: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, § 3, ods. 2, písm. a)
6: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, § 4, ods. 9, písm. a)
7: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, § 3, ods. 2, písm. b)
8: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, § 4, ods. 9, písm. b)
9: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 130, ods. 1.
10:Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 130, ods. 8.
11: Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie školským psychológom z bežných aj špeciálnych škôl, výchovným poradcom, liečebným pedagógom a sociálnym pedagógom v základných školách, stredných školách a v školách pre žiakov s nadaním; Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva školským špeciálnym pedagógom v materských školách, základných školách, gymnáziách, stredných odborných školách a v konzervatóriách, ako aj výchovným poradcom, liečebným pedagógom a sociálnym pedagógom v špeciálnych školách.
12: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, § 2, písm. d)
13: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 133, ods. 1.
14: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 130, ods. 6.
15: Štatút Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave [cit. 2019-08-15] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/organizacia-spu/statut-spu.pdf
16: Štatút Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, článok 2, písm. c) a d) [cit. 2019-08-15] Dostupné na: https://vudpap.sk/x/dokumenty/zakladne-dokumenty/statut-a-zriadovacia-listina/
17: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 130, ods. 8.
18: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 132, ods. 1. a § 133, ods. 1.
19: *Transformácia zariadení výchovného poradenstva a prevencie – návrh.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, júl 2018.

Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní

Pedagogickí asistenti

Problémom pôsobenia pedagogických asistentov v školách nie je len ich nedostatok

Úloha pedagogických asistentov a asistentiek pri zabezpečovaní rovnosti príležitostí vo vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je kľúčová. Problémom však je, že ich prítomnosť v škole nie je nárokovateľná a nie sú jednoznačne stanovené kritériá, pri akom type bariér vo vzdelávaní má mať dieťa a jeho učiteľ nárok na podporu vo forme pedagogického asistenta. Neschopnosť škôl zabezpečiť pedagogických asistentov pritom na základe výsledkov prieskumu To dá rozum môže viesť až k vylúčeniu niektorých detí so zdravotným postihnutím zo vzdelávania. Hoci sa počet asistentov za posledných desať rokov viac ako strojnásobil, stále nezodpovedá reálnym potrebám škôl ako v hlavnom prúde vzdelávania, tak aj v segmente špeciálneho školstva. Dôvodom sú najmä chýbajúce finančné prostriedky. Okrem malého objemu zdrojov, ktorý majú školy reálne k dispozícii, je problematická aj diskontinuita väčšiny z nich, keďže mzda asistenta je školám garantovaná iba na isté obdobie. Na základe zistení z prieskumu To dá rozum nedostatok pedagogických asistentov v školách ešte zhoršuje neefektívne nastavaná náplň práce časti z nich. Až tretina pedagogických asistentov, ktorí sa na prieskume zúčastnili, sa podľa vlastného vyjadrenia primárne venuje jednému žiakovi so zdravotným postihnutím, ku ktorému sú pridelení. Rola asistenta učiteľa sa tak posúva do úlohy asistenta konkrétneho žiaka. Deje sa tak čiastočne aj v dôsledku toho, že pedagogickí asistenti nezriedka suplujú chýbajúcu osobnú asistenciu v školách a ďalšie podporné služby. Hoci existujú profesijné štandardy pre pedagogických asistentov, ich postavenie a úloha pri výchovno-vzdelávacom procese a najmä spôsob a formy spolupráce s učiteľom v nich nie sú dostatočne definované. V praxi to vedie k posunu časti asistentov od pomoci učiteľovi pri vedení vzdelávacieho procesu so všetkými žiakmi v triede k individuálnemu vzdelávaniu jedného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nezriedka mimo kmeňovej triedy žiaka. Na nižšej efektivite činnosti časti pedagogických asistentov sa spolupodieľa aj chýbajúce vzdelávanie, supervízia a externá metodická podpora, na ktoré poukazovali respondenti prieskumu To dá rozum. Takmer tretina pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, hodnotí nedostupnosť ďalšieho vzdelávania ako problém pri svojej činnosti v škole. Chýbajúce vzdelávanie pre pedagogických asistentov a asistentky nie je vždy kompenzované ani kvalitnou metodickou podporou či supervíziou ich činnosti. Na základe zistení dotazníkového prieskumu väčšina pedagogických asistentov nedostáva vôbec žiadnu metodickú podporu z externého prostredia. Tú im najčastejšie poskytujú učitelia, ktorí sa však na základe vlastných vyjadrení často necítia pripravení na vzdelávanie detí a žiakov s rozmanitými potrebami. Zároveň, mnohí z nich nemali možnosť sa v rámci vzdelávania oboznámiť s modelom efektívnej spolupráce s asistentom učiteľa v triede.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Nedostatok pedagogických asistentov
Počet pedagogických asistentov v bežných ani špeciálnych školách nie je dostatočný

Nižšia efektivita činnosti časti pedagogických asistentov
Nedostatok pedagogických asistentov v školách zhoršuje neefektívne nastavená náplň práce časti z nich

Problémy pri činnosti pedagogických asistentov
Asistentom učiteľa chýba najmä ďalšie vzdelávanie a metodická podpora

Záver

Zabezpečenie podpory pedagogického asistenta v triede, v ktorej sa vzdelávajú žiaci a žiačky s veľkou rozmanitosťou vzdelávacích potrieb, vrátane detí so zdravotným postihnutím, je predpokladom nielen ich úspešného vzdelávania, ale aj efektívneho vzdelávania všetkých žiakov v triede. Najmä v situácii, keď diferencované vyučovanie nie je učiteľmi bežne využívané a mnohí učitelia nie sú dostatočne pripravení na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami. Hoci nedostatok pedagogických asistentov zásadným spôsobom znižuje rovnosť šancí detí so znevýhodnením v prístupe k vzdelávaniu,

diskusiu o asistentoch učiteľa nie je možné naň zredukovať. Bez zabezpečenia jasných štandardov ich činnosti a kvalitného vzdelávania a podpory ako pedagogických asistentov, tak aj učiteľov, s ktorými najužšie spolupracujú, totiž nemusí byť ich podpora efektívna. Rastúce požiadavky na kvalifikáciu a zručnosti asistentov by sa však mali odrážať aj v ich platovom ohodnotení, pretože v budúcnosti môže nastať situácia, keď nedostatok asistentov nebude dôsledkom nedostatku financií, ale nedostatku ľudí, ktorí budú ochotní túto prácu vykonávať.

Autorka: Miroslava Hapalová

Nedostatok pedagogických asistentov

Počet pedagogických asistentov v bežných ani špeciálnych školách nie je dostatočný

Úloha pedagogických asistentov pri zabezpečovaní rovnosti príležitostí vo vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) je kľúčová. Ich podpora však nie je nárokovateľná a nie sú jednoznačne stanovené kritériá, pri akom type bariér vo vzdelávaní má mať dieťa a jeho učiteľ nárok na pomoc pedagogického asistenta. Neschopnosť škôl zabezpečiť asistentov učiteľa pritom na základe výsledkov prieskumu To dá rozum môže viesť k neprijatiu dieťaťa so zdravotným postihnutím do bežnej školy či dokonca k vylúčeniu niektorých z nich zo vzdelávania. Na nedostatočný počet pedagogických asistentov v školách opakovane upozorňujú mimovládne organizácie, ale aj Štátna školská inšpekcia, a za problém ho považuje až 40 % všetkých respondentov dotazníkového prieskumu To dá rozum. Hoci sa počet asistentov za posledných desať rokov viac ako strojnásobil, stále nezodpovedá reálnym potrebám detí ani škôl ako v hlavnom prúde vzdelávania, tak aj v segmente špeciálneho školstva. Nedostatok pedagogických asistentov je spôsobený najmä chýbajúcimi finančnými prostriedkami. Aj keď školy môžu využívať na financovanie ich miezd rôzne zdroje, najčastejším sú prostriedky prideľované ministerstvom školstva na mzdy pedagogických asistentov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Tie sú určené len základným a stredným školám (vrátane špeciálnych škôl), materské školy sú z tejto možnosti podpory vylúčené. Okrem malého objemu zdrojov prerozdeľovaných ministerstvom, ktorý dokáže uspokojiť približne len polovicu predložených žiadostí, je podľa zistení prieskumu To dá rozum problémom aj netransparentnosť procesu a diskontinuita financovania, keďže mzda pedagogického asistenta je školám garantovaná iba na jeden rok. Diskontinuitu vnímali respondenti prieskumu ako najväčší problém aj pri financovaní asistentov prostredníctvom štrukturálnych fondov EÚ. Tretím najčastejším zdrojom financovania pozícií asistentov učiteľa sú podľa dotazníkového prieskumu vlastné mzdové normatívne prostriedky škôl. Tie sú využívané najmä špeciálnymi školami po tom, ako stratili nárok na príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, z ktorého je možné financovať aj asistentov učiteľa pre týchto žiakov. Nedostatok iných zdrojov na pokrytie potrebných pedagogických asistentov malá časť škôl kompenzuje vďaka príspevkom od zriaďovateľa či zapájaním sa do programov, ktoré sú súčasťou aktívnych politík trhu práce a sú realizované úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny. V rámci prieskumu boli identifikované aj prípady, keď sa financovanie chýbajúcich pedagogických asistentov vyžaduje od rodičov detí, a dokonca tvorí podmienku ich prijatia zo strany školy.

Pomoc pedagogického asistenta nie je nárokovateľná

Úlohou pedagogického asistenta je „vytvárať rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáhať dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér“[1] podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy a v spolupráci s odbornými zamestnancami. Jedným z problémov súčasného nastavenia systému však je, že podpora pedagogického asistenta nie je nárokovateľná a nie sú jednoznačne stanovené kritériá, pri akých typoch bariér má mať dieťa nárok na pomoc pedagogického asistenta tak, aby mu bol zabezpečený rovný prístup k vzdelávaniu.

Na základe existujúcej legislatívy, asistent učiteľa má byť nápomocný v prípade vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením.[2] Jednoznačná podmienka jeho pôsobenia je však ukotvená iba v prípade škôl pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, „v ktorých bez prítomnosti asistenta učiteľa nie je možné garantovať bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov“[3] alebo ak existujú „bariéry neprekonateľné pre žiaka z dôvodu jeho zdravotného znevýhodnenia“.[4] Vyhláška ministerstva školstva o špeciálnych školách zároveň vymedzuje konkrétne skupiny žiakov so zdravotným postihnutím, v prípade ktorých má v triede špeciálnej školy súbežne s učiteľom pôsobiť aj asistent. Ide o hluchoslepých žiakov, žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia, žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia a žiakov s autizmom alebo ďalšou pervazívnou vývinovou poruchou.[5] Na základe zistení získaných v kvalitatívnom prieskume To dá rozum však ani v prípade vzdelávania detí s uvedenými typmi zdravotného postihnutia v špeciálnych školách nie je vždy pomoc asistenta zabezpečená. Ako sa vyjadrila zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením: „Myslíte si, že je automatické, že špeciálna základná škola je pripravená na to, že má dostatočný počet asistentov učiteľa, ktorí pomáhajú v individualizácii výuky pre to konkrétne znevýhodnenie, ktoré im do triedy príde. Ale nie, nie je. (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“ Pri vzdelávaní detí

so zdravotným znevýhodnením v školách hlavného vzdelávacieho prúdu povinnosť prítomnosti pedagogického asistenta legislatívne upravená nie je. Na základe skúseností viacerých respondentov, oslovených v rámci kvalitatívneho prieskumu, v praxi dochádza k prípadom, že asistent nie je škole pridelený ani v prípade, že sa v triede vzdeláva žiak so závažnejšou formou zdravotného postihnutia, s autizmom či s inou formou pervazívnej vývinovej poruchy. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „keď už autista nedostane asistenta, ktorý ho bytostne má mať a ja mám tri takéto deti, ktoré majú na základe špeciálnej poradne nárok na asistenta a dostanem vždy iba jedného, ako a čo mám teraz urobiť?! (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

V prípade ostatných skupín detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podpora pedagogického asistenta pri ich vzdelávaní definovaná iba na úrovni možnosti. U detí a žiakov s nadaním je prítomnosť asistenta učiteľa podmienená súčasným zdravotným znevýhodnením dieťaťa.[6] V prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) je „využívanie pomoci asistenta učiteľa“[7] odporúčané len na úrovni Štátnych vzdelávacích programov. Povinnosť prítomnosti asistenta učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je upravená len prostredníctvom vymedzenia účelu využitia príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ak škola vzdeláva viac ako 85 žiakov zo SZP, je povinná použiť najmenej 50 % z celkovej sumy tohto príspevku „na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo sociálneho pedagóga“.[8]

Neschopnosť škôl zabezpečiť si asistentov učiteľa pritom môže viesť k neprijatiu dieťaťa so zdravotným postihnutím do bežnej školy či dokonca k vylúčeniu niektorých z nich zo vzdelávania, čo je v priamom rozpore s princípom rovnosti šancí, ktorý je zakotvený v školskom zákone. Na základe prieskumu To dá rozum časť detí, pre ktorých škola nevie zabezpečiť asistenta učiteľa, je v dôsledku toho vzdelávaná formou individuálneho vzdelávania v domácom prostredí. V odpovedi na otázku, komu je na škole umožnené individuálne vzdelávanie, až 25,6 % výchovných poradcov z bežných a 17,9 % zo špeciálnych škôl deklarovalo, že touto formou sa u nich vzdelávajú žiaci so zdravotným znevýhodnením, ktorým sa nepodarilo zabezpečiť asistenta učiteľa. Naopak, pokiaľ školy majú k dispozícii asistentov učiteľa, sú vo väčšej miere otvorené voči vzdelávaniu detí s rozmanitými potrebami v triedach hlavného vzdelávacieho prúdu. Ako sa vyjadrila špeciálna pedagogička jednej zo základných škôl, navštívených v rámci kvalitatívneho prieskumu To dá rozum, „asistenti pre učiteľov by veľmi pomohli. To vidím ako veľmi zmysluplnú vec a verím, že sa to rozbehne. U nás asistentka neskutočne pomáha učiteľke. A keď tam je ešte dobrá spolupráca, tak je to ideálne. Ak máte šikovného človeka, tak je to radosť robiť, aj keď máte päť-šesť detí integrovaných v triede (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“.

Počet asistentov v systéme nezodpovedá potrebám detí ani škôl

Na nedostatočný počet pedagogických asistentov v školách opakovane upozorňujú mimovládne organizácie[9], ale aj Štátna školská inšpekcia vo svojich pravidelných správach.[10] Na základe zistení dotazníkového prieskumu To dá rozum nedostatok pedagogických asistentov v škole považuje za jeden z najväčších problémov pri vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami až 40,8 % respondentov z bežných škôl (učiteľov, riaditeľov, odborných zamestnancov, výchovných poradcov a asistentov učiteľa) a 35,8 % respondentov zo špeciálnych škôl. Na problém akútneho nedostatku asistentov učiteľa poukazovali aj mnohí respondenti rozhovorov, realizovaných v rámci kvalitatívneho prieskumu. Ako sa vyjadril riaditeľ základnej školy, „stále riešime problém nedostatočného počtu asistentov učiteľa a nedostatočnej podpory zo štátu, čo sa týka financovania. Máme 36 integrovaných žiakov a štát mi dal ‚až‘ jedného asistenta učiteľa, ktorého si môžem zaplatiť. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“

Hoci sa počet pedagogických asistentov v systéme školstva za posledných desať rokov viac ako strojnásobil (T_1.4.2.1.1), stále nezodpovedá reálnym potrebám detí ani škôl. V rovnakom období sa totiž zároveň aj o tretinu vzrástol počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zároveň, počet pedagogických asistentov v systéme školstva je dlhodobo poddimenzovaný, takže ani existujúci nárast ich počtu nedokáže pokryť potreby.

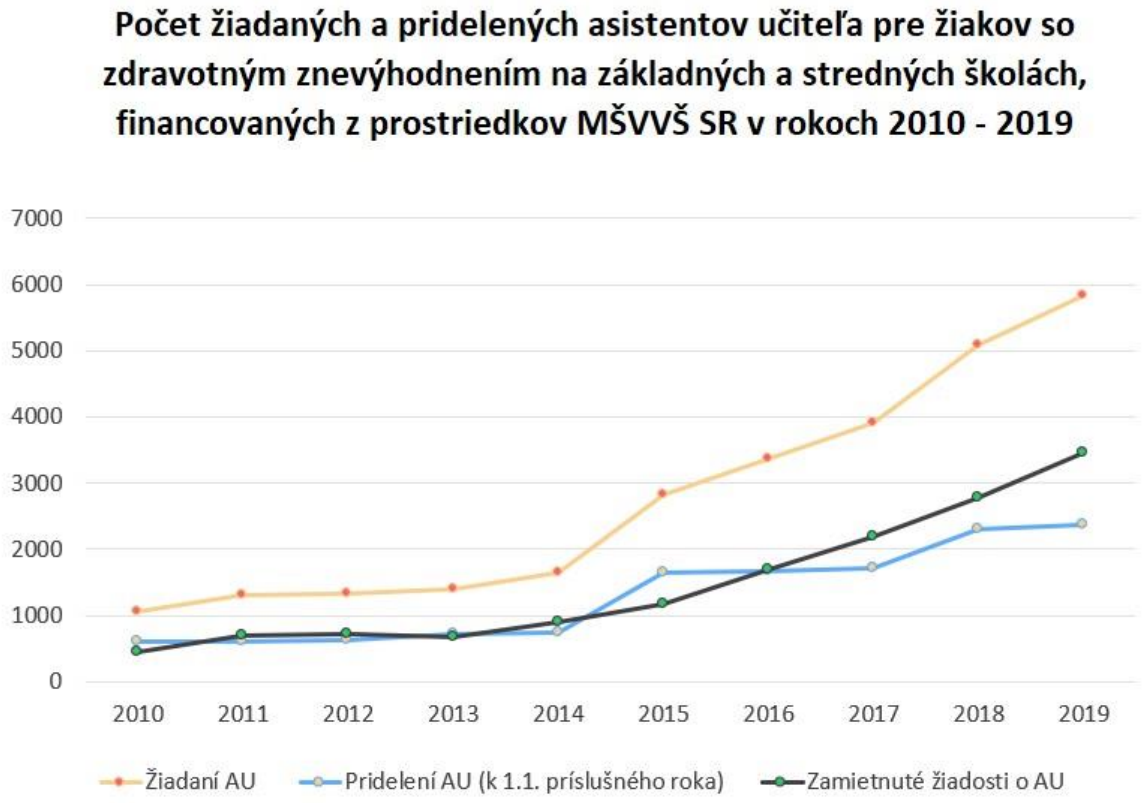
Tabuľka T_1.4.2.1.1: Počet pedagogických asistentov materských, základných a stredných školách (vrátane špeciálnych) v školských rokoch 2009/2010 – 2018/2019

Počet pedagogických asistentov v materských, základných a stredných školách (vrátane špeciálnych) v školských rokoch 2009/2010 - 2018/2019.										
	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
MŠ	58	65	56	64	174	239	286	116	158	183
ZŠ	765	765	836	1038	1131	1653	1728	1728	1917	3264
SŠ	0	7	7	13	14	23	33	38	34	48
ŠMŠ	15	13	18	25	25	28	33	45	35	42
ŠZŠ	443	467	495	504	561	680	727	699	702	677
ŠSŠ	11	11	18	19	24	37	49	50	58	54
Spolu	1292	1328	1430	1663	1929	2660	2856	2676	2906	4268

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009-2019)

O dlhodobo nenaplnených potrebách svedčí aj pomer medzi počtom žiadostí základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych) o pridelenie asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a počtom reálne pridelených asistentov zo strany ministerstva školstva. Požiadavky škôl, ktoré vychádzajú z posúdenia potrieb konkrétnych žiakov so zdravotným znevýhodnením zo strany zariadení výchovného poradenstva a prevencie, sú totiž dlhodobo viac ako dvojnásobne vyššie oproti počtom asistentov, na ktorých ministerstvo školstva prideľuje financie (G_1.4.2.1.).

Graf G_1.4.2.1.1: Počet žiadaných a pridelených asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením na základných a stredných školách, financovaných z prostriedkov MŠVVŠ SR v rokoch 2010 – 2019



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov MŠVVŠ SR (2018)

12

Taktiež z pohľadu na celkový počet pedagogických asistentov na jednotlivých stupňoch vzdelávania a ich priemerný počet, pripadajúci na jednu školu a triedu, je zjavné (T_1.3.2.2.), že služba pedagogickej asistencie nie je dostatočne zabezpečená v hlavnom prúde vzdelávania, ale ani v segmente špeciálneho školstva. Napriek tomu, že počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami narastá najmä na základných školách (ZŠ), na 1 triedu ZŠ momentálne v priemere pripadá

0,13 asistenta učiteľa. V špeciálnych ZŠ, ktoré sú navštevované výhradne žiakmi so zdravotným znevýhodnením, na jednu triedu pripadá 0,3 asistenta učiteľa. V materských (MŠ) a na stredných školách (SŠ) (vrátane špeciálnych škôl) je situácia ešte horšia. Na základe zistení z dotazníkového prieskumu To dá rozum, na ktorom sa zúčastnilo 391 pedagogických asistentov z materských, zo základných aj stredných škôl (vrátane špeciálnych), väčšina z nich zároveň nepracuje na plný pracovný úväzok. Priemerná výška ich týždenného pracovného úväzku ako asistenta učiteľa bola 25 hodín.

Tabuľka T_1.4.2.1.2: Počet pedagogických asistentov v bežných a špeciálnych školách v školskom roku 2018/2019

Počet pedagogických asistentov v bežných a špeciálnych školách v školskom roku 2018/2019			
	Celkový počet pedagogických asistentov	Priemerný počet pedagogických asistentov na školu	Priemerný počet pedagogických asistentov na triedu
MŠ	183	0.06	0.02
ZŠ	3264	1.56	0.13
SŠ	48	0.07	0.01
ŠMŠ	42	0.6	0.2
ZŠ pre žiakov so ZZ	677	2.9	0.3
ZŠ pre žiakov s NAD	2	0.5	0
SŠ pre žiakov so ZZ, Odborné učilište, Praktická škola	54	0.4	0.1
Gymnázium pre žiakov s NAD	0	0	0

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2018)

13

Okrem nízkeho objemu zdrojov je financovanie pedagogických asistentov poznačené aj netransparentnosťou a diskontinuitou

Školy môžu pozície pedagogických asistentov financovať z rôznych zdrojov. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (T_1.3.2.3.)[14], najväčší podiel riaditeľov zo základných (43,5 %) a špeciálnych základných škôl (66,8 %), ale aj zo špeciálnych materských škôl (26,1 %), ktorí sa zúčastnili na prieskume, deklaroval, že asistentov učiteľa financujú z prostriedkov na mzdové náklady asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením prideľovaných ministerstvom školstva[15], ktoré boli v čase realizácie prieskumu prerozdeľované prostredníctvom obvodných úradov v sídle kraja. Materské školy sú však z tejto možnosti vylúčené (0,0 % respondentov).

Objem zdrojov, prideľovaných každoročne ministerstvom školstva na mzdové náklady asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, však nedokáže pokryť požiadavky škôl o asistentov, hoci sú podložené a odôvodnené vyjadrením poradenského zariadenia. Aj keď za posledných 5 rokov vzrástla suma na asistentov viac ako dvojnásobne (z 13,5 milióna eur v roku 2015 na 29,0 milióna eur v roku 2019), ministerstvo dlhodobo vyhovie približne len polovici predložených žiadostí (Graf G_1.4.2.1.). Okrem nízkeho objemu zdrojov však respondenti kvalitatívnych rozhovorov poukazovali aj na ďalšie problematické aspekty procesu ich prideľovania. Kritériá, na základe ktorých sú školám prideľované konkrétne počty asistentov, nie sú nikde zverejnené. Aj v dôsledku toho viacero riaditeľov škôl hodnotilo celý proces ako nejasný a netransparentný. Ďalším problémom je, že odporúčania poradenských zariadení a aj následné žiadosti škôl nezohľadňujú počet žiakov so špeciálnymi potrebami, ktorí sa vzdelávajú spoločne v jednej triede. Viacerí riaditelia taktiež poukazovali na to, že finančné prostriedky na pozíciu asistenta učiteľa nie sú garantované, čo školám ale aj rodičom prináša neistotu. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „nech je to garantované a nech na to dajú peniaze, pretože my požiadame na asistenta učiteľa každý rok a nemáme istotu, či dostaneme, či nedostaneme. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Problémom podľa riaditeľov taktiež je, že dotácia nezohľadňuje reálne personálne náklady škôl, napríklad počet rokov praxe konkrétneho asistenta.

Tabuľka T_1.4.2.1.3: Zdroje financovania mzdových nákladov asistentov učiteľa podľa vyjadrení riaditeľov materských a základných škôl (vrátane špeciálnych)

Zdroje financovania mzdových nákladov asistentov učiteľa podľa vyjadrení riaditeľov materských a základných škôl (vrátane špeciálnych)				
	Materské školy	Špeciálne MŠ	Základné školy	Špeciálne ZŠ
z prostriedkov na osobné náklady asistentov,	0.0%	26.1%	43.5%	66.8%
z príspevkov od zriaďovateľa	4.5%	21.7%	4.8%	16.1%
zo mzdových normatívnych príspevkov	1.1%	17.4%	15.6%	26.2%
z príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného	0.0%	0.0%	9.9%	0.0%
z príspevkov od rodičov	0.0%	0.0%	0.7%	1.5%
z príspevkov a/alebo programov úradu práce, sociálnych vecí a rodiny	2.9%	0.0%	8.3%	10.7%
zo zdrojov EÚ	4.6%	8.7%	18.6%	5.7%
z darov alebo grantov	0.0%	0.0%	0.0%	1.5%
z iných zdrojov	0.9%	0.0%	1.3%	3.0%
pedagogický asistent na škole nepôsobí	42.7%	30.4%	38.6%	13.9%
bez odpovede	44.7%	21.7%	4.2%	5.8%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 181 riaditeľov materských a 23 špeciálnych materských škôl, 202 riaditeľov základných a 83 špeciálnych základných škôl.

Časť miest pre asistentov učiteľa školy financujú z projektov, o podporu ktorých sa môžu uchádzať zo štrukturálnych fondov EÚ, čo potvrdilo 18,6 % riaditeľov základných škôl, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume. Hoci viacerí z nich oceňovali možnosť pokryť nedostatok asistentov učiteľa aj týmto spôsobom, v rámci kvalitatívneho prieskumu poukazovali na možné riziká, spájajúce sa s týmto typom financovania. Za hlavný problém považovali jeho diskontinuitu, keďže škola dostane finančné prostriedky na obmedzené obdobie a po skončení projektu opäť nemá zdroje na pokrytie týchto pozícií. Na dopad tohto spôsobu financovania asistentov na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením poukázala zástupkyňa mimovládnej organizácie, združujúcej rodiny týchto detí: „Keď skončila jedna výzva, tak než sa otvorila druhá, vzniklo vákuum. Trvalo to rok a pol. Nechceli deti zobrať do škôl, nemali personál, nemali nikoho. ...“ Na nesystémovosť financovania asistentov cez štrukturálne fondy upozornil aj riaditeľ základnej školy, navštívenej v rámci kvalitatívneho prieskumu: „Štát nemá peniaze, tak to zahrnú do európskych zdrojov a musí to ísť cez projekty. Ale viete, nevidím význam, aby sa školy uchádzali o niečo, čo by štát mal garantovať. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“

Tretím najčastejším zdrojom financovania pozícií asistentov učiteľa sú vlastné mzdové normatívne prostriedky škôl. V dotazníkovom prieskume to uviedlo 26,2 % riaditeľov špeciálnych základných škôl, 17,4 % riaditeliek špeciálnych materských a 15,6 % riaditeľov základných škôl. Na základe vyjadrení riaditeliek špeciálnych škôl, ktoré sa zúčastnili na individuálnych rozhovoroch, túto možnosť začali špeciálne školy využívať najmä po tom, čo stratili v roku 2016 nárok na príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia: „Špeciálnym školám padol príspevok zo sociálne znevýhodneného prostredia. Z toho mohli byť tiež dotovaní asistenti. O toto sme tiež prišli. Je to dosť problém, lebo teraz ich ťaháme z vlastného rozpočtu. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Podľa respondentov kvalitatívneho prieskumu možnosť financovať pedagogických asistentov z vlastného rozpočtu školy však v praxi majú len väčšie školy a v prípade materských škôl je takmer nedostupná. Základné školy môžu na hradenie miezd asistentov učiteľa využiť aj príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia[16], ktorý sa neposkytuje materským a stredným školám a ako už bolo uvedené, od roku 2016 ani školám špeciálnym. Financovanie mzdových nákladov pedagogických asistentov z tohto príspevku v dotazníkovom prieskume potvrdilo 9,9 % riaditeľov základných škôl. Výška príspevku je však natoľko nízka (v roku 2019 v sume 150 eur na

žiaka na rok), že školám neumožňuje zamestnať adekvátny počet pedagogických asistentov. Na vytvorenie pracovného miesta pre asistenta učiteľa na plný úväzok, zaradeného do najnižšej platovej triedy a bez akejkoľvek praxe musí školu navštevovať minimálne 66 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a plná výška príspevku musí byť použitá na úhradu jeho mzdy a odvodov.

Z príspevkov od zriaďovateľa deklarovali financovanie asistentov najmä respondenti zo špeciálnych škôl (21,7 % riaditeliek materských a 16,1 % riaditeľov základných škôl). V prípade bežných materských (4,5 %) a základných škôl (4,8 %) uviedol tento zdroj len malý počet respondentov prieskumu. Ako sa vyjadrila aj riaditeľka materskej školy, navštívenej v rámci kvalitatívneho prieskumu, „ja na asistenta nedostanem ani euro, mne by to musel dať zriaďovateľ a viete, to sú dosť také veci, že tí zriaďovatelia nechcú na to dávať peniaze (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“. Hoci v dotazníkovom prieskume neboli identifikované prípady priameho financovania asistentov učiteľa rodičmi detí, v rámci individuálnych rozhovorov o tom referovali viacerí respondenti: „Rodičia si platia toho asistenta. Máme prípady, že si to materská škôlka dala ako podmienku, že zoberieme vám ho, ale budete tu buď vy s ním, alebo si niekoho zožeňte, kto bude riešiť tú jeho samoobslužnú činnosť. Lebo my to robiť nebudeme. Aj to sa deje vo veľa prípadoch. Plus často sa stávajú prípady, že ten rodič hlavne v špeciálnej škole robí kvázi asistenta svojmu dieťaťu.“ Taktiež špeciálna pedagogička zo súkromnej základnej školy hovorila o priamom financovaní asistenta rodičmi dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: „Ten druháčik má momentálne už asistenta pre učiteľa, ktorého platia rodičia. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Časť škôl rieši akútny nedostatok asistentov prostredníctvom zapojenia sa do programov alebo využívania príspevkov, poskytovaných úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny. V dotazníkovom prieskume to uviedli najmä riaditelia základných škôl (8,3 % základných a 10,7 % špeciálnych základných škôl) a potvrdilo to aj viacero respondentov individuálnych rozhovorov. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „na škole sú deti, ktoré sú integrované, potrebujú asistenta. Žiaľ, štát nám pridelil v tomto školskom roku 1,75 a škola ich potrebuje 12, preto si my pomáhame s úradom práce. Tri kolegyne sú z Úradu práce ako asistentky a Úrad práce ich aj platí. Cez dobrovoľnícku činnosť (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“. Školy na zabezpečenie asistentov učiteľa cez úrady práce využívajú nástroje aktívnych opatrení trhu práce, najmä absolventskú prax[17] a dobrovoľnícku činnosť.[18] Slovami riaditeľky materskej školy, navštívenej v rámci kvalitatívneho prieskumu, „snažím sa využívať dobrovoľnícku činnosť aj absolventskú prax, takže keď viem, že v niektorej triede mám taký problém, tak cez ten úrad práce sa snažím aspoň takto tej učiteľke pomôcť (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“. No podobne ako v prípade financovania asistentov učiteľa rodičmi nejde o systémové opatrenie a nezriedka ide skôr o zabezpečenie osobných asistentov pre dieťa so zdravotným znevýhodnením bez potrebnej kvalifikácie ako o pozície pedagogických asistentov, ktorí by reálne asistovali učiteľovi pri výuke. Zároveň väčšina opatrení aktívnej politiky trhu práce je časovo limitovaná (v prípade dobrovoľníckej činnosti aj absolventskej praxe maximálne 6 mesiacov), čo prináša so sebou fluktuáciu asistentov, ako aj nadmernú administratívnu záťaž pre školy.

Záver

Zabezpečenie podpory pedagogického asistenta v triede, v ktorej sa vzdelávajú žiaci s veľkou rozmanitosťou vzdelávacích potrieb, vrátane detí so zdravotným postihnutím, je predpokladom nielen ich úspešného vzdelávania, ale aj efektívneho vzdelávania všetkých žiakov v triede. Najmä v situácii, keď diferencované vyučovanie nie je bežne využívanou metódou výuky a mnohí pedagógovia nie sú dostatočne pripravení na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami. Nenárokovateľnosť prítomnosti pedagogického asistenta v triede a nejasnosť kritérií ich prideľovania nielenže znižuje rovnosť šancí detí so znevýhodnením v prístupe ku vzdelávaniu, ale pre učiteľov a školský manažment zhoršuje možnosť plánovať vzdelávací proces a jeho personálne zabezpečenie na dlhšie obdobie. V dôsledku nutnosti opakovane sa uchádzať o financie na pedagogických asistentov z rôznych zdrojov tiež zvyšuje mieru ich (aj bez toho relatívne vysokej) administratívnej záťaže.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Viera Orogváni

Zdroje:

[1:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 21, ods. 1

[2:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 95, ods. 9

[3:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách, § 6, ods. 8.

[4:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách, § 6, ods. 8.

[5:] Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách, § 6, ods. 3.

[6:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 104, ods. 8

[7:] *Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy,* str. 18.; *Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy,* str. 17. [cit. 2019-07-12]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statnyvzdelavaci-program/

[8:] Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4e, ods. 8.

[9:] Napríklad tlačová správa Koalície za spoločné vzdelávanie: *Štátny rozpočet nemyslí na zlepšenie kvality podporných služieb v školách. Údaje z prieskumu ukazujú narastajúce problémy vo vzdelávaní detí s rozmanitými potrebami* zo dňa 16. 11. 2018 . [cit. 2019-08-30] Dostupné na: https://inklukoalicia.sk/wp-content/uploads/2018/11/TDR_TS_v_01_bez_log.pdf?x93840 , Slovenská komora učiteľov: Tlačová správa k aktuálnemu prideľovaniu asistentov učiteľa zo dňa 28. júla 2019. [cit. 2019-08-30] Dostupné na: http://sku.sk/tlacova-sprava-k-aktualnemu-pridelovaniu-asistentov-ucitela/

[10:] Napr. Štátna školská inšpekcia. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018*, str. 32. [cit. 06-22-2019] Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_17_18_1.pdf

[11:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=

[12:] SOTÁKOVÁ, M. Asistenti učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením - požadované a financované počty AU v rokoch 2009 – 2018. [elektronická pošta] 25. 7. 2018. Magdaléna Sotáková, Ministerstvo školstva.

[13:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-07-16]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

[14:] Z dôvodu marginálnych počtov pedagogických asistentov na úrovni stredných škôl otázka nebola zahrnutá do dotazníkov pre riaditeľov stredných škôl.

[15:] Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4a

[16:] Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 4e

[17:] Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 51

[18:] Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 52a

Nižšia efektivita činnosti časti pedagogických asistentov

Nedostatok pedagogických asistentov v školách zhoršuje neefektívne nastavená náplň práce časti z nich

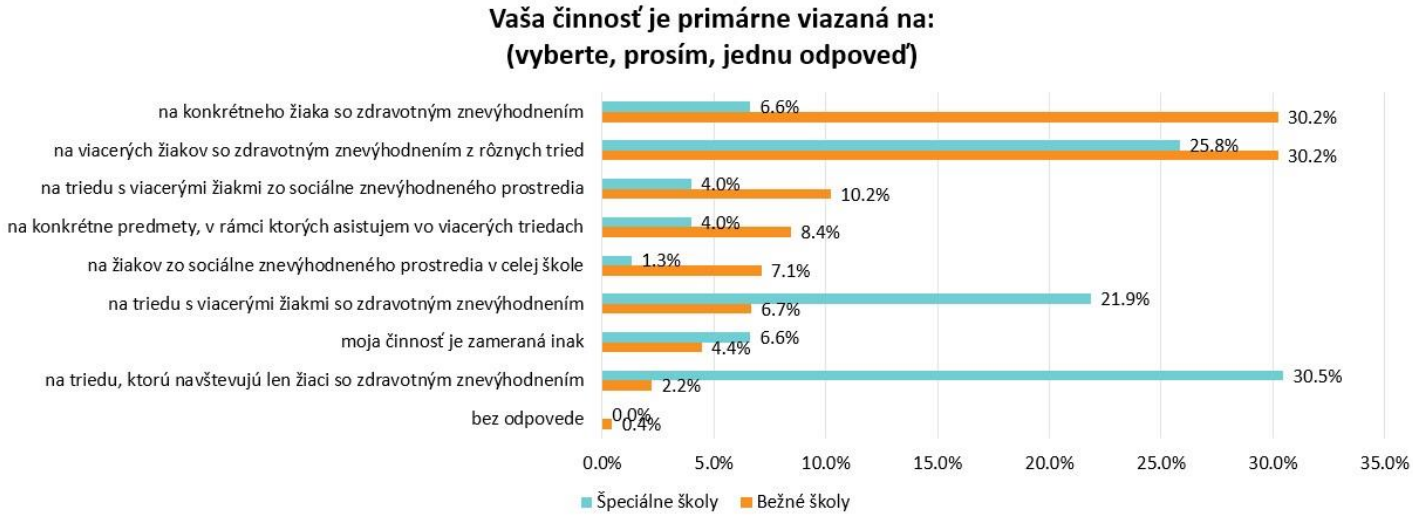
Dlhodobým problémom je nedostatok pedagogických asistentov na všetkých úrovniach vzdelávania. Na základe zistení z prieskumu To dá rozum nároky na ich počet v systéme zvyšuje aj skutočnosť, že niektorí z nich nepôsobia ako asistenti učiteľa, ale skôr ako asistenti konkrétneho žiaka. Až tretina asistentov v bežných základných školách primárne pracuje s jedným žiakom so zdravotným znevýhodnením, ku ktorému sú pridelení. Časť z nich pritom pri svojej práci nezriedka supluje aj činnosti, ktoré by mali spadať do kompetencií iných odborných či pedagogických zamestnancov alebo by mali byť zabezpečené pracovníkmi iných podporných služieb, ktoré však v školách absentujú. Podľa vyjadrení pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, viac ako polovica z nich vykonáva činnosti, ktoré by mali spadať do kompetencie osobného asistenta dieťaťa, a viac ako tretina činnosti, ktoré by mali byť v kompetencii učiteľa. Hoci existujú profesijné štandardy pre pedagogických asistentov, ich postavenie a úloha pri výchovno-vzdelávacom procese a najmä spôsob a forma spolupráce s učiteľom v nich nie sú dostatočne definované. V praxi to vedie k posunu časti asistentov od pomoci učiteľovi pri vedení vzdelávacieho procesu so všetkými žiakmi v triede k individuálnemu vzdelávaniu jedného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Takmer tretina asistentov učiteľa podľa vlastného vyjadrenia dokonca bežne individuálne vzdeláva žiaka so ŠVVP mimo jeho kmeňovej triedy. Dochádza k tomu častejšie v prostredí škôl hlavného vzdelávacieho prúdu a u tých asistentov, ktorí sa venujú žiakom so zdravotným postihnutím. Na druhej strane viac ako polovica pedagogických asistentov v dotazníkovom prieskume uviedla, že sa bežne venuje spoločnému vyučovaniu všetkých žiakov v triede spolu s učiteľom a aj v rámci kvalitatívneho prieskumu boli identifikované viaceré príklady dobrej praxe vo forme spoločného tímového vyučovania učiteľa a pedagogického asistenta. Niektorí asistenti zároveň vykonávajú aj vysokoodborné činnosti a preberajú zodpovednosť za celý výchovno-vzdelávací proces dieťaťa (vrátane vypracovávania individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov). Variabilita v náplniach práce pedagogických asistentov na jednotlivých školách naznačuje potrebu presnejšieho vymedzenia ich úlohy, ale aj následného vzdelávania a metodickej podpory ako asistentov, tak aj učiteľov, aby vedeli ich pomoc efektívne využívať.

Časť pedagogických asistentov je skôr asistentom žiaka ako učiteľa

Na základe zistení prieskumu To dá rozum časť pedagogických asistentov nevykonáva asistenciu pedagógovi pri vzdelávaní všetkých žiakov v triede, ale poskytuje asistenciu jednému (prípadne viacerým) žiakom so zdravotným znevýhodnením, ku ktorým sú pridelení. Rola asistenta učiteľa, ktorá by mala spočívať najmä v pomoci učiteľovi, sa tým posúva do úlohy asistenta konkrétneho žiaka, čo následne zvyšuje aj ich nároky na počet v systéme. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.4.2.2.), primárne zameranie svojej činnosti na jedného žiaka so zdravotným znevýhodnením uviedlo až 30,2 % pedagogických asistentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume. Ďalších 30,2 % asistentov z bežných škôl uviedlo, že ich činnosť je zameraná na viacerých žiakov so zdravotným znevýhodnením z rôznych tried. Len menšia časť asistentov v bežných školách deklarovala, že ich činnosť je viazaná na celú triedu, v ktorej sa nachádzajú buď viacerí žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (7,1 % respondentov), alebo viacero žiakov so zdravotným znevýhodnením (6,7 %), či na triedu, navštevovanú len žiakmi so zdravotným znevýhodnením (2,2 %). Primárne naviazanie činnosti asistenta na konkrétneho žiaka so zdravotným znevýhodnením potvrdzovali aj viacerí respondenti, oslovení v rámci kvalitatívneho prieskumu: „Asistent učiteľa je podľa môjho názoru pre konkrétne dieťa. V našom prípade s mentálnym postihnutím, my si ho ráno preberáme od rodiča, sedí s ním na hodine a vyberá mu podľa toho, čo učiteľ robí s ostatnými deťmi, a to, čo to dieťa je schopné zvládnuť a toto s ním precvičuje. Je s ním až v rámci krúžkovej činnosti a odovzdáva ho, keď odchádza dieťa domov. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Podobne sa vyjadrili aj viacerí asistenti, pôsobiaci na bežných základných školách: „Mojou úlohou je hlavne sa venovať jej. Pomáhať jej pri učení, príprava pomôcok, čo sa týka konkrétnych predmetov. Čo sa týka slovenského jazyka, tak najmä čítanie. Pomaličky spolu čítame, samostatne odchádzame do miestnosti, kde si pomaličky čítame. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ V niektorých školách, navštívených v rámci kvalitatívneho prieskumu, fungoval pomerne prepracovaný systém zadelenia asistentov do konkrétnych tried na konkrétne predmety, so zohľadnením potrieb ako detí, tak aj učiteľov: „Naši asistenti majú každý týždeň iný rozvrh, lebo oni idú podľa potrieb. Ak

mi nahlási triedna učiteľka, tento týždeň je všetko v poriadku alebo ten žiak chýba [...], asistentka sa operatívne presúva tam, kde to je treba. Učitelia si sami povedia na začiatku každého týždňa, tento týždeň potrebujem tam a tam alebo teraz to nepotrebujem. Napríklad u chlapca s autizmom si pani učiteľka vyčlenila, že potrebuje prvé dve hodiny, slovenčinu, matematiku. Na ostatné je nepotrebuje. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Graf G_1.4.2.2.1: Primárne zameranie činnosti asistentov učiteľa v školách hlavného vzdelávacieho prúdu a v špeciálnych školách



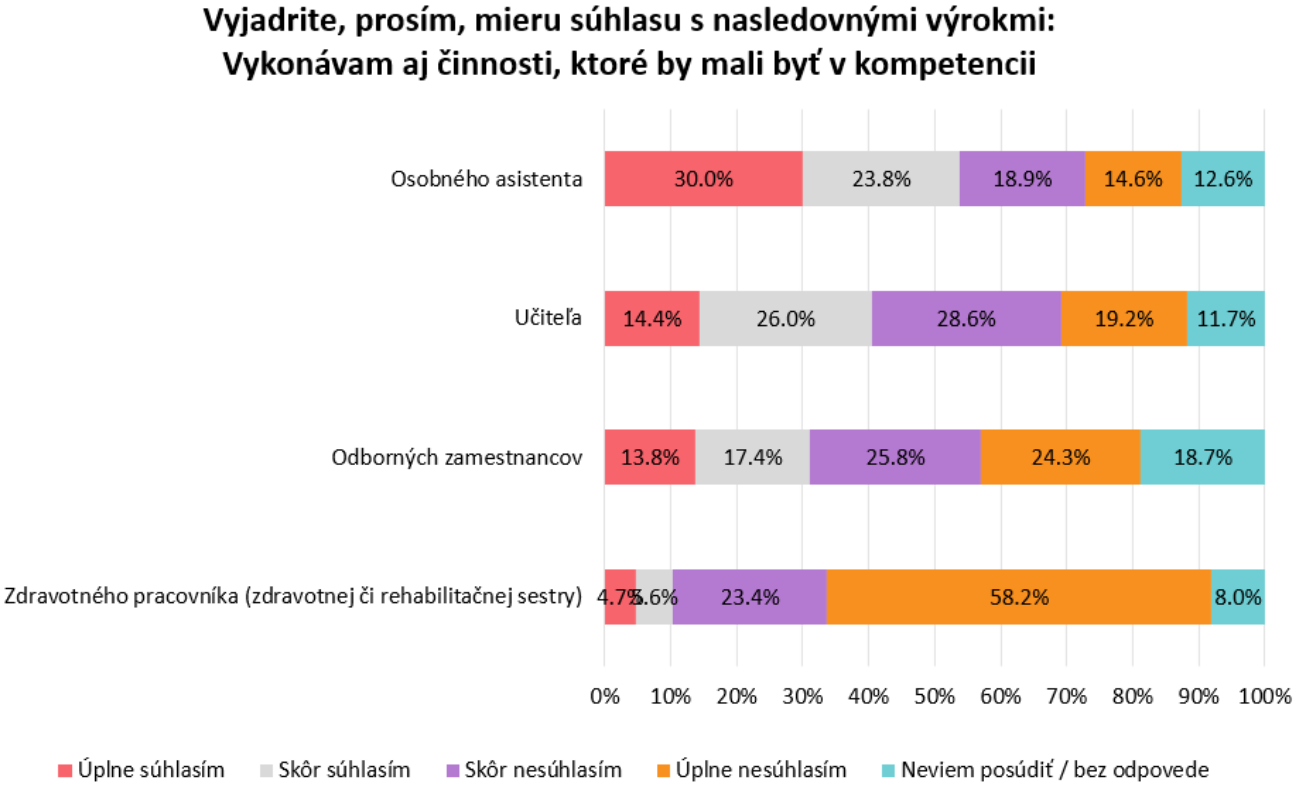
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 225 asistentov učiteľa z bežných škôl a 151 asistentov učiteľa zo špeciálnych škôl.

V špeciálnych školách je na základe zistení dotazníkového prieskumu situácia odlišná. Podľa vyjadrení respondentov z radov asistentov učiteľa najčastejšie je ich činnosť viazaná na konkrétnu triedu, navštevovanú výhradne (30,5 %) alebo viacerými žiakmi so zdravotným znevýhodnením (21,9 %). Približne štvrtina asistentov sa venuje viacerý žiakom z rôznych tried (25,8 %) a len 6,6 % z nich najmä konkrétnemu žiakovi so zdravotným znevýhodnením. Aj na základe zistení z kvalitatívneho prieskumu sa javí, že v špeciálnych školách je pôsobenie pedagogických asistentov efektívnejšie a náplň ich práce je zameraná viac na pomoc pedagógovi pri výuke ako na asistenciu konkrétnemu žiakovi.

Pedagogickí asistenti nezriedka suplujú chýbajúcu osobnú asistenciu a ďalšie podporné služby

Pedagogickí asistenti nezriedka vykonávajú pri svojej práci činnosti, ktoré by mali spadať do kompetencií iných odborných či pedagogických zamestnancov alebo by mali byť zabezpečené pracovníkmi iných podporných služieb, ktoré však v školách absentujú. Vzhľadom na chýbajúcu službu osobnej asistencie a do istej miery aj v súlade s vymedzením úlohy pedagogického asistenta učiteľa v legislatíve[1] väčšina z nich vykonáva aj činnosti, ktoré spadajú do kompetencie osobného asistenta dieťaťa. V dotazníkovom prieskume to potvrdilo 53,9 % respondentov z radov pedagogických asistentov (Graf G_1.4.2.3.). V najväčšej miere s tým súhlasili tí asistenti, ktorí pracujú primárne s deťmi s telesným postihnutím (skôr alebo úplne súhlasilo 77,5 % respondentov), s viacnásobným postihnutím (72,2 %), ako aj asistenti, pracujúci s deťmi chorými alebo zdravotne oslabenými (68,8 %) či so stredne ťažkým až ťažkým mentálnym postihnutím (68,0 %). Posun výkonu pedagogického asistenta do úlohy osobného asistenta (najmä pri deťoch s ťažším typom zdravotného postihnutia) potvrdili aj viacerí respondenti individuálnych rozhovorov. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa na základnej škole, „asistent učiteľa je iný ako osobný asistent [...] Ale keď sú na škole deti, ktoré majú ťažšiu diagnózu, tak tá náplň sa prekrýva a niekedy sa to prehupne do osobného asistenta. Aj keď nie sme za to zaplatení, pokrývame celý balík týchto služieb (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. Službu osobnej asistencie, ktorej súčasťou je aj pomoc pri sebaobslužných činnostiach, však nie je na základe platnej legislatívy možné poskytovať počas pobytu dieťaťa v škole.[2]

Graf G_1.4.2.2.2: Názory pedagogických asistentov na prekrývanie náplne ich práce s inými pozíciami



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 391 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl.

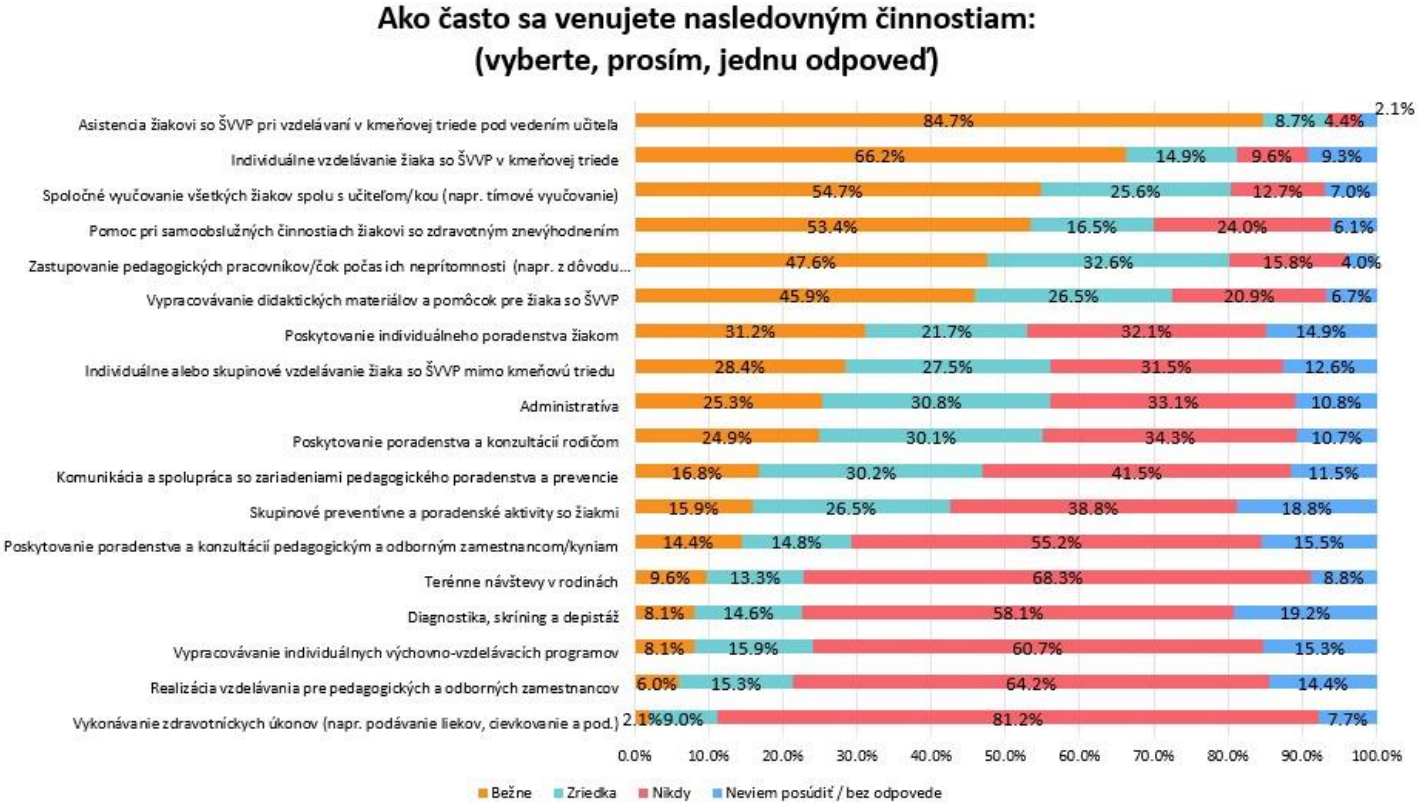
Časť z pedagogických asistentov (40,5 %), ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, sa domnieva, že vykonávajú aj činnosti, ktoré by mali byť v kompetencií učiteľa. V rámci kvalitatívneho prieskumu opísala asistentka učiteľa, pridelená k žiačke s Downovým syndrómom, svoju skúsenosť takto: „Fungovať by to malo tak, že učiteľ zadáva asistentovi úlohu. Čiže učiteľ by mal vypracovať veci pre toho žiaka a mať materiály, lenže v mojom prípade to tak nefunguje. Ja som tá, ktorá zháňa materiály a ktorá sa o to vlastne zaujíma. Poňala som to tak, že ju v podstate ja vediem. [...] Aj individuálny vzdelávací program som jej tvorila ja. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ 31,2 % respondentov z radov asistentov uviedlo, že vykonávajú činnosti, ktoré spadajú do náplne práce odborných zamestnancov. Na základe zistení z kvalitatívneho prieskumu sa to deje najmä v prípadoch, ak na školách nepôsobia žiadni odborní zamestnanci. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa na základnej škole, „ja som nastavovala aj sociálnu klímu v triede, ktorá tam nebola dobrá. [...] Detí so špeciálnymi potrebami je na škole strašne veľa a nie je tam žiaden špeciálny pedagóg, žiaden iný asistent, ani psychológ. Ja tie deti vidím a sú tam, je tam latentný asperger a kadejaké ADHD. Teraz, keď mám priestor a viem, že [meno dieťaťa] je napríklad na náboženstve, kde môže byť sama, tak robím iné veci aj s nimi. [...] Lebo ja som špeciálny pedagóg, takže prirodzene ma to k tomu ťahá. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ Hoci len pomerne malá časť respondentov dotazníkového prieskumu (10,8 %) sa domnieva, že vykonáva činnosti, spadajúce do kompetencie zdravotného pracovníka, v rámci kvalitatívneho prieskumu boli identifikované prípady, keď asistenti suplujú chýbajúce zdravotné či rehabilitačné sestry: „Máme dievčatko, ktoré je cievkované. Chodí nám to robiť sestrička, ale keď nemôže, tak je to len na asistentke. Musela sa to naučiť. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“

Pedagogickým asistentom chýbajú kvalitné štandardy ich činnosti

Pre pozíciu pedagogického asistenta, rovnako ako pre ďalšie kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, boli v roku 2017 vydané profesijné štandardy.[3] Hoci obsahujú kompetencie, ktorými by mal disponovať pedagogický asistent, nedostatočne definujú jeho postavenie a úlohu pri výchovno-vzdelávacom procese a najmä spôsoby a formy jeho spolupráce s učiteľom. Nedostatočné definovanie úlohy pedagogického asistenta vedie v praxi k tomu, že rola asistenta učiteľa, ktorý má pomáhať učiteľovi a venovať sa podľa potreby aj ostatným deťom v triede, sa posúva viac do roly asistenta konkrétneho žiaka (prípadne viacerých žiakov) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Naznačujú

to zistenia z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.4.2.4.), najčastejšie vykonávanou činnosťou zo strany pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, je asistencia konkrétnemu žiakovi so ŠVVP pri vzdelávaní v kmeňovej triede pod vedením učiteľa (84,7 % respondentov). Až 66,2 % asistentov učiteľa sa podľa ich vyjadrenia bežne venuje individuálnemu vzdelávaniu žiaka so ŠVVP v kmeňovej triede, pričom 28,4 % z nich bežne vzdeláva žiaka (prípadne viacerých žiakov) so ŠVVP mimo kmeňovej triedy.

Graf G_1.4.2.3: Prehľad frekvencie činností, vykonávaných pedagogickými asistentmi



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný 2018. Počet respondentov: 391 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl.

Na základe zistení prieskumu To dá rozum k posunu úlohy asistenta učiteľa smerom k individuálnemu vzdelávaniu konkrétneho žiaka dochádza najmä v prostredí bežných škôl a asistentov, ktorých činnosť je zameraná na žiakov so zdravotným postihnutím. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa, pôsobiaca na základnej škole a venujúca sa dieťaťu s diagnózou mentálneho postihnutia: „To vzdelávanie je viac-menej individuálne. Nevydrží v triede sedieť na hodine. Radšej si ju zoberiem inde ako tam. [...] Tá individuálna činnosť u mňa prevláda. (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“ O podobnom nastavení hovorila aj ďalšia asistentka na základnej škole, venujúca sa aj nielen deťom so zdravotným znevýhodnením, ale aj žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia: „My si tie deti berieme z triedy, lebo dosť je to taký rušivý element, keď potrebujeme tým deťom niečo vysvetliť alebo zaostávajú, že sú pomalšie. Niektorým vyučujúcim to nevadí, ale niektorým to vadí, keď rozprávame aj my, aj oni. Takže je to lepšie takto individuálne [...] Cez hudobnú a cez také hodiny, ktoré sú ľahšie, je normálne v triede so spolužiakmi a cez tieto hlavné predmety býva so mnou. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Ďalšia pedagogická asistentka, s ktorou bol realizovaný rozhovor, poukázala na náročnosť vzdelávania dieťaťa mimo kmeňovej triedy ako pre asistenta, tak aj pre dieťa: „Keď ste sa pýtali, čo je pre mňa pri práci najnáročnejšie, tak to, že stále sme boli len dve, že sme museli odchádzať a ja aj ona sme chceli byť aj v kolektíve. [...] Pre mňa to už bola tak trošku rutina a tým, že sme stále boli s tou žiačkou spolu, videla som, že ju to prestáva baviť. Lebo stále iba mňa vidieť a v triede sú rôzne veci, rôzne aktivity a tu bolo stále také monotónne, stále to isté. Ona sa už potom nechcela učiť. Niežeby ma nemala rada, ale bolo to tým, že ona iba sedela a akoby mi zaspávala. Bolo to veľmi náročné. Videla som, že ju to trápi a sama som navrhovala na poradách, že si to už tak neviem predstaviť, že by mala byť v kolektíve. (Základná škola s materskou školou,

Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ Na možné negatívne dopady naviazania činnosti asistenta na konkrétneho žiaka poukázal aj pracovník centra špeciálno-pedagogického poradenstva: „Oni sú takí hodení do vody. Budeš sa venovať tomuto dieťaťu a pri ňom budeš sedieť. A potom sa z nich pri deťoch s ADHD [porucha aktivity a pozornosti] stávajú štuchači, tak to nazývame. Štuchá do toho dieťaťa, že píš, dávaj pozor a rob to, čo povedala pani učiteľka, sleduj! No a potom sa nám dieťa začne správať agresívne voči asistentovi. Riaditeľ, keď už vymení štyroch asistentov pri jednom dieťati, tak označí to dieťa za problémové, veď už sme urobili všetko. Len sme nezorganizovali vhodne proces pôsobenia toho asistenta. (CŠPP, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“ V prípade, že významná časť vzdelávania dieťaťa prebieha pod vedením asistenta (alebo iného odborného zamestnanca) mimo jeho kmeňovej triedy, nie je možné hovoriť o integrácii. Ako sa vyjadrila pedagogická asistentka na základnej škole, „z jeho integrácie v rámci triedy sa stáva segregácia mimo triedy. Rovnako aj tým, keď asistent sedí iba s integrovaným žiakom. Aj asistent ho môže oddeľovať a odďaľovať od ostatných (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“.

Na druhej strane, 54,7 % pedagogických asistentov sa v dotazníkovom prieskume vyjadrilo, že sa bežne venujú spoločnému vyučovaniu všetkých žiakov v triede spolu s učiteľom (napríklad formou tímového vyučovania). Na jednej zo základných škôl, navštívených v rámci kvalitatívneho prieskumu, v ktorej všetci žiaci pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, majú asistenti dokonca status duálneho učiteľa: „Asistenti majú u nás status duálneho učiteľa. [...] Vždy to je tak, že je tam hlavný učiteľ a pri ňom asistent a spoločne vyučujú celú triedu. (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“ V prípade pedagogických asistentov, pôsobiacich na školách hlavného vzdelávacieho prúdu, sa však spoločnému vyučovaniu s učiteľov venuje bežne len 45,4 % z nich. 17,9 % asistentov z bežných škôl, ktorí sa zúčastnili na prieskume, sa tejto činnosti nevenuje vôbec.

Záver

Relatívne veľká variabilita činnosti pedagogických asistentov, ktorá bola identifikovaná v rámci prieskumu To dá rozum, poukazuje na to, že kvôli absencii jednoznačne vypracovaných štandardov ich práce si školy ich pozíciu vykladajú rôzne. Pedagogickým asistentom zároveň chýba metodická podpora a v súčasnosti nie je dostupné ďalšie vzdelávanie pre nich ani pre učiteľov, ktoré by im mohlo pomôcť nastaviť ich spoluprácu a spoločné pôsobenie v triede. To môže následne viesť k nižšej efektivite pôsobenia časti pedagogických asistentov a zvyšovať nároky na ich počet v systéme.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Viera Orogváni

Zdroje:

[1:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov,§ 21, ods. 1

[2:] Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 21, ods. 4.

[3:] Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, príloha č. 10.

Problémy pri činnosti pedagogických asistentov

Asistentom učiteľa chýba najmä ďalšie vzdelávanie a metodická podpora

Jednou z príčin neefektívneho nastavenia činnosti a náplne práce časti pedagogických asistentov môže byť chýbajúce vzdelávanie, supervízia a externá metodická podpora asistentov, ktoré boli identifikované v rámci kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum. Takmer tretina pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, hodnotí nedostupnosť ďalšieho vzdelávania ako problém pri svojej činnosti v škole. Chýbajúce ďalšie vzdelávanie pre pedagogických asistentov a asistentky nie je kompenzované ani kvalitnou metodickou podporou či supervíziou ich činnosti. Na základe zistení dotazníkového prieskumu väčšina pedagogických asistentov nedostáva žiadnu externú metodickú podporu. Tú im najčastejšie poskytujú učitelia žiakov, ku ktorým sú pridelení. Učitelia sa však na základe vlastných vyjadrení nezriedka sami necítia pripravení na vzdelávanie detí a žiakov s rozmanitými potrebami. Zároveň mnohí z nich nemali možnosť sa v rámci vzdelávania oboznámiť s modelom efektívnej spolupráce s asistentom učiteľa v triede. Pôsobenie časti pedagogických asistentov v školách zhoršuje aj ich nerovnocenné postavenie v kolektíve pedagogických a odborných zamestnancov a obavy časti učiteľov z ich prítomnosti v triede.

Za najväčší problém svojho pôsobenia považujú asistenti nezáujem zo strany rodičov

Pedagogickí asistenti pociťujú pri svojom pôsobení v škole viaceré problémy, ktoré im podľa vlastného názoru bránia optimálne vykonávať svoju úlohu. V rámci individuálnych rozhovorov, realizovaných ako súčasť kvalitatívneho prieskumu, pomenovávali asistenti najmä chýbajúce vzdelávanie a metodickú podporu, ale aj nerovnocenné postavenie v rámci kolektívu pedagogických zamestnancov, či nefungujúcu spoluprácu s rodičmi žiakov. V kvantitatívnom prieskume, na ktorom sa zúčastnilo 391 asistentov z materských, zo základných a stredných škôl, bol následne zisťovaný rozsah identifikovaných prekážok a problémov. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (Graf G_1.4.2.3.1), najväčší podiel pedagogických asistentov považoval za problém nezáujem zo strany rodičov žiakov. V najväčšej miere bol pritom pociťovaný pedagogickými asistentmi, pracujúcimi s deťmi a so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, spomedzi ktorých ho označilo až 57,4 % respondentov.

Graf G_1.4.2.3.1: Pociťované problémy pedagogických asistentov pri ich pôsobení v škole

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 391 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl (materských, základných, stredných).

Ako sa však javí na základe odpovedí respondentov z radov asistentov na ďalšie položky v dotazníku, spolupráca s rodičmi detí nie je zo strany časti asistentov ani aktívne rozvíjaná. Až tretina z nich podľa vlastného vyjadrenia s rodičmi vôbec alebo takmer vôbec nepracuje (33,5 % respondentov). Poradenstvo či konzultácie s rodičmi bežne vykonáva len štvrtina z nich (24,9 %) a terénne návštevy v rodinách bežne realizuje len 9,6 % asistentov. Absencia efektívnych spôsobov rozvíjania spolupráce s rodinami môže byť aj jedným z dôsledkov chýbajúceho vzdelávania a metodickej podpory pre asistentov, v rámci ktorého by si mali možnosť osvojiť potrebné zručnosti či metódy práce s rodinami.

Ďalšie vzdelávanie pre pedagogických asistentov nie je dostupné alebo má podľa ich hodnotenia nízku kvalitu

Nedostupnosť ďalšieho vzdelávania pre pedagogických asistentov považuje za problém pri svojej činnosti 28,9 % respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume a poukazovali naň aj asistenti, s ktorými sa realizovali rozhovory v rámci kvalitatívneho zberu dát. Podľa slov asistentky na základnej škole „vzdelávanie pre asistentov nie je žiadne, a keď človek nemá nejakú prax a nejaké predchádzajúce skúsenosti, či už z osobnej asistencie, alebo zo života, tak nemá šancu zvládnuť dieťa s nejakým ťažším stupňom postihnutia (Základná škola, Nitriansky kraj, Pedagogický asistent)“. V dôsledku nedostupnosti ďalšieho vzdelávania sa pedagogickí asistenti v porovnaní so všetkými ostatnými kategóriami pedagogických a odborných zamestnancov vzdelávajú najmenej. Zo 679 akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania[1] bolo len päť zameraných priamo na činnosť pedagogického asistenta, z toho jeden program sa zameriaval na spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov.[2]

Hoci kvalifikačným predpokladom pre výkon práce pedagogického asistenta je dosiahnutie najmenej úplného stredného odborného vzdelania[3], na základe zistení To dá rozum štvrtina asistentov, ktorí sa na prieskume zúčastnili (25,6 %), neabsolvovala vzdelanie pedagogického zamerania. Zároveň ani absolvovanie vzdelania pedagogického smeru neznamená, že asistent mal možnosť nadobudnúť kompetencie, potrebné pre výkon činnosti pedagogického asistenta. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa, s ktorou bol realizovaný rozhovor v rámci kvalitatívneho prieskumu, „na žiadnom vzdelávaní som zatiaľ nebola. Ako s [meno dieťaťa] pracovať, si pozerám aj na internete, takže len takto. Ja mám vzdelanie učiteľka v materskej škole a vychovávateľstvo. A na prácu s týmito zdravotne znevýhodnenými ma v škole nepripravovali (Základná škola, Trnavský kraj, Pedagogický asistent)“. Absolvovanie pedagogického vzdelania iného zamerania taktiež nie je predpokladom pre porozumenie úlohy asistenta, ktorá by mala spočívať najmä v asistencii pedagógovi pri spoločnom vzdelávaní detí a žiakov a nie v asistencii konkrétnemu žiakovi so znevýhodnením.

Časť pedagogických asistentov okrem nedostupnosti ďalšieho vzdelávania považuje za problém aj nízku kvalitu existujúcich programov (14,9 % respondentov). Na tento problém poukazujú aj odpovede pedagogických asistentov na otázku, týkajúcu sa doposiaľ najkvalitnejšieho absolvovaného vzdelávania počas pôsobnosti respondenta ako pedagogického asistenta či asistentky. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.4.2.3.2.), až 47,6 % z nich uviedlo kolegu na vlastnej škole. Z externých poskytovateľov vzdelávania významnejší počet respondentov uviedol metodicko-pedagogické centrum (15,7 %) a vysokú školu (11,2 %). Ostatných poskytovateľov ďalšieho vzdelávania označil len veľmi nízky počet respondentov. Zároveň, až 13,7 % respondentov uviedlo, že nemá žiadnu skúsenosť s ďalším vzdelávaním.

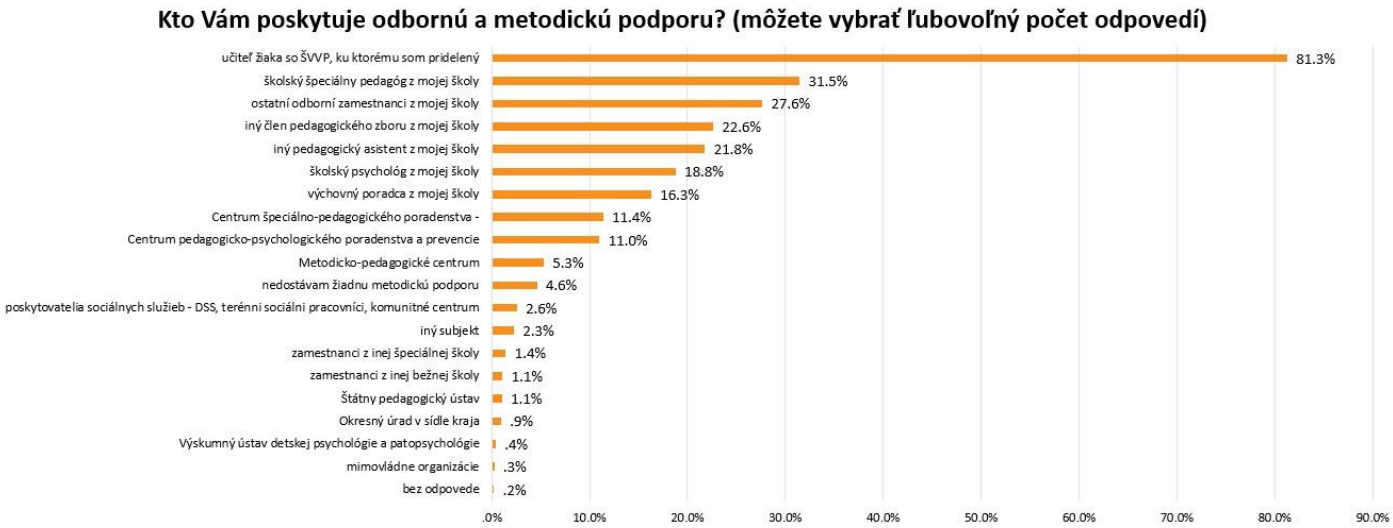
Graf G_1.4.2.3.2: Hodnotenie kvality poskytovateľov vzdelávania zo strany pedagogických asistentov

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 352 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl (materských, základných, stredných).

Asistentom chýba supervízia a metodické vedenie ich činnosti

Chýbajúce ďalšie vzdelávanie pre pedagogických asistentov a asistentky nie je kompenzované ani kvalitnou metodickou podporou asistentov či supervíziou ich činnosti. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu, v súčasnosti väčšina pedagogických asistentov nedostáva žiadnu externú metodickú podporu (Graf G_1.4.2.3.3.). Najväčší podiel asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, dostáva odbornú a metodickú podporu od učiteľa žiaka alebo žiakov, ku ktorým sú pridelení (81,3 % respondentov). Tí sa však sami nezriedka necítia pripravení na vzdelávanie detí a žiakov s rozmanitými potrebami a zároveň nemali možnosť sa v rámci pregraduálnej prípravy ani ďalšieho vzdelávania oboznámiť s modelom efektívnej spolupráce s asistentom učiteľa v triede. Druhým najčastejším zdrojom metodickej podpory pre asistentov sú odborní zamestnanci (špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia či iní odborní zamestnanci), ktorí však na mnohých školách chýbajú . Podporu zo zariadení výchovného poradenstva a prevencie deklarovala len malá časť pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume (Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva – 11,4% a Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie – 11,0 %). Hoci poradenstvo pre asistentov učiteľa by malo, rovnako ako pre ostatných pedagogických zamestnancov, zabezpečovať príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie[4], ich metodická podpora a usmerňovanie nie sú v súčasnosti v legislatíve nijako upravené.

Graf G_1.4.2.3.3: Zabezpečenie odbornej a metodickej podpory pre pedagogických asistentov



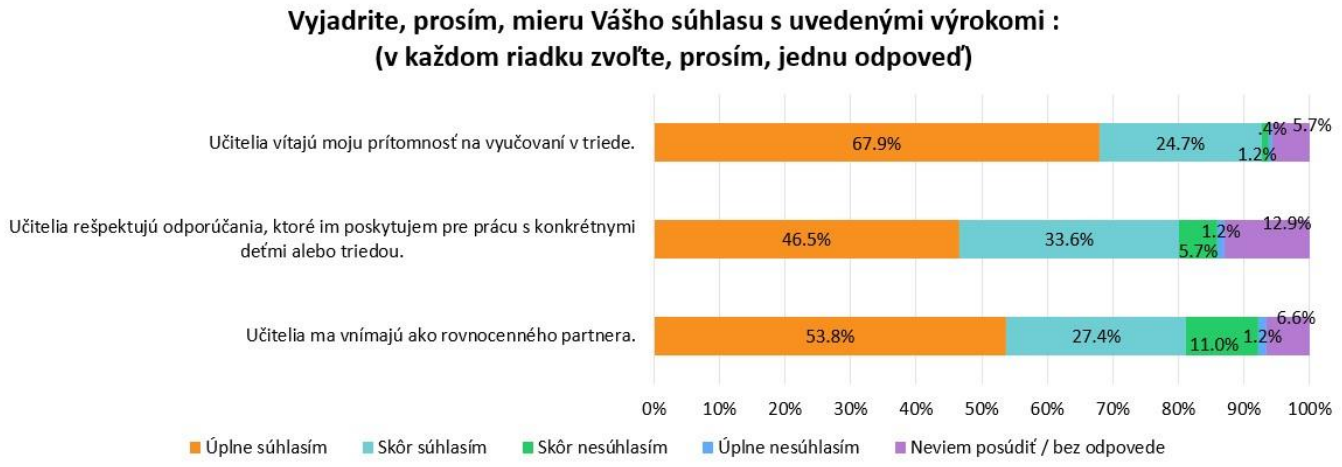
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 391 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl (materských, základných, stredných).

Na chýbajúcu metodickú podporu poukazovali aj respondenti individuálnych rozhovorov, realizovaných v rámci kvalitatívneho prieskumu To dá rozum. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa na základnej škole, „toto mi veľmi chýba. Chýbajú mi také konštruktívne rozhovory s nejakým odborníkom. Nedeje sa to a je to fakt. V tomto je to veľmi náročné, že nemám s kým viesť dialóg o svojej práci (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“. Na to, že učiteľ sám často nemá dostatok skúseností ani vedomostí na usmerňovanie činnosti pedagogického asistenta, poukázala ďalšia respondentka: „My sme sa tento rok začali učiť so [meno dieťaťa] násobilku. Nová vec úplne. A nevedeli sme s pani triednou učiteľkou, ako na to. Vlastne sme špekulovali, ako ju to naučiť, lebo to nie je tak ako s tými normálnymi žiakmi. Cestou pokusu a omylu sme to skúšali, lebo nevieme, akou metódou to robiť. Ani triedna učiteľka. Ona tiež nie je špeciálny pedagóg. Veľmi často je tiež zúfalá, že už nevie čo. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“

Časť asistentov považuje svoje postavenie v škole za nerovnocenné

Aj keď väčšina pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, deklarovala, že učitelia a učiteľky ich vnímajú ako rovnocenného partnera, časť účastníkov kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu z radov asistentov považuje svoje postavenie v škole za nerovnocenné. Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G 1.4.2.3.4.), 81,2 % respondentov súhlasilo s tvrdením, že učitelia ich považujú za rovnocenných partnerov. Na druhej strane však 12,2 % asistentov s týmto výrokom nesúhlasilo a 11,2 % asistentov zároveň označilo nerovnocenné postavenie medzi pedagogickými zamestnancami školy ako jeden z problémov pri svojom pôsobení na škole. V podobnom duchu sa vyjadrili aj viacerí asistenti v rámci individuálnych rozhovorov: „Moja pozícia je celkovo vnímaná na škole tak, že nie som učiteľka. Že nebudú sa so mnou baviť o prípravách alebo podobných veciach. [...] Ubíjajúce je tiež to, že keď navrhujem [učiteľom] riešenia, tie riešenia akoby nepreniknú alebo oni ma nepočúvajú. Myslia si, že ... hej? Že ma tam vlastne neberú. No, predsa len, som asistent. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ Časť rozdielov medzi odpoveďami respondentov v kvalitatívnej a kvantitatívnej časti prieskumu mohla byť zapríčinená spôsobom zberu dát v dotazníkovom prieskume. Nemožno totiž vylúčiť, že zber dotazníkov pedagogických asistentov zabezpečoval ich nadriadený pracovník (učiteľ či riaditeľ), a teda časť respondentov mohla prispôsobiť svoje odpovede tejto skutočnosti.

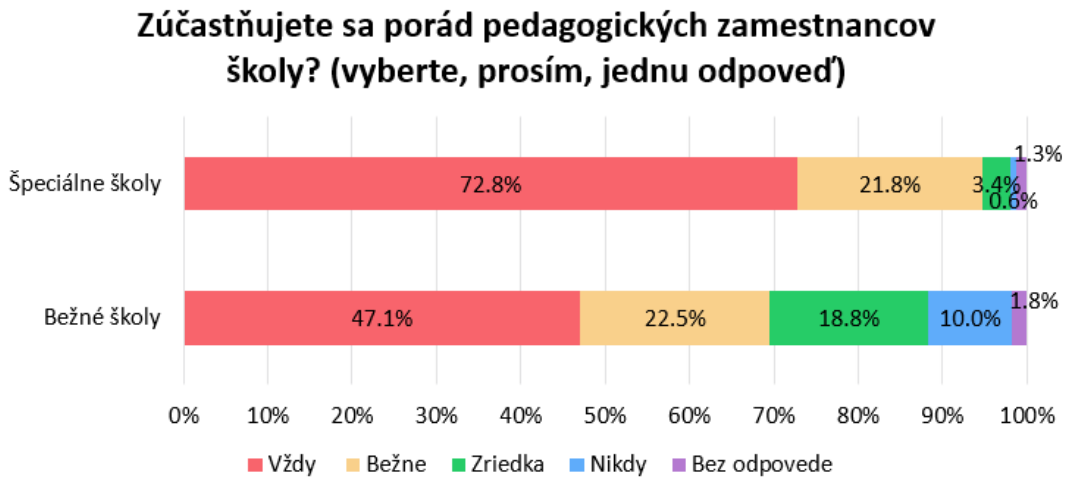
Graf G_1.4.2.3.4: Hodnotenie postavenia pedagogických asistentov medzi pedagogickými zamestnancami na škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 291 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl.

Jedným z ukazovateľov postavenia asistentov učiteľa medzi pedagogickými zamestnancami školy môže byť aj ich účasť na poradách a ďalších spoločných aktivitách pedagogických zamestnancov (ako napríklad vzdelávanie). Ako je zrejmé z nasledujúceho grafu (G_1.4.2.3.5.), približne len dve tretiny pedagogických asistentov z bežných škôl (69,5 %) v prieskume deklarovalo, že sa vždy alebo bežne zúčastňuje na poradách pedagogických zamestnancov školy a takmer až tretina z nich sa na poradách zúčastňuje zriedka alebo vôbec (28,7 %). V prípade asistentov pôsobiacich na špeciálnych školách bola situácia odlišná, na poradách pedagogických zamestnancov sa pravidelne zúčastňujú takmer všetci respondenti (94,7 %). V súlade so zisteniami z kvalitatívneho prieskumu to naznačuje, že v špeciálnych školách sú pedagogickí asistenti väčšou súčasťou tímu pedagogických zamestnancov školy.

Graf G_1.4.2.3.5: Účasť pedagogických asistentov na poradách pedagogických zamestnancov školy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 391 pedagogických asistentov z bežných aj špeciálnych škôl (materských, základných, stredných).

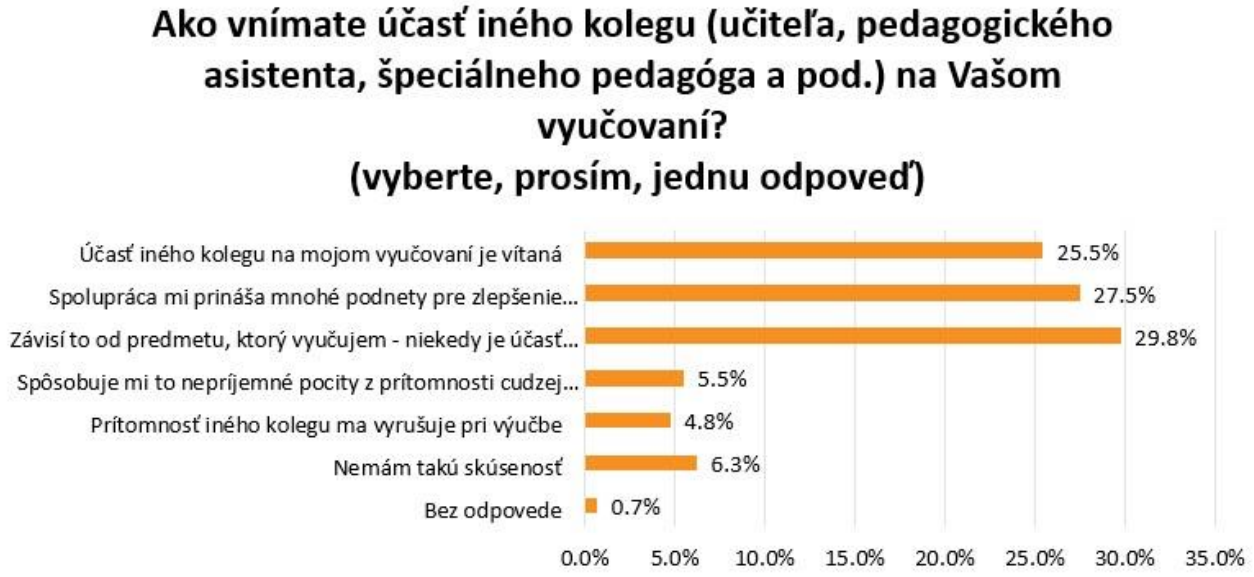
Na určitú mieru vyčlenenia z tímu pedagogických pracovníkov, naopak, poukazovalo viacero respondentov individuálnych rozhovorov z bežných škôl. Ako sa vyjadrila asistentka učiteľa na základnej škole, na poradách pedagogických pracovníkov alebo aktivít ich profesijného rozvoja sa nezúčastňuje: „U nás na škole je aj také vzdelávanie a zdieľanie medzi učiteľmi. [...] Učitelia si robia vzdelávanie. V rámci toho párkrát do roka sa stretnú a tam si aj pomáhajú. Ja som sa do toho doteraz nezapojila. [...] Určite nie je to tak, že by mi niekto povedal, že tam nemám chodiť, ale viac-menej ani mi nikto nepovedal, že mám. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ V rámci

individuálnych rozhovorov viacerí respondenti poukazovali aj na to, že im chýba vzájomné neformálne zdieľanie skúseností s kolegami, keďže iní asistenti na škole nepôsobia: „Keďže na škole nie je asistent, tak sa cítim trošku tak osamele. Jednak učitelia si väčšinou radia medzi sebou. Vychovávateľky si tiež medzi sebou odovzdávajú nejaké skúsenosti a ja si nemám s kým tú skúsenosť vymeniť. A chýba mi to. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ O to viac vystupuje do popredia potreba metodického vedenia asistentov, umožnenia zdieľania skúseností medzi asistentmi z rôznych škôl, ako aj ich supervízia, ktoré momentálne nie sú v systéme zabezpečené.

Niektorí pedagógovia prijímajú prítomnosť pedagogického asistenta s obavami

Hoci väčšina pedagogických asistentov, ktorí sa zúčastnili na prieskume, sa domnieva, že učitelia vítajú ich prítomnosť na vyučovaní (Graf G_1.4.2.3.4.), v prípade niektorých učiteľov môže byť ich prítomnosť vnímaná s obavami. Približne len polovica učiteľov a učiteliek v dotazníkovom prieskume deklarovala, že prítomnosť iného kolegu (učiteľa, pedagogického asistenta, špeciálneho pedagóga a pod.) na vyučovaní víta (25,5 %), prípadne že im prináša mnohé podnety na zlepšenie ich práce (27,5 %). 29,8 % učiteľov a učiteliek vyjadrilo k prítomnosti iného kolegu ambivalentný postoj, ktorý závisí od predmetu, ktorý vyučujú. Na druhej strane 10,3 % učiteľov má k prítomnosti iného kolegu na vyučovaní negatívny postoj – spôsobuje im to nepríjemné pocity (5,5 %) či ich to dokonca vyrušuje (4,8 %). Časť učiteľov (6,3 %) sa vyjadrila, že s prítomnosťou iného kolegu na vyučovaní nemá skúsenosť (G_1.4.2.3.6.).

Graf G_1.4.2.3.6: Hodnotenie prítomnosti iného pedagogického či odborného zamestnanca na vyučovaní učiteľmi



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 626 učiteľov bežných škôl a 878 učiteľov špeciálnych škôl (materských, základných a stredných).

Obavy učiteľov zo spolupráce s pedagogickými asistentmi pri výuke v triede pomenovávali aj viacerí respondenti kvalitatívneho prieskumu. Podľa slov riaditeľky Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie boli prítomné najmä pri zavádzaní pozície pedagogického asistenta do škôl: „Veľký problém [pre učiteľov] bol prijať cudzieho, brali to tak, že bude roznášať po uliciach, ako učím. Ale prišli na to, že ten asistent je veľmi nápomocný. Už je to dobré, ale bolo to zo začiatku veľmi náročné. (CŠPP, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ O podobných skúsenostiach hovorila aj pedagogická asistentka, pôsobiaca na základnej škole: „Učiteľka musí tomu byť naklonená a nemať ten strach, že bude mať permanentne dospelú osobu na hodine. Z toho majú, myslím si, že učitelia veľký strach. (Základná škola, Bratislavský kraj, Pedagogický asistent)“ Počiatočná neistota učiteľov a učiteliek by mohla byť redukovaná kvalitnou prípravou na spoluprácu s pedagogickým asistentom, či už v rámci vzdelávania, alebo v rámci externej metodickej podpory učiteľov, ktorá však v súčasnosti do veľkej miery absentuje.

Platové ohodnotenie pedagogických asistentov nezriedka nezodpovedá ich kvalifikácii

Pomerne veľká časť pedagogických asistentov (19,0 %) označila pri otázke o pociťovaných problémoch pri svojej činnosti v škole možnosť „iné“ (Graf G_1.4.2.3.1). Hoci v individuálnych rozhovoroch v rámci kvalitatívneho prieskumu neboli identifikované žiadne ďalšie problémy pri ich činnosti, na základe rozhovorov s ďalšími respondentmi (ako napríklad riaditeľmi základných škôl) sa možno domnievať, že časť problémov môže súvisieť s nízkym platovým ohodnotením asistentov, ktoré nezriedka nezodpovedá ich kvalifikácii. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy, „legislatívne sa nevytvorili podmienky na to, aby tí asistenti učiteľa boli skutočne asistentmi učiteľa. Ak je podmienka, že to má byť stredoškolsky vzdelaný človek, ktorému dám mzdu podobnú minimálnej, tak to nikdy nebude odborne vzdelaný človek. Ja síce mám asistentku, ktorá má sociálnu prácu vyštudovanú, ale stojí ma to nemalé peniaze, pretože jednak je v inom platovom stupni, ako na ňu dostávam peniaze, a musím jej doplácať. Ak ju chcem mať, musím jej doplácať. Ale ja ju chcem mať, pretože vidím tú kvalitu toho, že je na to človek vzdelaný. To ako keby učil stredoškolák a vysokoškolák. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Pri zaraďovaní do platových tried však legislatíva v prípade pedagogických asistentov nepočíta s vyšším ako vysokoškolským vzdelaním 1. stupňa.[5] Na základe zistení prieskumu To dá rozum však nemalá časť pedagogických asistentov dosiahla vyššie vzdelanie. V prípade asistentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, až 40,7 % z nich má vysokoškolské vzdelanie 2. či dokonca 3. stupňa. Napriek tomu, že s platnosťou od 1. 9. 2019 sa zvyšoval nástupný plat pedagogických zamestnancov, bez započítania rokov praxe sa hrubá mzda pedagogického asistenta môže pohybovať v rozmedzí 671 – 831,50 € v prípade asistentov na bežných školách a 718 – 887,50 € v prípade asistentov na špeciálnych školách.[6] Je teda v rozmedzí 61 – 81 % priemernej mzdy v národnom hospodárstve[7] a iba na úrovni 1,08 – 1,42 násobku minimálnej mzdy.[8]

Záver

Hoci je nedostatok pedagogických asistentov jedným z veľkých problémov pri zabezpečovaní podporných služieb pre deti a žiakov so špeciálnymi potrebami, diskusiu o asistentoch učiteľa nie je možné naň zredukovať. Ako totiž ukazujú dáta z prieskumu To dá rozum, ani tí asistenti, ktorí už v systéme fungujú, nemajú na svoju činnosť vytvorené optimálne podmienky. Bez zabezpečenia kvalitného vzdelávania a podpory ako pedagogických asistentov, tak aj učiteľov, s ktorými najužšie spolupracujú, totiž nemusí byť ich podpora deťom efektívna. Požiadavky na ich kvalifikáciu a zručnosti by sa však mali odrážať aj v ich platovom ohodnotení, pretože v budúcnosti môže nastať situácia, keď nedostatok asistentov nebude dôsledkom nedostatku alokovaných prostriedkov, ale nedostatku ľudí, ktorí budú ochotní túto prácu vykonávať.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponentka: Viera Orogváni

Zdroje:

1: Údaj k 12. 6. 2019

2: MŠVVŠ SR. Zoznam poskytovateľov akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania – aktualizované (12. 6. 2019). [cit. 2019-09-02] Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/14787.pdf

3: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 11, ods. 1, písm. d)

4: V členení podľa typu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí, s ktorými pracujú.

5: MŠVVŠ SR. Zaraďovanie PZ a OZ do platových tried v závislosti od získaného stupňa požadovaného vzdelania a zaradenia do kariérového stupňa od 1. januára 2019. [cit. 2019-09-02] Dostupné na:https://www.minedu.sk/data/att/13950.pdf

6: MŠVVŠ SR. *Platové tarify pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a zvýšenie platových tarif v závislosti od dĺžky započítanej praxe účinné od 1. septembra 2019.*[cit. 2019-09-02] Dostupné na:https://www.minedu.sk/data/att/15046.pdf

7: Štatistický úrad SR. Priemerná mesačná mzda v hospodárstve SR za 2. kvartál 2019. [cit. 2019-09-20] Dostupné na:http://statdat.statistics.sk/cognosext/cgi-bin/cognos.cgi?b_action=cognosViewer&ui.action=run&ui.object=storeID(%22i94C7052B240A492FB3BE8C7A487D337B%22)&ui.name=Priemern%C

8: MPSVaR SR. *Minimálne mzdové nároky.* [cit. 2019-09-20] Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/sk/pracazamestnanost/vztah-zamestnanca-zamestnavatela/odmenovanie/minimalne-mzdove-naroky/

Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

Príprava budúcich učiteľov a učiteliek a profesijný rozvoj súčasných pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň sú nepochybne dôležitou súčasťou vzdelávacieho systému, ktoré do značnej miery vplývajú na jeho celkovú kvalitu. Rozhodnutie absolvovať prípravu na učiteľské povolanie je u každého jednotlivca podmienené rôznymi faktormi, pričom jedným z podstatných faktorov je i celková atraktivita učiteľského povolania. Zistenia z medzinárodných prieskumov a kvalitatívnych dát projektu To dá rozum naznačujú, že na Slovensku je celková atraktivita učiteľského povolania relatívne nízka pre nedostatočné platové ohodnotenie a nízke spoločenské uznanie učiteľov. Relatívny nedostatok uchádzačov na rôzne vysokoškolské programy učiteľstva vedie k praxi prijímania všetkých prihlásených, teda i ľudí, ktorí v predošlom štúdiu nezískali potrebné vedomosti a zručnosti alebo sa osobnostne pre túto prácu nehodia. Vysokoškolské pracoviská pripravujúce budúcich učiteľov reagujú na túto diverzitu prijatých študentov rôznym spôsobom. Z výpovedí študentov však prevládala skúsenosť, že sú pripravovaní hlavne vedomostne. Študenti však majú málo príležitostí si tieto teoretické vedomosti dôsledne vyskúšať a osvojiť cez získanie relevantných didaktických zručností v rámci pedagogických praxí alebo v rámci modelovania rôznych situácií vo výučbe na VŠ. Po úspešnom absolvovaní programu pripravujúceho na učiteľstvo sa nie každý absolvent či absolventka uplatní v systéme školstva na Slovensku. Školy sa do pracovných pozícií snažia prijímať najkvalitnejších učiteľov, čo môže v praxi viesť k tomu, že nie každý absolvent učiteľského odboru takúto pozíciu dostane. Zároveň však platí, že v niektorých predmetoch či lokalitách si riaditelia škôl nemajú z koho vyberať. Ďalej školy môžu prepúšťať tých učiteľov, ktorých pedagogická práca je príliš nekvalitná, hoci v praxi sa to takmer vôbec nedeje, keďže je veľmi ťažké dokázať nekvalitu pedagogickej práce. Školy sa taktiež môžu snažiť o profesijný rozvoj svojich pedagogických a odborných zamestnancov. Jedným z hlavných problémov súčasného systému profesijného rozvoja je podľa zistení projektu To dá rozum, že motivuje pedagogických a odborných zamestnancov cez príplatky ku mzde, aby absolvovali rôzne schválené programy ďalšieho vzdelávania, nijakým spôsobom sa však neskúma a neoceňuje, či si z tohto vzdelávania odniesli aj nejaké dôležité zručnosti, ktoré reálne využívajú vo svojej práci v škole.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Atraktivita učiteľského povolania
Málokto chce byť učiteľom

Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov
Nevyužitý potenciál vysokých škôl kvalitne pripraviť budúcich učiteľov

Zamestnávanie a prepúšťanie učiteľov
Prijímanie a prepúšťanie učiteľov ako nevyužitá príležitosť

Profesijný rozvoj
Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov a jeho úskalia

Záver

Kvalita vzdelávacieho systému do veľkej miery závisí od toho, či sú učitelia a učiteľky v rámci systému zanietení, kvalifikovaní a oceňovaní profesionáli a profesionálky. Zároveň aj od ich schopnosti rozpoznať vlohy učiacich sa a od ovládania širokej škály foriem a metód výučby, pričom v spolupráci s ďalšími pedagogickými a odbornými zamestnancami školy vedia pre každého vybrať tú optimálnu. Podľa zistení projektu To dá rozum sa programom pripravujúcim budúcich učiteľov darí tento cieľ napĺňať len v obmedzenej miere. Hoci by systém profesijného rozvoja mohol do určitej miery kompenzovať nedostatky v príprave učiteľov, zistenia projektu odkryli rôzne pochybnosti o tom, do akej miery tento systém reálne prispieva k získavaniu potrebných vedomostí a zručností pre kvalitný výkon učiteľskej práce a práce ostatných pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. Pokiaľ má byť vzdelávací systém kvalitnou a dostupnou verejnou službou, v rámci ktorej je zabezpečený základný vzdelávací štandard od raného detstva pre všetkých jednotlivcov, odborná príprava a profesijná podpora a rozvoj ľudí, na ktorých tento systém stojí, je jednou z kľúčových oblastí uvažovania o zmene vzdelávacieho systému.

Autor: Jozef Miškolci

Atraktivita učiteľského povolania

Málokto chce byť učiteľom

Kvalita vzdelávacieho systému do veľkej miery záleží na kvalite samotných učiteľov a učiteliek, teda na ich odborných vedomostiach, zručnostiach a hodnotách, ale aj na ich osobnostnom profile. Je preto zásadné do učiteľskej profesie prilákať tých najtalentovanejších, najzanietenejších a osobnostne spôsobilých ľudí. Rovnako dôležité je vytvárať im také podmienky, aby v tejto profesii zotrvali. Z tohto hľadiska je kľúčové zaoberať sa témou atraktivity učiteľskej profesie. Zistenia z medzinárodných prieskumov a z kvalitatívnych dát projektu To dá rozum v tejto súvislosti ukazujú, že výška platového ocenenia učiteľov a učiteliek je tým najdôležitejším prvkom atraktivity učiteľskej profesie a že na Slovensku je toto platové ohodnotenie kriticky nízke. Tieto dáta poukazujú na možnú súvislosť medzi nízkym platovým ohodnotením a odlivom čerstvých absolventov a absolventiek učiteľských odborov alebo súčasných vyučujúcich do iných profesií. Negatívne zovšeobecnenia o učiteľoch, podľa ktorých majú príliš veľa voľna a nevykonávajú svoju prácu kvalitne, taktiež neprispievajú k zvyšovaniu spoločenského uznania učiteľskej profesie.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát sú detailnejšie rozpracované v nasledujúcich častiach:

Platy učiteľov
Učiteľská profesia je nedostatočne spoločensky a finančne oceňovaná

Odliv učiteľov
Odliv učiteľov do iných profesií je nezanedbateľný

Pracovné činnosti učiteľov
Skreslené predstavy o učiteľskom povolaní neodrážajú náročnosť ich pracovných činností

Osobnostné a odborné očakávania
Na učiteľskú profesiu sa viažu príliš vysoké spoločenské očakávania

Záver

Učitelia a učiteľky majú okrem výučby žiakov a žiačok na starosti mnoho činností. Kvalitná výučba a výkon ostatných činnosti si vyžaduje veľké spektrum vedomostí, zručností a sociálno-psychologických kompetencií. Tieto vysoké nároky a očakávania od učiteľov sa však nestretávajú s adekvátnou mierou platového ohodnotenia a spoločenského docenenia. Touto situáciou s nízkymi platmi a nízkym spoločenským docenením sú mladí talentovaní a zanietení ľudia, ktorí by zvažovali zvoliť si učiteľstvo ako svoje budúce povolanie, odrádzaní od tejto voľby. Táto situácia taktiež motivuje súčasných učiteľov a učiteľky zvažovať prechod do inej profesie. Súčasný stav teda nepriaznivo pôsobí na kvalitu ľudských zdrojov v učiteľskej profesii v dlhodobom horizonte. V súčasnom svete rýchleho technologického rozvoja, zmien na trhu práce a v spôsobe života je práve odborný i osobnostný rozmer učiteľov a učiteliek rozhodujúci, aby dokázali promptne a vhodne na tieto zmeny reagovať a prispievať tak k celostnému rozvoju svojich žiakov a žiačok.

Autor: Jozef Miškolci

Platy učiteľov

Učiteľská profesia je nedostatočne spoločensky a finančne oceňovaná

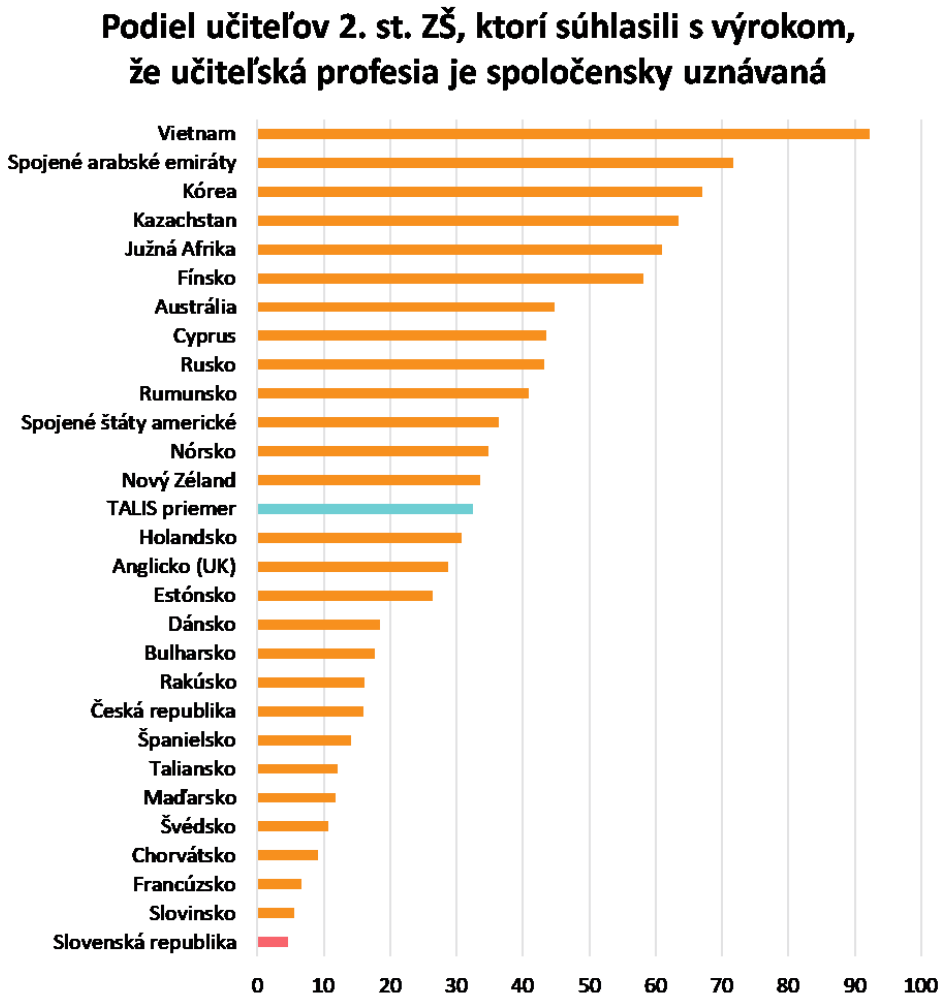
Prilákanie čo najkvalitnejších mladých ľudí, aby sa rozhodli pre štúdium pedagogicky zameraných odborov, a motivovanie kvalitných učiteľov a učiteliek, aby vo svojej profesii zotrvali, súvisí s mnohými faktormi. Podľa rôznych medzinárodných prieskumov patria medzi tie najzásadnejšie nízke platy a nedostatočné spoločenské uznanie učiteľskej profesie. Na nízky spoločenský status vplýva aj feminizácia, teda prevaha žien v učiteľskej profesii, ktorá tiež súvisí s nízkym platovým a spoločenským ohodnotením. Nedostatočné spoločenské a finančné ocenenie učiteľskej profesie môže mať zásadné negatívne vplyvy na celkovú kvalitu vzdelávacieho systému na Slovensku.

Spoločenské uznanie učiteľskej profesie podľa vnímania samotných učiteľov je na Slovensku najnižšie zo všetkých OECD krajín

V rámci štúdie TALIS 2013[1] sa skúmalo, ako učitelia vnímajú spoločenské docenenie svojej profesie. Ako je zrejmé z grafu G_2.1.1.1., Slovenská republika sa z 32 krajín OECD ocitla na úplne poslednom mieste, kde až 96 % učiteľov a učiteliek nesúhlasilo, že ich profesia je v spoločnosti doceňovaná (priemer OECD bol 69 %). Aktuálnejšie dáta TALIS 2018[2] potvrdili posledné miesto Slovenskej republiky medzi všetkými ostatnými krajinami OECD aj po piatich rokoch, keď len 4,5 % učiteľov (priemer OECD bol 25,8 %) súhlasilo s výrokom, že učiteľská profesia je v spoločnosti doceňovaná. Podľa týchto prieskumov teda učitelia a učiteľky na Slovensku vnímajú, že spoločenské uznanie učiteľskej profesie je kriticky nízke.

Rôzni aktéri na všetkých úrovniach regionálneho školstva v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum sa vyjadrovali v duchu vyššie zmieneného kvantitatívneho prieskumu. Konkrétne, napríklad riaditeľka gymnázia v Banskobystrickom kraji sa vyjadrila: „Atraktivita povolania učiteľa v súčasnosti na Slovensku, ak vôbec nejaká je, tak je veľmi úbohá. Je to skrz toho, že spoločenský status učiteľa za posledných dvadsať rokov bol totálne zdevastovaný a naše školstvo, myslím, že v súčasnosti drží taká generácia štyridsiatnikov, ktorí to do istej miery berú ako poslanie. Keby to tak nebrali, tak už dávno zdupkajú. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Táto respondentka hovorí nielen o „totálne zdevastovanom“ spoločenskom statuse učiteľskej profesie, ale prepája tento status s odlivom učiteľov a učiteliek do iných profesií.

Graf G_2.1.1.1: Vnímanie spoločenského docenenia učiteľskej profesie podľa učiteľov/učiteliek nižšieho sekundárneho stupňa



Zdroj: OECD (2018)

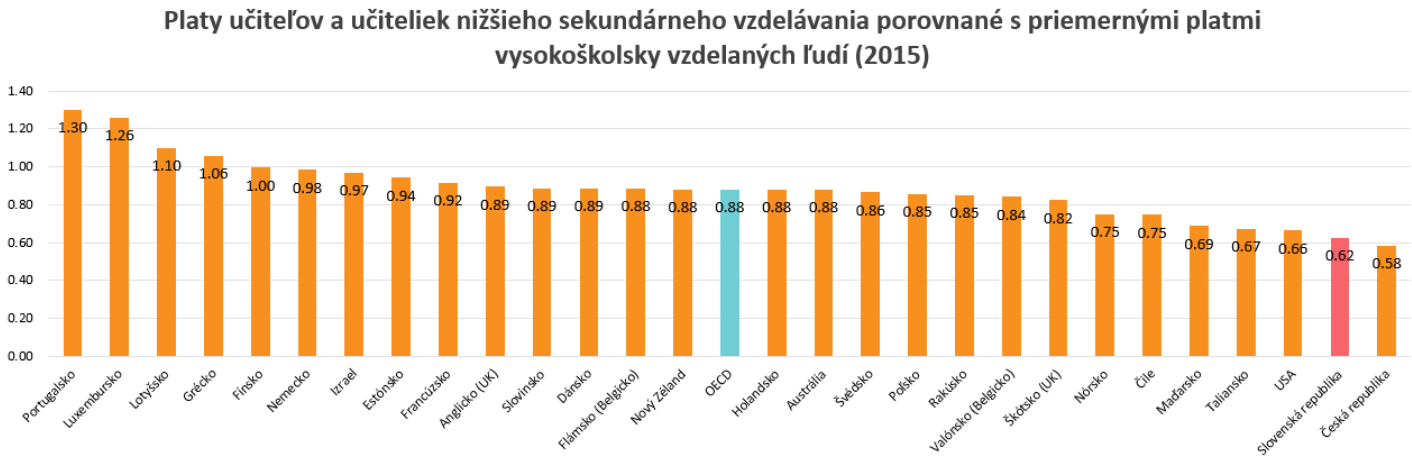
Učiteľské platy ako najdôležitejší faktor zatraktívnenia učiteľskej profesie

Podľa prieskumu Európskej komisie[4] učitelia a učiteľky vo väčšine krajín EÚ vnímajú zvýšenie platu ako tú najdôležitejšiu zmenu, ktorá by urobila učiteľské povolanie atraktívnejším. V prípade Slovenskej republiky sa s týmto názorom stotožnil najväčší podiel učiteľov a učiteliek (46 %), čo výrazne prevyšovalo aj európsky priemer (34 %). Podobný názor zastávali aj študenti a študentky učiteľských odborov na Slovensku (43 %), pričom priemer ostatných krajín bol ešte nižší ako v prípade učiteľov a učiteliek (27 %). Ako ďalšie dôležité faktory zatraktívnenia učiteľskej profesie uvádzali učitelia a študenti pedagogických smerov zvýšenie spoločenského statusu a zlepšenie imidžu učiteľskej profesie, zlepšenie pracovných podmienok a zníženie počtu žiakov a žiačok v triede.

V porovnaní s inými krajinami učitelia na Slovensku zarábajú málo

Organizácia OECD pravidelne porovnáva platy učiteľov a učiteliek v jednotlivých krajinách. Podľa správy OECD[5] z roku 2017 majú v priemere najvyšší nominálny plat učitelia a učiteľky v Luxembursku (108 587 eur ročne), Nemecku (71 768 eur ročne) a Rakúsku (65 367 eur ročne) a naopak, najmenej sú platení v Lotyšsku (16 406 eur ročne), Estónsku (22 066 eur ročne) a na Slovensku (22 307 eur ročne). Keďže celková životná úroveň a platy v jednotlivých krajinách sa výrazne líšia, ako vhodnejšie sa javí porovnávať priemerné platy učiteľov a učiteliek s priemernými platmi vysokoškolsky vzdelaných ľudí v daných krajinách. Aj v tomto ohľade však z toho vychádza Slovenská republika veľmi nepriaznivo, ako predposledná krajina. Ako vyplýva z grafu G_2.1.1.2., učitelia a učiteľky na Slovensku dostávali iba 62 % priemerného platu vysokoškolsky vzdelaného človeka, zatiaľ čo priemerná hodnota v krajinách OECD je 88 %.

Graf G_2.1.1.2: Platy učiteľov a učiteliek nižšieho sekundárneho vzdelávania porovnané s priemernými platmi vysokoškolsky vzdelaných ľudí (2015)



Zdroj: OECD (2017)

6

Príjmy učiteľov a učiteliek nedosahujú ich životné náklady

Učitelia a učiteľky na všetkých úrovniach vzdelávania v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum konzistentne poukazovali na príliš nízke platy. Takéto názory zaznievali primárne u respondentov a respondentiek z Bratislavského kraja, ale aj z ostatných regiónov Slovenska. Jedna učiteľka základnej školy v Bratislave zhodnotila, že bez manžela ako „živiteľa rodiny (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ by musela prehodnotiť svoju profesiu. Ďalšia učiteľka z menšieho mesta v Banskobystrickom kraji sa vyjadrila: „Ja sama som rozvedená a jednoducho neviem to utiahnuť z jedného platu. To znamená, že ja som ešte v dvoch robotách. [...] Základné živobytie, aby sme si dovolili vôbec ísť do Chorvátska, jednu dovolenku, tak môžeme ísť raz za dva roky, kým našetrím. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Výpovede učiteľov naznačujú, že pokiaľ človek nemá solventnejšieho partnera alebo partnerku, alebo „dve roboty (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“, plat učiteľa nedokáže zabezpečiť bežný životný štandard. Veľká nespokojnosť s platovým ohodnotením vedie mnohých vyučujúcich k rozhodnutiu opustiť túto profesiu. Riaditeľ základnej školy v menšom meste v Banskobystrickom kraji situáciu zhodnotil nasledovne: „Žiaľ, jeden kolega musel odísť, ktorý bol veľmi šikovný, a jednoducho som ho nedokázal udržať v školstve, lebo keď si môže trikrát viac zarobiť alebo štyrikrát, tak čo mu môžem povedať? [...] Dnes šikovného človeka neudržíte v školstve. Nemáte šancu. Kvôli tomu financovaniu (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“.

Učiteľská profesia ako nedoceňované „poslanie“

Mnohí respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát pripodobňovali učiteľské povolanie k „poslaniu“, keďže sa im nedostáva ani finančnej odmeny, ani dostatočného docenenia zo spoločnosti. „Učiteľské povolanie si v dnešnej dobe vyžaduje, aby sme ho považovali skôr za poslanie než povolanie (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“, vyjadril sa riaditeľ ZŠ. Vysokoškolská študentka učiteľského odboru vyjadrila podobnú pozíciu: „Celkovo mám pocit, že človek, ktorý chce v dnešnej dobe učiť, tak to musí vnímať ako poslanie. A už z toho slova poslanie vyplýva, že ten človek má dostávať automaticky trošku viac úcty alebo minimálne rešpektu. [...] Mám pocit, že toto v spoločnosti chýba a že by to malo byť, lebo to uznanie dokáže nahradiť aj časť finančného príjmu. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Táto respondentka poukázala na skutočnosť, že v súčasnej dobe vnímanie učiteľskej profesie ako „poslania“ už neprináša spoločenské docenenie a „úctu“. Keby sa tak reálne dialo, učitelia a učiteľky by dokázali ľahšie prijať svoje nízke platové ohodnotenie. Bohužiaľ však nepožívajú ani benefity vyššieho spoločenského uznania a ani vyššieho platu. Tieto faktory majú zásadný vplyv na záujem či nezáujem o štúdium učiteľských odborov.

Nízke platy a feminizácia učiteľskej populácie

Respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum prepájali fenomén nízkeho spoločenského uznania učiteľského povolania primárne s nízkymi platmi pre vyučujúcich, ale aj s feminizáciou učiteľskej populácie. Konkrétne,

napríklad bývalý riaditeľ regionálneho pracoviska MPC sa vyjadril: „[V deväťdesiatych rokoch] vyštartovala taká feminizácia, dokonca aj na odborných školách, že všetci sme čumeli, čo sa to vlastne deje. Platy ostávali nízke. Neatraktívnosť profesie začala v podstate v tom čase. Taktiež na učiteľské fakulty začali prichádzať skôr slabší študenti. (MPC, Banskobystrický kraj, Iný)“ Tento respondent prepojil fenomén feminizácie učiteľskej populácie, nízkych platov a znižujúcej sa atraktívnosti učiteľského povolania, ktoré v dôsledku prestalo priťahovať tých najkvalitnejších uchádzačov a uchádzačky o učiteľské odbory. Štatistické údaje o pohlaví súčasných vyučujúcich v regionálnom školstve potvrdzujú veľkú prevahu žien. Ako môžeme pozorovať v tabuľke T_2.1.1.1, na úrovni MŠ vyučuje takmer 100 % žien, na úrovni ZŠ 82 % žien a na stredoškolskej úrovni 70,5 % žien. Celkovo teda v regionálnom školstve pôsobí až 82,9 % žien.

Tabuľka T_2.1.1.1: Podiel žien na celkovom počte učiteľov a učiteliek v regionálnom školstve

Podiel žien na celkovom počte učiteľov a učiteliek v regionálnom školstve						
Druh školy	Počet učiteľov/učiteliek na ustanovený prac. čas	Z toho ženy	Počet učiteľov/učiteliek na kratší prac. čas	Z toho ženy	CELKOVO UČITEĽOV/UČITELIEK	CELKOVÝ PODIEL ŽIEN
Materské školy	16290	16243			16290	99.7%
Základné školy	30230	26012	5009	2888	35239	82.0%
Stredné školy (GYM, SOŠ, KONZ, SŠ ostatných ministerstiev)	16473	11915	4454	2845	20927	70.5%
Špeciálne školy (MŠ, ZŠ, SŠ, pri zdrav. zar.)	5126	4489	539	392	5665	86.2%
SPOLU	68119	58659	10002	6125	78121	82.9%

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR

[7]

V súvislosti s feminizáciou učiteľského povolania môžeme hovoriť o tzv. horizontálnej rodovej segregácii na trhu práce, ktorá práve súvisí s nízkou úrovňou platov učiteľov a učiteliek. Podľa Súhrnnej správy o stave rodovej rovnosti na Slovensku za rok 2015, ktorú vypracovalo Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR,[8] pretrvávajú značné rozdiely v mzdách medzi mužmi a ženami na Slovensku. Tieto rozdiely sú sčasti spôsobené aj koncentráciou mužov a žien v jednotlivých odvetviach trhu práce, ktoré súvisia so stereotypnými predstavami o vhodnom povolaní pre mužov a ženy a ktoré sú rozdielne platovo hodnotené. Súhrnná správa v tejto súvislosti tvrdí: „Rodový mzdový rozdiel u vysokoškolsky vzdelaných odráža najmä horizontálnu segregáciu sektorov založenú na stereotypných predstavách o ‚práci vhodnej pre ženy‘, ktoré sa odrážajú pri výbere študijných odborov. Vychádzajúc z historického vývoja a stereotypného prístupu, práca vykonávaná ženami sa spravidla považuje za prácu nižšej hodnoty, čo sa odráža na výške zárobkov v dominantne feminizovaných odvetviach.“[9] Inými slovami, z rodového hľadiska znižuje spoločenskú prestíž, a teda aj platové ohodnotenie učiteľskej profesie práve skutočnosť, že v tomto odvetví prevládajú ženy, pretože práca vo feminizovaných odvetviach sa tradične považuje za prácu „nižšej hodnoty“.

Nízke učiteľské platy súvisia s kvalitou vzdelávacieho systému

Pokiaľ aktéri v školstve považujú za jeden z hlavných nástrojov na zvýšenie atraktivity učiteľského povolania zvýšenie učiteľských platov, tak odmietaním tohto kroku môžeme z dlhodobého hľadiska negatívne vplývať na celkovú kvalitu vzdelávacieho systému. Nízka atraktivita učiteľského povolania sa môže prejavovať nielen tým, že z učiteľskej profesie odchádzajú kvalitní učitelia a učiteľky, ale aj tým, že sa o učiteľské odbory neuchádzajú tí najkvalitnejší žiaci a žiačky zo stredných škôl. Tento fenomén nám potvrdili mnohí respondenti a respondentky na všetkých úrovniach vzdelávania v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Napr. riaditeľ ZŠ situáciu zhodnotil slovami: „Z desiatich absolventov možno dvaja sa umiestnia na škole. A to vôbec nie preto, že niet miesta, ale preto, že tie finančné podmienky sú také, aké sú. Takže toto je veľmi dôležitá otázka, že je potrebné ohodnotiť učiteľov. [...] Pokiaľ [na učiteľské študijné odbory] idú trojkári, štvorkári a nie tí najlepší ako za našich čias, tak nemôžeme očakávať žiadne zázraky ani od pedagogických fakúlt. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

Predstavitelia pedagogických fakúlt vnímajú nezáujem najtalentovanejších žiakov SŠ o pedagogické odbory veľmi citlivo. Vysokoškolský učiteľ na pedagogickej fakulte sa k tejto téme vyjadril: „Proste vyššie mzdy a povedomie o tom, že jednoducho ide o povolanie, ktoré má priemernú alebo nadpriemernú mzdu, dovedie časom tých gymnazistov na tie

prijímacie pohovory. To je akože prvá vec, ktorá je veľmi podstatná. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Situáciu veľmi citlivo vnímajú aj samotní vysokoškolskí študenti a študentky pedagogických odborov: „Teraz sme namotivovaní, lebo sme mladí, nemáme ešte 10-ročnú prax. Ale keď uvidíme, že tá naša snaha fakt nie je ani finančne ohodnotená, ani nemáme z toho my žiadne výhody, tak už je len na našom charaktere, že v tom budeme pokračovať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Inými slovami, z kvalitatívneho zberu dát To dá rozum vyplýva, že pokiaľ nebudú učitelia a učiteľky dostatočne platovo ohodnotení, nebude to lákať tých najlepších stredoškolských žiakov a žiačky hlásiť sa na učiteľské odbory. Z dlhodobého hľadiska teda možno z týchto zistení vyvodzovať, že systém pripravuje stále menej kvalitných absolventov a absolventiek, od ktorých možno očakávať nižšiu kvalitu pedagogickej práce v školách.

Záver

Hoci nemožno tvrdiť, že zvýšenie platov učiteľov a učiteliek vyrieši všetky problémy v slovenskom školstve, nedostatočné zvyšovanie platov z dlhodobého hľadiska prispieva k nízkemu záujmu o učiteľské odbory a odlivu absolventov učiteľstva do iných profesijných oblastí. Podľa výskumných dát projektu To dá rozum a iných kvantitatívnych prieskumov rázne zvýšenie platov je dôležitým nástrojom prilákania do učiteľskej profesie nadaných a zanietených absolventov SŠ, ktorí budú schopní rozpoznávať vlohy učiacich sa a ovládať širokú škálu metód, aby podporili vedomostný, zručnostný i celostný osobnostný rozvoj všetkých žiakov a žiačok. Zotrvávanie v stave nízkej spoločenskej atraktivity učiteľskej profesie môže mať veľmi nežiaduce dôsledky na kvalitu vzdelávacieho systému na Slovensku, a teda i na prosperitu budúcej generácie tejto spoločnosti.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Odliv učiteľov
Pracovné činnosti učiteľov

Zdroje:

1: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 187. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
2: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
3: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
4:European Commission. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report. Volume 2.* Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013, s. 65. Dostupné na: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf
5: OECD. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators.* Paris : OECD Publishing, 2017, s. 360. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm
6: OECD. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators.* Paris : OECD Publishing, 2017, s. 360.
7: CVTI SR. *Štatistická ročenka – súhrnné tabuľky: Učitelia v školskom roku 2017/2018.* Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html? page_id=9603
8: MPSVR SR. *Súhrnná správa o stave rodovej rovnosti na Slovensku za rok 2015: Rodový mzdový rozdiel.* Bratislava, 2016, s. 35. Dostupné na: http://www.gender.gov.sk/wpcontent/uploads/2012/06/SSRR_2015_do-vlady.pdf
9:MPSVR SR. *Súhrnná správa o stave rodovej rovnosti na Slovensku za rok 2015: Rodový mzdový rozdiel.* Bratislava, 2016, s. 35. Dostupné na: http://www.gender.gov.sk/wpcontent/uploads/2012/06/SSRR_2015_do-vlady.pdf

Odliv učiteľov

Odliv učiteľov do iných profesií je nezanedbateľný

Určitá miera odlivu absolventov a absolventiek z jednotlivých študovaných odborov do iných profesií je prirodzená. V prípade absolventov a absolventiek pedagogických odborov sa však odliv do iných profesií javí ako znateľný. Mnohí z nich napríklad vyhľadávajú rôzne administratívne, sekretárske alebo personalistické pozície. Respondenti v kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum odliv učiteľov do iných profesií spájajú hlavne s nízkym platovým ohodnotením učiteľskej profesie. V niektorých regiónoch Slovenska alebo u učiteľov určitých predmetov tento odliv eskaluje až do neschopnosti škôl zabezpečiť kvalifikovanú výučbu.

Plány čerstvých absolventov pedagogických odborov učiť alebo neučiť

Pracovný portál Profesia.sk[1] pre účely projektu To dá rozum vyhodnocoval, do akej miery sa čerství absolventi a absolventky VŠ na Slovensku po absolvovaní svojho štúdia zamestnávajú v odboroch, ktoré vyštudovali. Zdrojom údajov boli životopisy absolventov a absolventiek VŠ vytvorené na portáli (nejde teda o reprezentatívnu vzorku), v ktorých uviedli, že v období rokov 2013 – 2015 skončili štúdium na pedagogickej fakulte a zároveň si počas tohto obdobia aktívne hľadali prácu. Z grafu G_2.1.2.1 vyplýva, že najväčší podiel čerstvých absolventov pedagogických fakúlt (až 46 %) sa hlási na pozíciu „administratívneho pracovníka, referenta“. Tieto dáta indikujú iba prejavený záujem o nejaké profesie a nedokazujú, akú pozíciu daní uchádzači nakoniec prijali. Napriek tomu zistenie, že najväčší podiel absolventov učiteľských odborov sa hlási na neučiteľskú pozíciu, predstavuje vážny problém. Vyštudovaní učitelia a učiteľky sa vo vysokej miere hlásia aj na pozíciu sekretárky, recepčnej a personalistu.

Graf G_2.1.2.1: Pozície, na ktorých najčastejšie hľadali prácu absolventi a absolventky pedagogických fakúlt v období 2013 – 2015

Zdroj: Profesia.sk, *Analýza záujmu absolventov VŠ o pozície na pracovnom trhu* (nepublikovaná analýza), november 2016

Súčasní vysokoškolskí študenti a študentky učiteľstva a iných pedagogických vied však v prieskumoch zväčša nepriznávajú, že by po skončení štúdia nechceli pôsobiť v učiteľskej profesii. Podľa online prieskumu To dá rozum, na ktorom sa zúčastnili študenti a študentky učiteľstva a iných pedagogických vied na magisterskom stupni VŠ vzdelávania, plánuje pracovať v študovanom alebo príbuznom odbore až 64,7 % respondentov a respondentiek (pozri tabuľku T_2.1.2.1.). Hoci nejde o reprezentatívnu vzorku respondentov, tieto údaje minimálne poskytujú určitú indikáciu širšieho trendu.

Tabuľka T_2.1.2.1: Plány po ukončení štúdia magisterských študentov a študentiek učiteľstva a iných pedagogických vied, ktorí sa zúčastnili online dotazníkového prieskumu To dá rozum

Aké máte plány po skončení štúdia? (možnosť zvoliť viac odpovedí)	
	Percentuálny podiel
Zamestnať sa na Slovensku v mojom alebo v príbuznom odbore	64.7%
Pokračovať v práci, ktorú mám popri štúdiu	30.2%
Začať doktorandské štúdium na Slovensku	20.8%
Zamestnať sa v zahraničí	14.7%
Zamestnať sa na Slovensku v inom odbore, ako som vyštudoval	13.7%
Zatiaľ som nad tým neuvažoval	6.6%
Začať doktorandské štúdium v zahraničí	3.6%
Začať študovať 1. alebo 2. stupeň VŠ štúdia v zahraničí	2.1%
Iné	2.1%
Začať študovať 1. alebo 2. stupeň VŠ štúdia na Slovensku	1.1%
Celkový počet respondentov	218

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018

Rôzni respondenti a respondentky (učitelia, riaditelia, študenti) na všetkých úrovniach vzdelávania v kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum opisovali svoje vnímanie situácie v spojitosti s odlivom čerstvých absolventov učiteľských odborov do iných profesií. Podľa týchto respondentov problémom nie je len skutočnosť, že na pedagogické odbory sa v súčasnosti hlásia „trojkári a štvorkári (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“, ale aj to, že títo študenti a študentky primárne učiteľstvo ani nechceli študovať a po absolvovaní VŠ štúdia neplánujú učiť. Podľa riaditeľky ZŠ ich hlavným cieľom je len „aby získali nejaký vysokoškolský diplom. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Vysokoškolská učiteľka na pedagogickej fakulte sa v tomto ohľade vyjadrila: „V podstate do učiteľstva idú všetko ľudia až druhoplánovo. Keď som robila rozhovory na vysokých školách, [...] tak ja som bola zhrozená, keď som im dávala len zdvihnúť ruku, že kto chcel naozaj byť učiteľom, tak nikto. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Riaditeľ strednej odbornej školy tento názor podporil vyjadrením: „Mnohokrát aj na tých vysokých školách študujú študenti, ktorí vôbec možno už od prvého momentu, čo prídu na vysokú školu, nemajú záujem byť v školstve. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ I keď na základe týchto vyjadrení nie je možné robiť zovšeobecňujúce závery, musíme pripustiť možnosť, že z vysokých škôl vychádza nezanedbateľný podiel absolventov a absolventiek učiteľských odborov, ktorí nikdy nebudú učiteľskú prácu vykonávať.

Súčasní učitelia odchádzajú do inej profesie

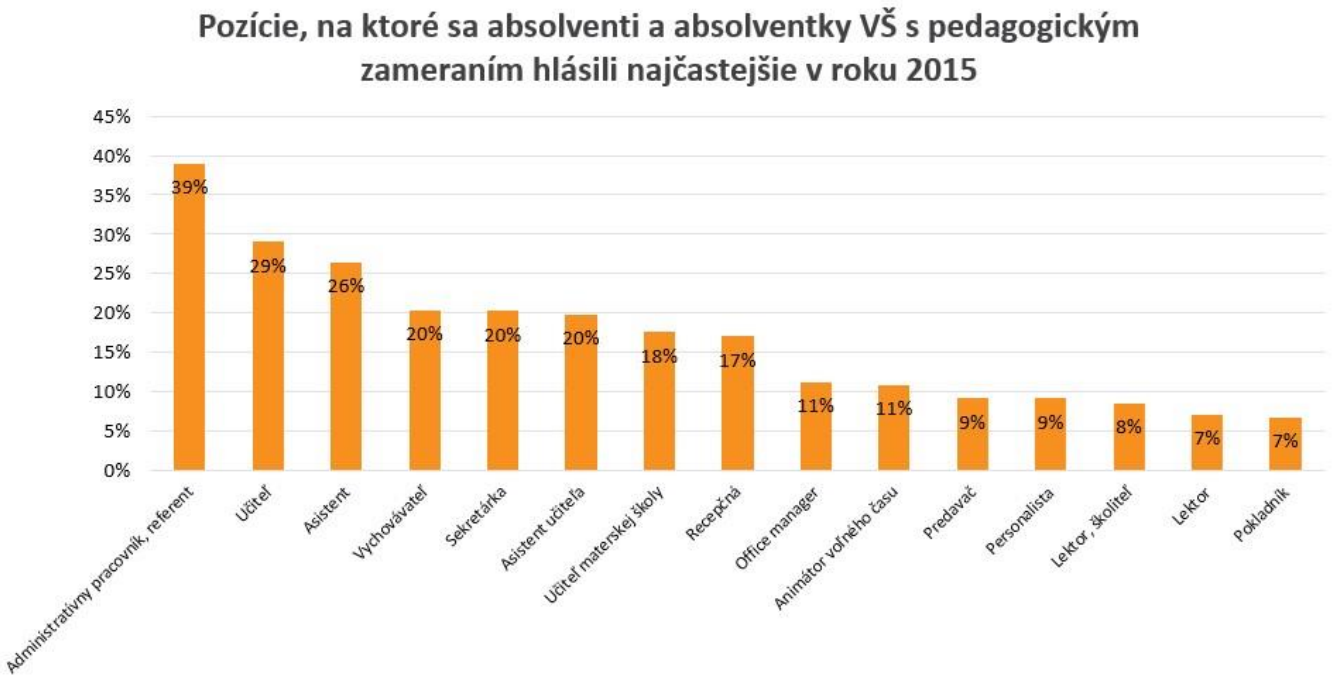
Hoci mnohí učitelia a učiteľky prejavujú spokojnosť so svojou voľbou pôsobiť v učiteľskej profesii, veľký podiel učiteľov premýšľa nad odchodom do inej profesie. Konkrétne podľa najnovších medzinárodných dát TALIS 2018[2] až 42,8 % vyučujúcich 2. stupňa ZŠ na Slovensku súhlasilo s výrokom, že sa zamýšľajú, či by nebolo lepšie vybrať si inú profesiu. Priemerná hodnota všetkých krajín OECD bola v tejto otázke 33,8 %, teda výrazne nižšia. V otázke, či nad výhodami súvisiacimi s učiteľskou profesiou jasne prevažujú nevýhody, súhlasilo 66,8 % učiteľských respondentov a respondentiek na Slovensku, pričom priemerná hodnota v krajinách OECD bola 76 %.

Podľa kvalitatívnych dát projektu To dá rozum hlavným dôvodom zvažovania alebo zrealizovania prechodu do inej profesie sú nízke učiteľské platy. Hoci niektorí učitelia a učiteľky uznávajú, že v určitých regiónoch Slovenska môže byť učiteľský plat dostačujúci, napríklad učitelia a učiteľky angličtiny či informačných technológií, alebo technických či praktických predmetov na stredných odborných školách si často dokážu nájsť lepšie platenú prácu mimo školstva i v týchto regiónoch. „Je to hlavne o tých peniazoch. To je prvoradé. On [vyučený automechanik] si zarobí v čistom 1000 euro niekde, to je jedno či na živnosť alebo akýmkoľvek spôsobom. Tu v živote nikdy 1000 euro nedostane, ani keby sme mu dali 100 % osobný príplatok, tak nemá šancu. Na druhej strane nemáme zdroje, teda z čoho zaplatiť kvalitných ľudí. Pretože v podstate

ten odborník vám nie je potrebný, ak nie je odborník. A zase, ak je odborník, tak nejde do tohto segmentu, (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)" posťažovala sa riaditeľka strednej odbornej školy. Inými slovami, zistenia kvalitatívneho zberu dát indikujú, že na rôznych úrovniach vzdelávania hlavnou príčinou odlivu z učiteľskej profesie sú nízke platy.

Pracovný portál Profesia.sk[3] hodnotil pre projekt To dá rozum nielen čerstvých absolventov a absolventky, ale zameral sa aj na životopisy, v ktorých záujemcovia a záujemkyne o zamestnanie vyštudovali VŠ s pedagogickým zameraním (na pedagogických i nepedagogických fakultách) aj v minulosti (teda nejde len o čerstvých absolventov, ale všetkých absolventov pedagogických smerov). Z výsledkov uvedených v grafe G_2.1.2.2 vyplýva podobný záver ako v prípade grafu G_2.1.2.1. Absolventi a absolventky VŠ s pedagogickým zameraním registrovaní v databáze Profesia.sk majú najväčší záujem o pozíciu „administratívny pracovník, referent" (39 %). Riziko odlivu do inej profesie predstavujú aj pozície „sekretárka" (20 %), „recepčná" (17 %), „office manager" (11 %) a iné. Hoci z týchto dát nie je jasné, aký podiel z týchto uchádzačov o zamestnanie v súčasnosti pôsobí v učiteľskej profesii, napriek tomu tento údaj poskytuje určitú indikáciu o trende odlivu vyštudovaných učiteľov do iných profesií.

Graf G_2.1.2.2: Pozície, na ktoré sa absolventi a absolventky VŠ s pedagogickým zameraním hlásili najčastejšie v roku 2015



Zdroj: Profesia.sk, *Analýza: Pozície, na ktorých chcú pracovať ľudia s pedagogickým zameraním* (nepublikovaná analýza), január 2017

Nedostatok učiteľov a učiteliek

Nedostatok učiteľov a učiteliek v prípade niektorých škôl eskaluje až do situácie, že na nich nemá určité predmety kto učiť.[4] Najhoršia situácia je v bratislavskom regióne. „Kým v roku 2015 bolo na špecializovanom portáli Edujobs 702 pracovných ponúk, tento rok [2018] do 20. augusta školy zverejnili 2999 inzerátov. Pred štyrmi rokmi priemerne na jeden inzerát kliklo 14 a pol človeka, v tomto roku len 6,5."[5] Hoci ide o nereprezentatívne dáta, keďže nie všetci uchádzači o zamestnanie využívajú portál Profesia.sk, napriek tomu ide o vyjadrenie trendu, ktorý nemožno podceňovať. Ako potvrdzuje kvalitatívny zber dát projektu To dá rozum, v prípade majstrov odbornej výchovy na stredných odborných školách sa nedostatok týka aj malomestských oblastí, teda aj mimobratislavských krajov. V Bratislave je situácia problematická vo viacerých aprobáciách. Napríklad riaditeľka ZŠ v Bratislave sa k tejto téme vyjadrila: „Na trhu je absolútny nedostatok učiteľov prvého stupňa, vlastne na všetkých školách. Aspoň v Bratislave to pozorujem. Je tu veľká výstavba, veľa rodín má práve deti vo veku tých 6-7 rokov a málo učiteľov. Medzi školami si kradneme učiteľov, predbiehame sa jedna druhú, aby sme nejakého schytili, len aby bol kvalifikovaný. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)" V

určitých oblastiach a školách teda už nejde o výber čo najkvalitnejšieho uchádzača či uchádzačku o učiteľskú pozíciu, ale o získanie aspoň niekoho s vhodnou kvalifikáciou, a to bez ohľadu na jeho kvality. Toto je veľký problém, pretože pri súčasnej nízkej atraktivite učiteľského povolania nemožno predpokladať, že by sa situácia mohla v budúcnosti zásadne zlepšiť.

Záver

Nízka príťažlivosť učiteľského povolania môže prispievať k odlivu čerstvých absolventov a absolventiek pedagogických odborov a taktiež súčasných učiteľov a učiteliek do iných profesií. Tento fenomén môže eskalovať až do situácie nemožnosti obsadiť učiteľské pozície v niektorých regiónoch alebo typoch škôl. Pokiaľ sa vzdelávací systém nebude cielene snažiť o prilákanie a udržanie si kvalitných učiteľov a učiteliek, napríklad aj cez vyššie platové ohodnotenie, nemožno od nich očakávať ani záujem o neustále skvalitňovanie svojej výučby, ktoré by bolo v kontakte s najnovšími vedeckými poznatkami v pedagogických vedách i odborových disciplínach. Len nadšení učitelia a učiteľky, ktorí sú motivovaní sa neustále rozvíjať, môžu celkovo prispievať k skvalitňovaniu vzdelávacieho systému ako takého.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Pracovné činnosti učiteľov
Osobnostné a odborné očakávania
Vysokoškolská príprava učiteľov

Zdroje:

1: Profesia.sk. *Analýza záujmu absolventov VŠ o pozície na pracovnom trhu* (nepublikovaná analýza), november 2016
2: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
3: Profesia.sk. *Analýza: Pozície, na ktorých chcú pracovať ľudia s pedagogickým zameraním* (nepublikovaná analýza), január 2017
4: KAPITÁN, P. Pred začiatkom školského roka chýbajú stovky učiteľov. In *SME*, 27. august 2018. Dostupné na: https://domov.sme.sk/c/20901322/skoly-prehravaju-boj-o-ucitelov-sukromnikov-nepreplatia.html
5: KAPITÁN, P. Pred začiatkom školského roka chýbajú stovky učiteľov. In *SME*, 27. august 2018. Dostupné na: https://domov.sme.sk/c/20901322/skoly-prehravaju-boj-o-ucitelov-sukromnikov-nepreplatia.html

Pracovné činnosti učiteľov

Skreslené predstavy o učiteľskom povolaní neodrážajú náročnosť ich pracovných činností

Široká verejnosť má často skreslené predstavy o učiteľskej profesii. Učitelia sú spravidla kritizovaní za to, že zo školy odchádzajú domov v skorých popoludňajších hodinách, teda že ich pracovný čas sa končí odučením poslednej vyučovacej hodiny. Verejnosť im ťažko odpúšťa aj voľno počas školských prázdnin. Tieto skreslené predstavy však neodrážajú komplexnosť a časovú náročnosť činností, ktoré bežne učitelia a učiteľky vykonávajú mimo priamej výučby v triedach. Učitelia strávia činnosťami mimo priamej výučby približne polovicu svojho pracovného času a vykonávajú ich nielen na pôde školy, ale aj z domu. Všetky tieto mylné predstavy o krátkom pracovnom čase a nízkej náročnosti učiteľského povolania môžu celkovo súvisieť s nízkym spoločenským oceňovaním tejto profesie.

Mýtus o voľnom čase učiteľov

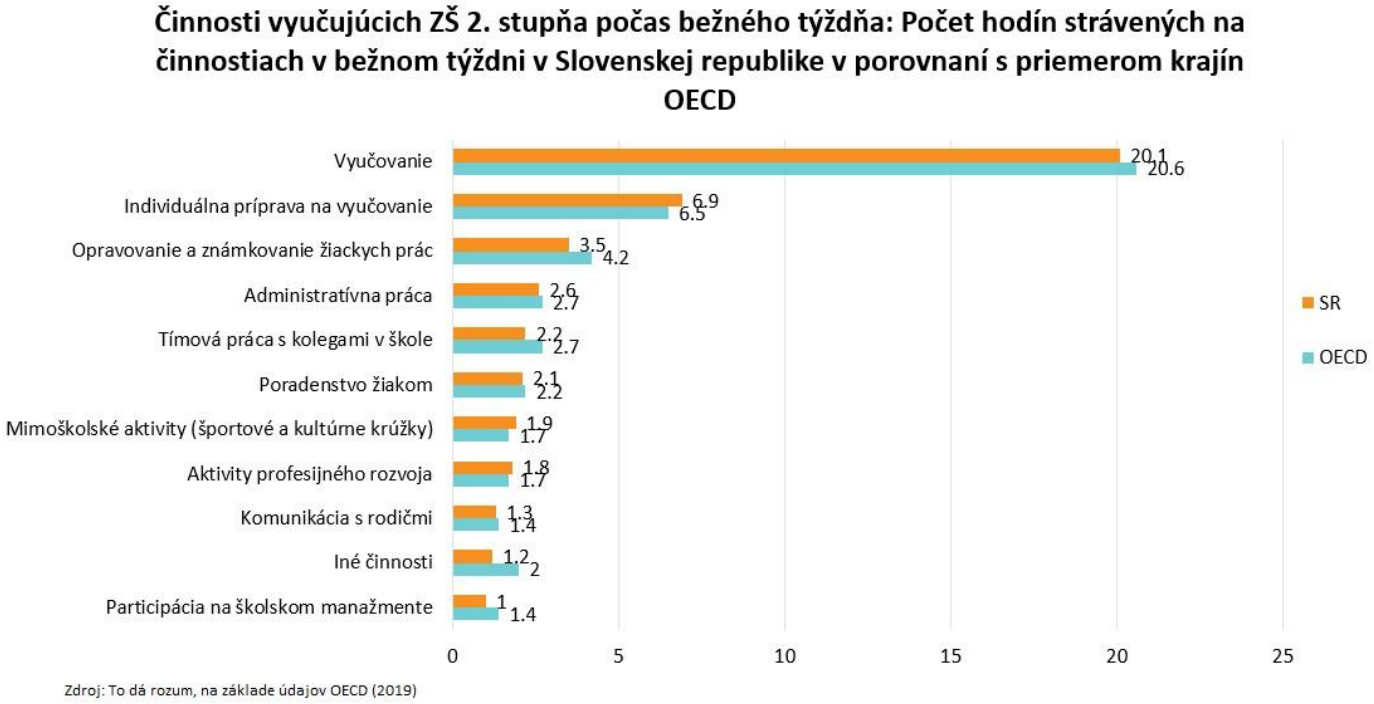
Podľa medzinárodného prieskumu TALIS 2018[1] realizovaného medzi učiteľmi 2. stupňa základných škôl z rôznych krajín sveta len 4,5 % učiteľov zo Slovenskej republiky súhlasilo s výrokom, že učiteľská profesia je v spoločnosti oceňovaná. Týmto nízkym podielom sa dostala Slovenská republika na úplne posledné miesto medzi všetkými 48 krajinami, v ktorých sa zber dát realizoval (priemerná hodnota za všetky participujúce krajiny bola 32,4 %). Toto vnímanie kriticky nízkeho spoločenského uznania učiteľskej profesie môže súvisieť s rôznymi negatívnymi mýtmi o učiteľstve. Jedným z takýchto mýtov je aj predstava, že učiteľom sa končí pracovný čas odučením poslednej vyučovacej hodiny v skorých popoludňajších hodinách, teda že oproti iným profesiám je ich pracovný čas nepomerne kratší.

V rámci kvalitatívneho zberu dát v projekte To dá rozum respondenti a respondentky zo všetkých úrovní vzdelávania konzistentne poukazovali na vysokú pracovnú vyťaženosť učiteľov a náročnosť učiteľského povolania. Riaditeľka ZŠ sa k tejto téme vyjadrila: „Niekto si myslí, že keď mu zazvoní o 13.20, čo je u nás šiesta hodina, ide domov a končí. V žiadnom prípade. Včera mi napríklad jedna kolegyňa o jedenástej večer písala email, že pripravovala nejaké veci pre mňa. To si len ľudia povedia, že ty robíš do dvanástej alebo ty máš toľko prázdnin. Kdeže! Nech si prídu vyskúšať. Odporúčam každému takémuto kritikovi. Na týždeň, so všetkým ansámblom, všetkými dozormi a s týmito vecami. Tak ujde. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Vysokoškolská pedagogička na pedagogickej fakulte sa v rozhovore vyjadrila v podobnom zmysle: „Celá táto spoločnosť má teraz povedomie, že všetci učitelia majú nejaké dva mesiace prázdniny, čo nie je pravda; že učia napríklad šesť alebo sedem hodín denne, čo je menej ako pracovný čas, čo tiež nie je pravda. Je tam totiž potrebná rozsiahla príprava, taktiež tí učitelia majú toľko záťaže kadejakými administratívnymi záležitosťami, že už naozaj sú z toho vyhorení a potrebovali by nejakú vzpruhu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Okrem dozorov, prípravy na výučbu a administratívnych činností, ktoré boli často v rozhovoroch zmieňované, študentka učiteľského odboru poukázala i na potrebu neustáleho profesijného rozvoja vyučujúcich, ktorý môže byť tiež veľmi časovo náročný: „Každý učiteľ musí vedieť to, že sa musí stále vzdelávať. Aj keď iba teraz vyšiel zo školy, tak hneď sa musí ďalej vzdelávať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

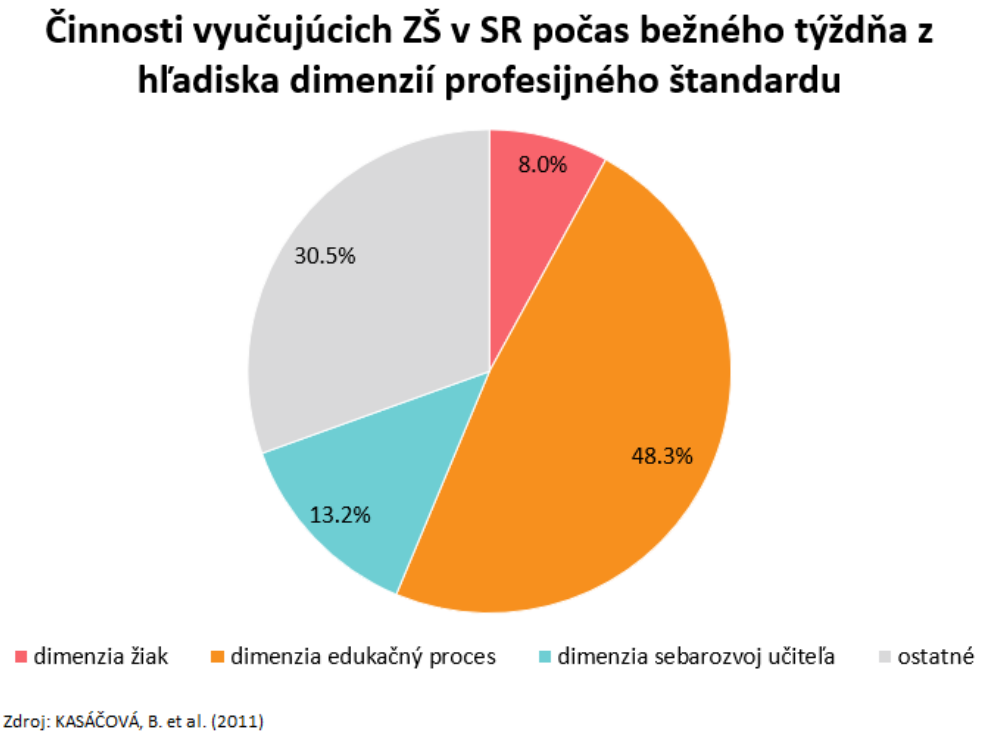
Učitelia strávia vyučovaním menej než polovicu svojho pracovného času

Podľa medzinárodného prieskumu TALIS 2018[2] sa podiel výskytu rôznych činností učiteľov a učiteliek na Slovensku výrazne nelíši od vyučujúcich v ostatných krajinách OECD. Ako vyplýva z grafu G_2.1.3.1., vyučujúci na 2. stupni ZŠ na Slovensku trávia vyučovaním 20,1 hodiny (60-minútových) svojho pracovného času počas bežného týždňa. Až 6,9 hodiny strávia prípravou na vyučovanie a 3,5 hodiny známkovaním a opravovaním žiackych prác. Medzi ďalšie činnosti patria napr. administratívna práca, tímová spolupráca, vedenie rôznych športových či kultúrnych krúžkov, individuálne konzultácie a poradenstvo žiakom a žiačkam, komunikácia s rodičmi, aktivity profesijného rozvoja a účasť na činnostiach riadenia školy.

Graf G_2.1.3.1: Činnosti vyučujúcich 2. stupňa ZŠ počas bežného týždňa: Počet hodín strávených na činnostiach v bežnom týždni v Slovenskej republike v porovnaní s priemerom krajín OECD



Graf G_2.1.3.2: Činnosti vyučujúcich ZŠ v SR počas bežného týždňa z hľadiska dimenzií profesijného štandardu



8

Výskum o profesijných činnostiach učiteľov a učiteliek MŠ a ZŠ realizoval aj výskumný tím[4] Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB). Podľa tohto výskumu (pozri graf G_2.1.3.2.) necelú polovicu svoju pracovného času učitelia a učiteľky strávia v edukačnom procese (napr. plánovanie výučby, samotná výučba, preverovanie učebných výsledkov žiakov a žiačok, oprava

žiackych prác, tvorba učebných materiálov). Na rozdiel od medzinárodných výsledkov TALIS 2018[5] výsledky výskumu UMB[6] zachytávajú dimenziu sebarozvoja vyučujúcich, ktorí trávia účasťou na rôznych vzdelávacích aktivitách alebo samoštúdiom až 13,2 % svojho pracovného času. Učitelia sa zaoberajú v 8 % svojho času dimenziou žiaka, teda napr. vykonávajú činnosti súvisiace s diagnostikovaním žiakov a žiačok, či konzultáciami s rodičmi alebo ostatnými učiteľmi a odborníkmi o jednotlivých žiakoch a žiačkach. Napokon až v 30,5 % svojho pracovného času sa zaoberajú ostatnými činnosťami, ako napr. poradami a schôdzkami na škole, dozormi v triede, na chodbe či v školskej jedálni, prácou v metodických a iných poradných orgánoch školy, vedením krúžkov alebo vzdelávaním iných kolegov a kolegýň. Toto delenie na dimenziu žiaka, dimenziu výchovno-vzdelávacieho procesu a dimenziu profesijného rozvoja vychádza z profesijného štandardu[7] pre pedagogických zamestnancov, ktorý definuje požadované kompetencie pri výkone rôznych činností učiteľa v rámci týchto oblastí, resp. dimenzií.

Oba tieto kvantitatívne výskumy potvrdzujú zistenia z kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum v tom, že pracovné činnosti spojené s učiteľskou profesiou sú naozaj veľmi rôznorodé a zďaleka nezahŕňajú iba priamu vyučovaciu činnosť. Inými slovami, pracovný čas v bežný vyučovací deň sa učiteľom zďaleka nekončí zazvonením na poslednú vyučovaciu hodinu. Podľa uvedených výskumov venujú učitelia a učiteľky samotnému vyučovaniu o niečo menej ako polovicu svojho pracovného času.

Pracovné preťaženie môže mať negatívne vplyvy na kvalitu práce

Prácu učiteľov a učiteliek možno považovať za mimoriadne náročnú a nezriedka sa učitelia cítia aj veľmi preťažení. Hlavným negatívnym dôsledkom pracovného preťaženia v ktoromkoľvek povolaní je možné zníženie kvality výkonu relevantných pracovných činností, v prípade vyučujúcich teda hovoríme o riziku zníženia kvality výučby, prípadne kvality vykonávania ostatných činností súvisiacich s učiteľskou profesiou. Študentka pedagogického smeru v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum tento fenomén opísala slovami: „[Je dôležité], aby bol šťastný ten učiteľ a aby bol nezavalený papiermi. Lebo to sú pre mňa také dve veci, že keď som šťastná a nezavalená, tak robím veci naviac a robím veci s radosťou a aj pre tých žiakov dokážem viac spraviť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Podľa tejto respondentky teda prílišné pracovné preťaženie, napr. spôsobené rôznymi administratívnymi činnosťami, môže priamo súvisieť s mierou entuziazmu a motivácie vykonávať svoju učiteľskú prácu kvalitne.

Záver

Spoločnosť sa zväčša domnieva o rôznych negatívnych mýtoch o učiteľskej profesii, napríklad že majú veľmi nenáročnú prácu s neštandardne krátkym pracovným časom. Takéto mýty môžu celkovo negatívne vplývať na spoločenské doceňovanie učiteľskej profesie, ktoré úzko súvisí aj s atraktivitou učiteľského povolania. Nízka atraktivita učiteľského povolania môže mať ďalekosiahle negatívne vplyvy na celkovú kvalitu vzdelávacieho systému na Slovensku v tom, že sa môžu o učiteľské štúdium uchádzať uchádzači so slabšími študijnými výsledkami a že učitelia a učiteľky budú zo svojej profesie odchádzať. Nízke spoločenské docenenie môže taktiež významne uberať na motivácii a zanietení učiteľov a učiteliek neustále sa profesijne rozvíjať a vykonávať svoju prácu čo najkvalitnejšie. Bez učiteľovho zanietenia a radosti zo svojej práce nemožno očakávať ani od jeho žiakov a žiačok, že pocítia motiváciu učiť sa a osobnostne rozvíjať, o čo v konečnom dôsledku vo vzdelávaní ide.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Osobnostné a odborné očakávania
Odliv učiteľov

Zdroje:

1: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
2: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
3: *OECD. TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
4: KASÁČOVÁ, B. et al. *Učiteľ predprimárnej a primárnej edukácie: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011.
5: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
6: KASÁČOVÁ, B. et al. *Učiteľ predprimárnej a primárnej edukácie: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011.
7: MŠVVŠ SR. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.* Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-savydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancovskol-a-skolskych-zariadeni/
8: KASÁČOVÁ, B. et al. *Učiteľ predprimárnej a primárnej edukácie: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, s. 203.

Osobnostné a odborné očakávania

Na učiteľskú profesiu sa viažu príliš vysoké spoločenské očakávania

Kvalita vzdelávania v regionálnom školstve vo veľkej miere závisí nielen od profesijnej odbornosti učiteľov a učiteliek, ale aj od ich osobnostných predpokladov. Na vyučujúcich sú kladené veľmi vysoké nároky z hľadiska kvality ich výučby, ale aj výkonu všetkých ostatných činností, ktoré majú na starosti. Mali by byť napr. odborníkmi v predmetoch, ktoré učia; mali by vedieť prispôsobovať svoje pedagogické metódy potrebám všetkých žiakov; mali by vedieť kriticky myslieť; a zároveň by mali byť rešpektujúci, empatickí, kreatívni, komunikatívni a emocionálne stabilní. Podľa žiackych respondentov v online prieskume To dá rozum sú učitelia prevažne odborníkmi, ale nedisponujú v dostatočnej miere potrebnými osobnostnými kvalitami. Atraktivita učiteľskej profesie môže trpieť tým, že sú na učiteľov kladené nesplniteľne vysoké očakávania a že sú učitelia ako celok paušálne obviňovaní z nekvalitnej práce, i keď sa môžu v rámci svojich možností autenticky snažiť vysoké spoločenské očakávania napĺňať.

Učitelia by mali byť aj odborníci vo svojej predmetovej oblasti

Podľa kvalitatívneho zberu dát v rámci projektu To dá rozum by mali byť učitelia a učiteľky v prvom rade odborne a vedomostne zdatní. Študentka učiteľského smeru sa v tejto súvislosti vyjadrila slovami: „Je dôležité, aby bol ten učiteľ kvalitný odborník a bol schopný a kompetentný k tomu, čo ho čaká. Musí to vlastne vedieť, že čo ho čaká; že je to kontinuálne vzdelávanie; že to je proces, ktorý nikdy neskončí u učiteľa. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Vysokoškolská pedagogička poukázala na nevyhnutnosť vyučujúcich neustále si zvyšovať svoju odbornosť: „Učitelia by mali mať prehľad o inováciách v odbore. Lebo keď chcú upútať nejako svojich žiakov, tak musia niečo také povedať, čo rezonuje v spoločnosti. Keď sa napríklad v súčasnosti veľa hovorí o antioxidantoch, tak by mali vedieť žiakom povedať, čo táto látka obsahuje. Alebo keď sa hovorí o 3D tlači z titánu, tak na východnom Slovensku v Košiciach mal niekto úraz a urobili mu z 3D tlače tretinu tváre z toho titánu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Inými slovami, každý vedný odbor sa vyvíja a učitelia a učiteľky by sa mali neustále oboznamovať s najnovšími poznatkami, ktoré sú aktuálne aj pre životy ich žiakov a žiačok.

Učitelia a učiteľky musia vedieť prispôsobovať svoju výučbu všetkým deťom

Odbornosť vyučujúcich v jednotlivých vyučovacích predmetoch nestačí, pretože učitelia a učiteľky by mali byť zruční aj v tom, ako tieto odborné vedomosti a spôsobilosti sprostredkovať žiakom a žiačkam na vyučovaní. Z kvalitatívneho zberu dát vyplynulo, že by učitelia a učiteľky mali ovládať aj široké spektrum metód a foriem výučby, aby dokázali svoje vedomosti a zručnosti sprostredkovať žiakom a žiačkam. Vysokoškolská pedagogička na pedagogickej fakulte poukázala na nutnosť každého učiteľa a učiteľky „vedieť, aké existujú dobré stratégie, metódy a formy ako vyučovať; čo by mohlo fungovať; ako má sledovať a diagnostikovať deti, aby im potom vedel prispôsobiť tie metódy, formy, ale aj obsah a ciele, lebo o tom je individualizácia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Študentka pedagogického smeru poukázala na túto nevyhnutnosť vyjadrením, že absolventi a absolventky učiteľských odborov by mali vedieť „pracovať s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na čo napríklad [ona] nebola nejako extra alebo takmer vôbec pripravená. Takže je nutné, aby vedeli, aké rôzne metódy využívať pri vyučovaní. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Učitelia by mali byť schopní kriticky myslieť

V súčasnej dobe šírenia nepravdivých správ a informácií na internete je taktiež obzvlášť dôležité mať zručnosť efektívne rozlišovať dôveryhodnosť rôznych odborných zdrojov. Podľa študentky učiteľstva by mali učitelia a učiteľky „poznať dôveryhodné zdroje a vedieť ich teda rozlišovať. Mali by vedieť kriticky myslieť (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ a vždy zhodnocovať pravdivosť zdrojov, ktoré sa môžu na prvý pohľad javiť ako odborné. V tomto zmysle by však mali byť učitelia a učiteľky pre svojich žiakov a žiačky nielen príkladom, ale mali by byť aj schopní aktívne rozvíjať zručnosť kritického myslenia u žiakov. Netýka sa to len vyučujúcich dejepisu či občianskej výchovy, ale skutočne všetkých predmetov vrátane matematiky, fyziky či zemepisu.

Odborné očakávania sú definované v profesijných štandardoch

Očakávania, o ktorých hovorili respondenti v rozhovoroch pre To dá rozum, sú definované aj štátom cez tzv. profesijné štandardy.[1] Tieto očakávania sú podrobne špecifikované cez rôzne požadované „vedomosti", „spôsobilosti" a „kompetencie", ktoré by mali všetci učitelia na rôznych kariérových stupňoch ovládať. Podľa týchto profesijných štandardov by napr. samostatný učiteľ pre 1. stupeň ZŠ mal „poznať stratégie, metódy a formy rozvíjania gramotnosti žiaka (čitateľská, finančná, informačná a pod.)", ďalej by mal byť spôsobilý „vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na výchovno-vzdelávacie ciele a individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov", a napokon by mal byť aj kompetentný organizovať a zabezpečovať „vyučovací proces s dôrazom na plnenie učebných úloh a pomáhať žiakom plniť ciele výučby".[2] Profesijné štandardy definujú očakávania vo vzťahu k identifikovaniu charakteristík a potrieb všetkých žiakov, k výchovno-vzdelávaciemu procesu a k plánovaniu a realizovaniu vlastného profesijného rozvoja. Keďže však profesijné štandardy vstúpili do platnosti až v roku 2017, teda po kvalitatívnom zbere dát To dá rozum, neexistujú výskumné poznatky o tom, do akej miery sú reálne zohľadňované pri príprave budúcich učiteľov a učiteliek alebo v systéme ďalšieho vzdelávania a v atestačnom procese. V každom prípade, dokument definujúci profesijné štandardy[3] má nastavené podobne vysoké profesijné očakávania od učiteľov a učiteliek, ako ich prezentovali aj rôzni respondenti a respondentky v rozhovoroch pre To dá rozum.

U učiteľov a učiteliek sú dôležité aj charakterové vlastnosti

Podľa účastníkov a účastníčok kvalitatívneho zberu dát úspešnosť a kvalita vyučovacieho procesu záleží nielen na odborných vedomostiach, spôsobilostiach a kompetenciách učiteľov a učiteliek, ale aj na ich charakterových či osobnostných vlastnostiach. Napr. podľa učiteľky MŠ „dobrý učiteľ by mal byť v prvom rade trpezlivý a rešpektujúci. Autoritatívnosť by mala byť úplne na poslednom mieste. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Podľa respondentky pripravujúcej sa na učiteľské povolanie by mal byť kvalitný učiteľ hlavne „empatický (Vysoké školy, Bratislava, Študent)". Učiteľka špeciálnej ZŠ poukázala na potrebu, že „deti treba aj vypočuť, porozprávať sa s nimi, aké majú doma problémy. [...] Tá detská dušička je komplikovanejšia. A keď máte jeden ročník, tak sa to dá. Lenže keď máte tri-štyri ročníky v triede a chcete aj vypočuť, aj naučiť, aj zopakovať, tak to je veľmi ťažké. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" V tejto výpovedi sa respondentka dotkla aj dilemy medzi vedomostným a osobnostným rozvojom žiakov, ktorú v obmedzenom čase strávenom v školskom prostredí denne zažívajú mnohí učitelia.

Kvalitný učiteľ alebo učiteľka by mal byť taktiež primerane extrovertný a mentálne či emocionálne stabilný. Konkrétne, podľa učiteľky SŠ by učiteľ nemal byť „introvert. [...] Potrebuje mať naozaj schopnosť kooperovať, dosiahnuť konsenzus, byť schopný komunikovať a vedieť sa asertívne presadiť. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Učiteľ)" Musí vedieť primerane komunikovať a spolupracovať nielen s deťmi, ale aj so svojimi „kolegami (Stredná odborná škola, Košický kraj, Učiteľ)" a „rodičmi (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)". Podľa učiteľky SŠ by mal mať kvalitný učiteľ a učiteľka dokonca „herecké schopnosti (Stredná odborná škola, Košický kraj, Učiteľ)", aby dokázal svojich žiakov a žiačky nadchnúť a namotivovať. Dekanka pedagogickej fakulty poukázala na potrebu, aby vyučujúcim nechýbalo „fyzické, psychické a mentálne zdravie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)" „Emocionálna stabilita (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" vyučujúcich by mala byť podľa študentiek učiteľského smeru dokonca pre istotu overovaná psychotestami pri prijímaní na učiteľské odbory. Vysokoškolská študentka pedagogického odboru sa taktiež vyjadrila, že v neposlednom rade „by mal byť učiteľ vzorom a najmä takým morálnym vzorom. Pokiaľ máme vychovať generáciu, ktorá sa raz bude starať o nás, [musíme] pracovať aj na tom morálnom vývine žiakov. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)"

Osobnostná výbava súvisí aj s odbornými kompetenciami

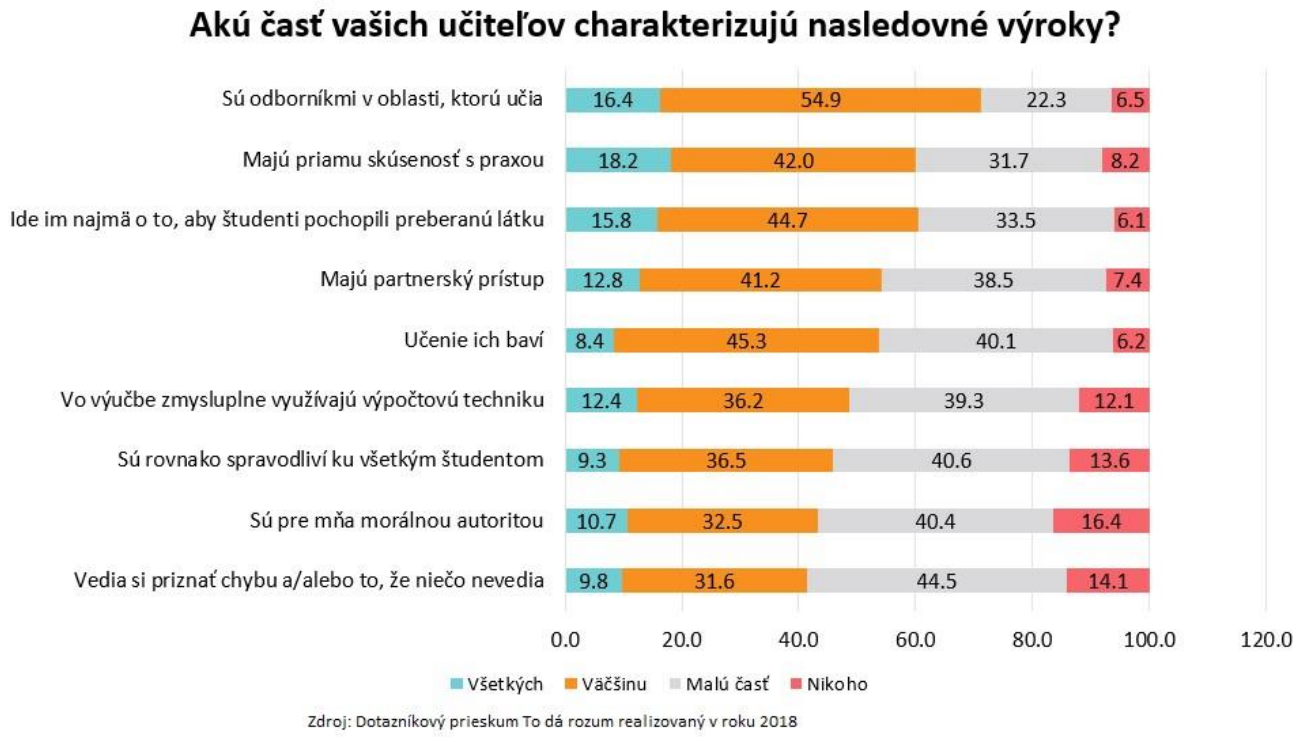
Pri opisoch kvalitného či ideálneho učiteľa respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum bežne prepájali odbornú zložku a zložku osobnostnej či charakterovej výbavy. Napr. podľa týchto respondentov si prispôsobovanie vyučovacích metód potrebám a schopnostiam jednotlivých žiakov a žiačok vyžaduje u vyučujúcich veľkú dávku „inovatívnosti (Vysoké školy, Bratislava, Študent)", „kreatívnosti (Vysoké školy, Bratislava, Študent)", „otvorenosti novým názorom a metódam (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" či „schopnosti priznať si vlastnú chybu (Vysoké školy, Bratislava, Študent)". Vyučujúcim by taktiež nemala chýbať „vnútorná motivácia (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" a entuziazmus vyučovať ostatných, ale aj rozvíjať sám seba. Dekanka pedagogickej fakulty v tejto súvislosti vyjadrila požiadavku na vyučujúcich, „aby boli odhodlaní a aby boli nadšení. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)" Z týchto všetkých opisov

kvalitného či ideálneho učiteľa pomerne jasne vyplýva, že profesijné vedomosti, zručnosti či kompetencie nestačia, pokiaľ nie sú učitelia a učiteľky vybavení aj určitými osobnostnými charakteristikami, ako napríklad extrovertnosť, kreatívnosť, entuziazmus či empatia.

Učitelia napĺňajú očakávania svojich žiakov lepšie v odbornej oblasti než osobnostnej

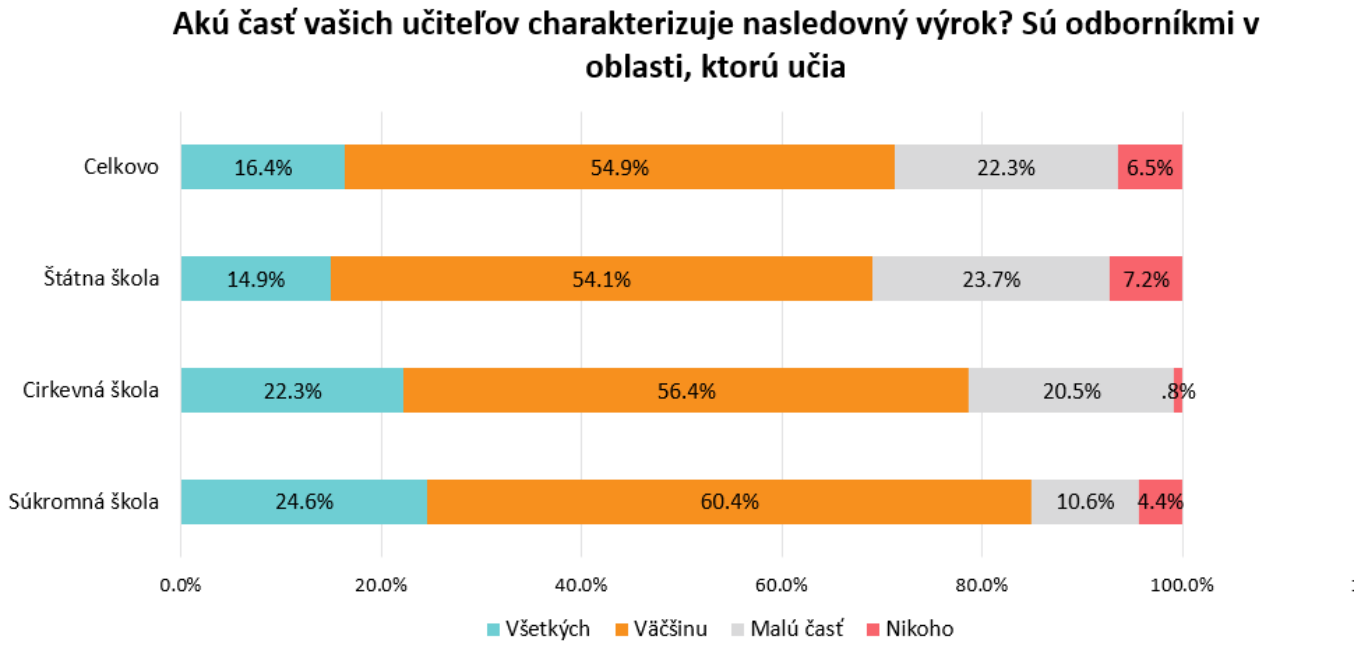
Žiaci a žiačky stredných škôl (n=2827), ktorí sa zúčastnili na online prieskume To dá rozum, pozitívnejšie na svojich učiteľoch a učiteľkách hodnotili ich odbornú než ich osobnostnú zložku, resp. psycho-sociálne kompetencie (pozri graf G_2.1.4.1.). Konkrétne, až 71 % žiackych respondentov a respondentiek si myslí, že všetci alebo väčšina ich učiteľov sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia. Podľa 60 % žiackych respondentov všetci alebo väčšina učiteľov má priamu skúsenosť s praxou a ide im najmä o to, aby žiaci pochopili preberanú látku. Na jednej strane sa môže tento podiel javiť ako pozitívny v porovnaní s ostatnými položkami. Na strane druhej možno tento výsledok považovať aj za alarmujúci, keďže až 40 % respondentov si myslí, že nikomu alebo len malej časti ich učiteľov ide o to, aby žiaci pochopili preberanú látku. Výsledky sa výrazne zhoršujú v položkách, ktoré sa týkajú osobnostnej zložky učiteľov. Napríklad až 59 % žiackych respondentov si myslí, že nikto alebo len malá časť učiteľov si vie priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia. Pre 57 % žiackych respondentov zase žiaden alebo len malá časť učiteľov je morálnou autoritou.

Graf G_2.1.4.1: Odborná a osobnostná zložka učiteľov a učiteliek podľa žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zúčastnili na online prieskume To dá rozum



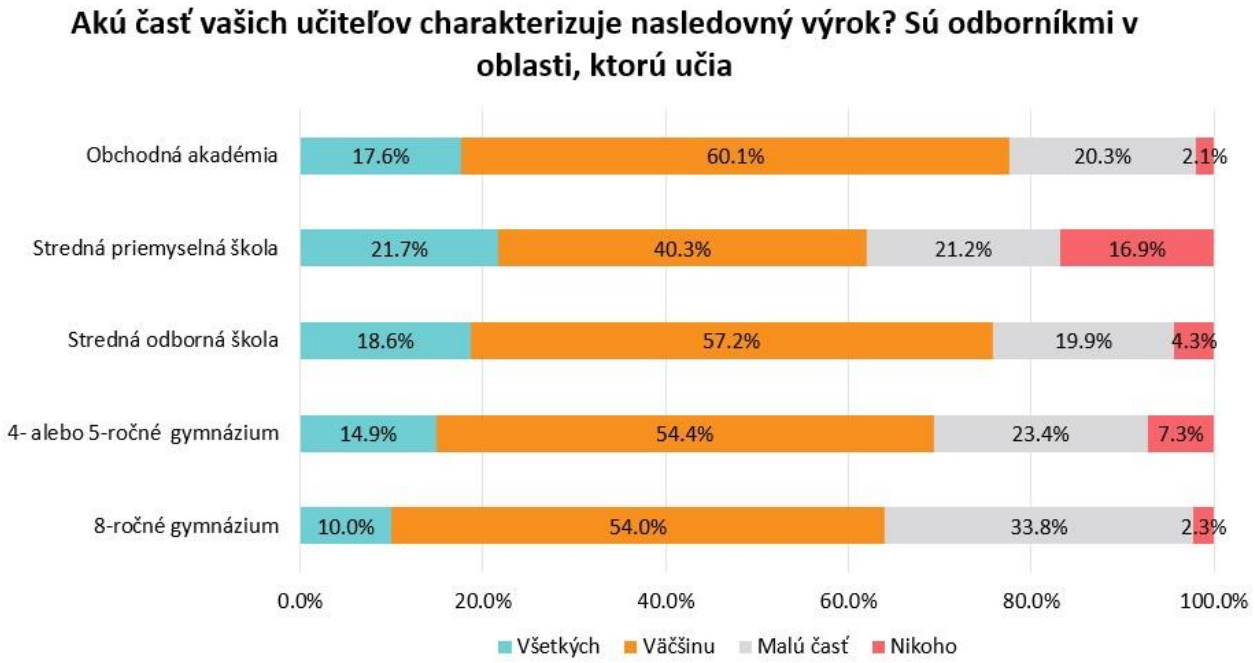
Pri porovnaní škôl z hľadiska typu zriaďovateľa žiaci a žiačky súkromných alebo cirkevných škôl vo všetkých položkách hodnotili svojich vyučujúcich pozitívnejšie. V prípade hodnotenia odbornej stránky napr. cez výrok „Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia“ si až 30,6 % žiackych respondentov na štátnych školách myslí, že tento výrok sa týka len malej časti alebo žiadnych učiteľov v ich škole. V prípade súkromných škôl si to myslí 15 % respondentov a v prípade cirkevných škôl 21,3 % respondentov (pozri graf G_2.1.4.2.). Pri porovnaní hodnotenia odbornosti podľa typu stredných škôl boli žiakmi v online dotazníku To dá rozum najhoršie hodnotení učitelia a učiteľky pôsobiaci na stredných priemyselných školách (pozri graf G_2.1.4.3.). Do porovnania boli zahrnuté len typy škôl, v ktorých počet prevyšoval aspoň 200 respondentov, teda 8-ročné gymnáziá, 4- alebo 5-ročné gymnáziá, stredné odborné školy, stredné priemyselné školy a obchodné akadémie. Mierne prekvapivým zistením bolo, že učitelia na 8-ročných gymnáziách boli hodnotení podobne negatívne ako učitelia na stredných priemyselných školách, keďže gymnáziá pripravujú svojich absolventov na vysoké školy.

Graf G_2.1.4.2: Hodnotenie odbornosti učiteľov podľa žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa typu zriaďovateľa školy



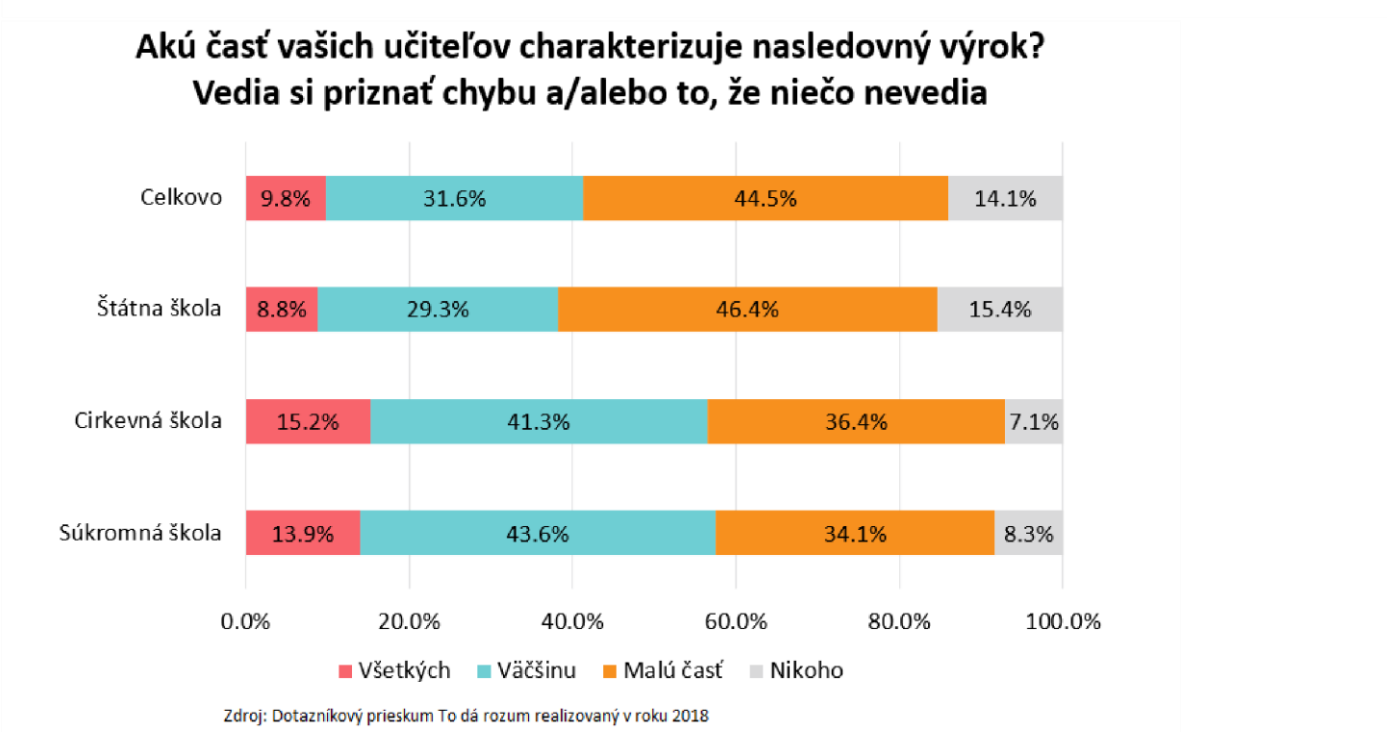
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018

Graf G_2.1.4.3: Hodnotenie odbornosti učiteľov podľa žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa typu školy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018

Graf G_2.1.4.4: Hodnotenie osobnostných charakteristík učiteľov podľa žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa typu zriaďovateľa školy,

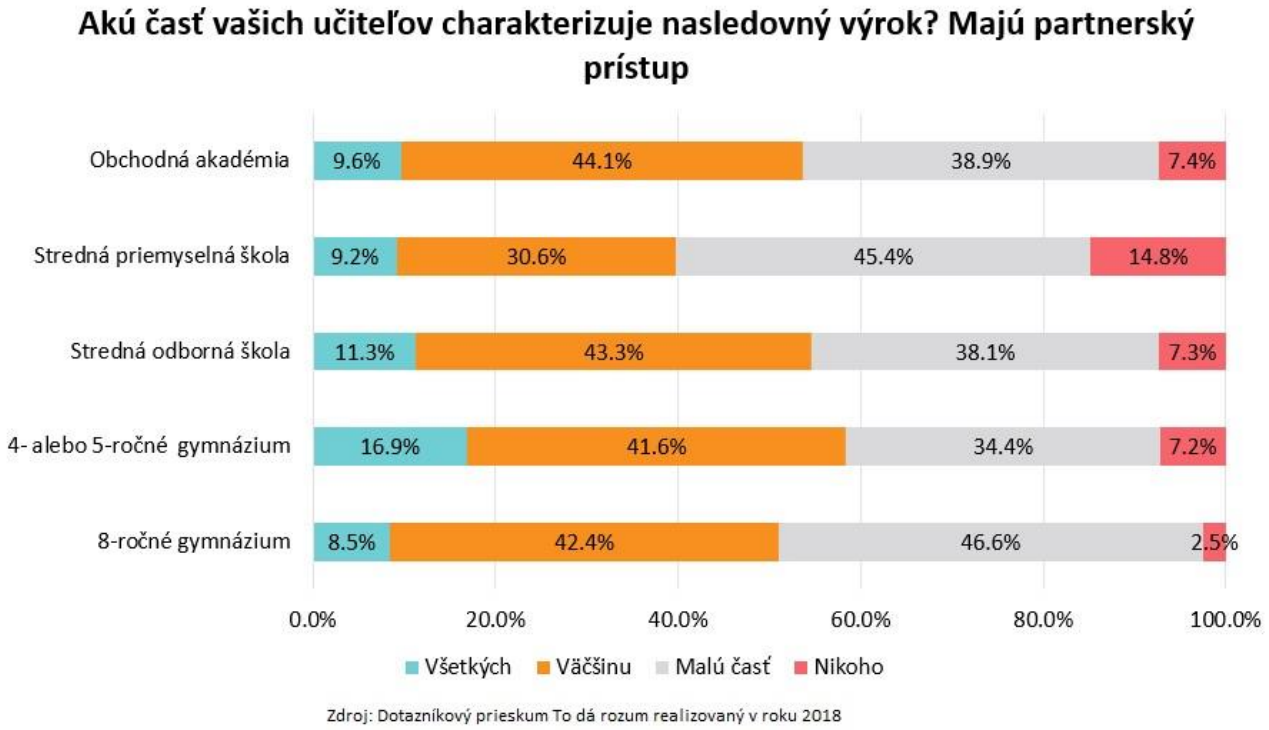


V hodnotení osobnostných charakteristík žiacki účastníci a účastníčky online prieskumu opäť pozitívnejšie vnímali učiteľov na súkromných a cirkevných školách. Napr. v položke „vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia“ až 57,5 % žiakov súkromných škôl a 56,5 % žiakov v cirkevných školách zvolilo možnosti, že tento výrok platí o „všetkých“ alebo „väčšine“ učiteľov na ich škole, zatiaľ čo len 38,2 % žiakov v štátnych školách zvolilo tieto možnosti (pozri graf G_2.1.4.4.). Tieto rozdiely medzi vnímaním učiteľov a učiteliek na neštátnych školách oproti štátnym možno interpretovať napr. tým, že neštátne školy často vyberajú od rodičov poplatky, čiže pokiaľ je ich rozpočet vyšší, majú väčšie možnosti prilákať vyšším platovým ohodnotením kvalitnejších učiteľov a učiteľky. V prípade členenia na typy škôl z online prieskumu nevyšli žiadne štatisticky významné rozdiely. Štatisticky významné rozdiely sa však pri členení na typy škôl objavili napríklad pri výroku „Majú partnerský prístup“. V tejto položke sú opäť najnegatívnejšie vnímaní učitelia stredných priemyselných škôl, pričom ostatné typy škôl sú na relatívne podobnej úrovni (pozri graf G_2.1.4.5.).

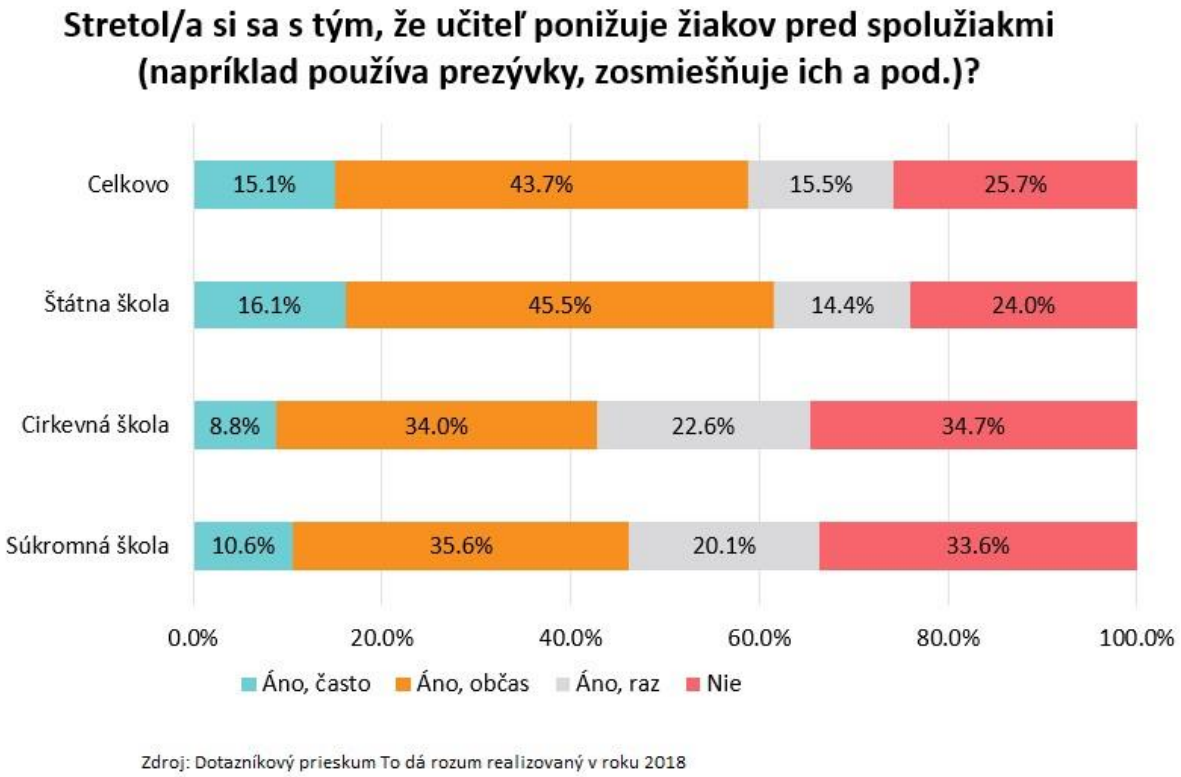
Zásadným nenaplnením osobnostných očakávaní kladených na učiteľov sú aj prípady ponižovania žiakov zo strany učiteľov

V oblasti osobnostných charakteristík učiteľov podávajú veľkú výpovednú informáciu aj dotazníkové odpovede žiakov na otázku o výskyte ponižovania zo strany učiteľa. Žiacki respondenti a respondentky v prekvapivo vysokej miere v prieskume poukazovali na výskyt ponižovania žiakov pred spolužiakmi zo strany vyučujúcich (pozri graf G_2.1.4.6.). Na otázku, či sa respondenti stretli s tým, že učiteľ ponižuje žiakov pred spolužiakmi (napríklad používa prezývky, zosmiešňuje ich a pod.), až 15,1 % odpovedalo, že často, 43,7 % občas, 15,5 % raz a len 25,7 % respondentov sa s ponižovaním nikdy nestretlo. Pri porovnaní škôl podľa typu zriaďovateľa z prieskumu vyšli učitelia a učiteľky na štátnych školách výrazne horšie. Až 76 % žiackych respondentov sa na štátnych školách aspoň raz stretlo s ponižovaním od učiteľa. Na súkromných školách sa s ponižovaním stretlo 66,4 % a na cirkevných 65,3 %. Bez ohľadu na tieto mierne priaznivejšie zistenia pre súkromné a cirkevné školy je nutné si uvedomiť, že tieto percentá nepredstavujú podiel vyučujúcich, ktorí niekedy ponižovali žiaka či žiačku. Jeden žiak na strednej škole si totiž počas svojho štúdia zväčša zažije až desiatky učiteľov a dotazníková otázka sa pýtala na výskyt incidentov ponižovania, ktoré sa mohli týkať iba jedného učiteľa z celého pedagogického zboru na danej škole. Čiže reálny podiel učiteľov, ktorí aspoň raz ponížili žiaka či žiačku pred ich spolužiakmi, bude pravdepodobne nižší. Napriek tomu je nutné povedať, že fenomén ponižovania žiakov zo strany učiteľa, teda z pozície moci, je absolútnym prekročením akýchkoľvek etických štandardov, pre ktoré neexistuje žiadne ospravedlnenie. Skutočnosť, že žiaci a žiačky sa až v takejto vysokej miere u učiteľov a učiteliek stretávajú s týmto fenoménom, je skutočne veľmi alarmujúce zistenie.

Graf G_2.1.4.5: Hodnotenie osobnostných charakteristík učiteľov podľa žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa typu školy



Graf G_2.1.4.6: Výskyt ponižovania od učiteľov podľa žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum



Pochybnosti, či je reálne možné naplniť všetky očakávania od učiteľov

Očakávania kladené na učiteľov a učiteľky sú v dnešnej dobe skutočne vysoké. „Dnes zrejme učiteľ nie je len učiteľ. [...] Musí ovládať niekoľko oblastí. Proste to je pomaly multifunkčná osoba. Vyžaduje sa od neho proste strašne veľa. Niekedy sa aj tá zodpovednosť z rodín prenáša na školu. A to sa proste nedá. Nedá sa všetko v tej škole zvládnuť za tých pár hodín (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“, poznamenal riaditeľ ZŠ v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum. Od bežných učiteľov a učiteliek sa jednoducho vyžaduje, aby okrem roly vyučujúcich v triede boli aj výskumníkmi, profesijnými poradcami, psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, sociálnymi a komunitnými pracovníkmi, zdravotníkmi, hercami, vyjednávačmi, manažérmi či administratívnymi pracovníkmi. Pokiaľ by aj bol vzdelávací systém schopný prilákať do učiteľskej profesie skutočne tých najkvalitnejších uchádzačov a uchádzačky, je otázne, či je možné od jedného človeka reálne očakávať obsiahnutie všetkých odborných a osobnostných charakteristík spájaných s touto profesiou.

Súvislosť medzi vysokými očakávaniami a atraktivitou učiteľskej profesie

Respondenti a respondentky na všetkých úrovniach regionálneho školstva v kvalitatívnom zbere dát rozlišovali dve skupiny vyučujúcich, na jednej strane vyhorených, demotivovaných a osobnostne nevyhovujúcich a na strane druhej snaživých a inovatívnych. V súvislosti s prvou skupinou učiteľka MŠ priznáva: „Väčšinu kolegýň už nič nemotivuje, už nič nechcú robiť, lebo sú vyhorené. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Pedagóg z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vo svojom vyjadrení zase upozornil na nevhodné správanie spojené s osobnostnou výbavou vyučujúcich: „To nemôže byť nejaká hysterická uvrešťaná, prepáčte, žena, ktorá už nevie, čo sama so sebou. Lebo ja to zažívam, keď chodím po tých školách. Tam je taký vresk, že by vás proste vyvalilo zo stoličky. (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)“ Naopak, riaditeľka SŠ pomenovala druhú skupinu vyučujúcich slovami: „Naozaj sú ľudia, a to vidíte aj v rôznych skupinách, či už facebookových alebo aj v iných komunitných, ktorí sú takpovediac všade, ktorí sú zapálení a dokážu inšpirovať aj iných. Sú ochotní [sa profesijne rozvíjať] v rámci svojho voľného času a v rámci vlastných financií. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Študentka pedagogického smeru vníma toto delenie učiteľov ako otázku výberu: „Vždy je tu tá možnosť, že buď budem inovatívny a urobím pre tú školu niečo, aby to bolo dobré, alebo jednoducho spadnem k tým ostatným učiteľom do vreca a nespravím už nič. A robím to do šesťdesiatky. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Problémom pre zvýšenie spoločenského uznania a atraktivity učiteľského povolania, samozrejme, nie sú tí snaživí, entuziastickí a inovatívni učitelia, ale skôr tí demotivovaní a vyhorení. I v tejto oblasti však zostáva nezodpovedanou otázkou, či bolo skôr vajce alebo sliepka. Stávajú sa učitelia vyhorení a demotivovaní, pretože i pri autentickej snahe napĺňať vysoké očakávania kladené na učiteľov nie sú spoločnosťou doceňovaní ani adekvátne platovo ohodnotení? Alebo sú spoločnosťou nedoceňovaní a ani adekvátne platovo ohodnotení, pretože si to nezaslúžia, keďže sa nesnažia a ani by sa za žiadnych okolností nesnažili napĺňať očakávania na nich kladené? Pravdepodobne by sa našli prípady učiteľov, ktorých by bolo možné zaradiť do prvej i druhej možnosti. Problém však je, že aj tí nadšení a inovatívni učitelia môžu v súčasnom kontexte nízkeho platového ohodnotenia a spoločenského docenenia strácať motiváciu. Nachádzajú sa pod tlakom vysokých očakávaní a trpia negatívnymi mediálnymi obrazmi učiteľov, v ktorých sú zobrazovaní ako celok a paušálne obviňovaní z nekvalitnej práce. Na tieto útoky, žiaľ, doplácajú aj tí, ktorí sa autenticky snažia svoju prácu robiť čo najkvalitnejšie. Pri neadekvátne vysokom tlaku a kritike je veľmi náročné uchovať si svoj zápal a snahu neustále sa rozvíjať vo svojej práci.

Záver

Od vyučujúcich sa očakáva, že budú odborníkmi a odborníčkami vo vyučovanej predmetovej oblasti a taktiež, že budú poznať a aktívne využívať široké spektrum metód a foriem výučby. Z charakterových vlastností sa od nich očakáva napr. kreatívnosť, inovatívnosť, extrovertnosť, morálnosť a empatia. Vysoké očakávania od učiteľov môžu mať však dvojsečný efekt. Na jednej strane môžu práve vysoké očakávania prilákať tých najkvalitnejších uchádzačov o učiteľské štúdium, ktorí sa ich nezľaknú a budú ich chcieť vo svojej práci napĺňať. Na strane druhej môžu mnohých talentovaných a zanietených žiakov odradiť od štúdia učiteľského odboru alebo motivovať absolventov učiteľských odborov, aby z učiteľskej profesie prešli do inej. A to hlavne v podmienkach, keď vysoké očakávania nie sú v súlade s finančným a spoločenským ocenením. V kombinácii s negatívnym spoločenským vnímaním učiteľskej práce môžu privysoké očakávania taktiež dohnať mnohých súčasných učiteľov k vyhoreniu a demotivácii. Vo vzdelávacom systéme, ktorý nedokáže prilákať, motivovať a udržať si tých najkvalitnejších a najzanietenejších učiteľov, nemožno očakávať, že bude aj v dostatočnej miere pripravovať a podporovať všetkých žiakov a žiačky v tom, aby sa rozvíjali po celý život a cítili sa motivovaní neustále sa zdokonaľovať nielen v rôznych odborných oblastiach, ale aj ako etické a spoločensky sa angažujúce osobnosti. Cieľom však nie je znižovať na učiteľov a

učiteľky nároky a očakávania, ale nastaviť dostatočne vysoké ohodnotenie (minimálne platové), ktoré bude týmto vysokým nárokom adekvátne zodpovedať.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Odliv učiteľov
Pracovné činnosti učiteľov
Kariérové stupne a pozície
Obsah a forma vzdelávania

Zdroje:

1: MŠVVŠ SR. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení,* 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategoriepedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/
2: MŠVVŠ SR. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení,* 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategoriepedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/
3: MŠVVŠ SR. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení,* 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategoriepedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/

Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov

Nevyužitý potenciál vysokých škôl kvalitne pripraviť budúcich učiteľov

Vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie do veľkej miery vplýva na celkovú kvalitu výučby na školách v regionálnom školstve. Pri zohľadňovaní kvality prípravy na učiteľské povolanie je v prvom rade potrebné vhodne nastaviť spôsob výberu a prijímania študentov a študentiek do VŠ učiteľských programov. Z kvalitatívnych zistení projektu To dá rozum vyplynulo, že na mnohé z takýchto programov neprebieha žiaden výber a prijímaní sú všetci prihlásení. Táto skutočnosť spôsobuje veľké rozdiely v odbornej či osobnostnej spôsobilosti študentov a študentiek učiteľstva, na čo VŠ pracoviská pripravujúce budúcich učiteľov reagujú rôzne. V niektorých prípadoch VŠ tieto rozdiely ignorujú, v iných znižujú nároky na študentov alebo sa, naopak, snažia obsahovo rozvíjať i také vedomosti a zručnosti, ktoré by už absolventi stredoškolského štúdia mali ovládať. V súčasnosti je vysokoškolské štúdium v učiteľstve rozdelené na bakalársky a nadväzujúci magisterský stupeň, pričom veľký podiel didaktiky a pedagogickej praxe bol v mnohých prípadoch bakalárskych programov presunutý až na úroveň magisterského štúdia. Pre absolventov neučiteľských VŠ programov systém poskytuje možnosť získať učiteľskú kvalifikáciu alternatívnou cestou cez tzv. doplňujúce pedagogické štúdium. V nezanedbateľnej miere však toto štúdium poskytujú aj VŠ pracoviská, ktoré nemajú akreditované bakalárske a magisterské učiteľské programy, čo vnáša pochyby o odborných kapacitách týchto pracovísk poskytnúť kvalitnú prípravu na výkon učiteľského povolania. Z kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum vyplynulo, že vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie je v prevažnej miere zameraná na získavanie teoretických vedomostí na úkor praktických zručností v tom, ako vyučovať. Vo VŠ programoch učiteľstva a iných pedagogických vied prevláda výklad ako metóda výučby. Mnohí študenti učiteľstva pociťujú nedostatky v ich príprave hlavne v oblasti všeobecnej alebo predmetovej didaktiky, teda práve v oblasti poznania a praktického ovládania rôznych foriem a metód výučby. Mnohí z nich identifikovali ako obzvlášť dôležitú tému začleňovanie detí s rôznymi druhmi znevýhodnenia, v ktorej sa tiež cítia nedostatočne pripravení.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Výber študentov
„Bárskto“ sa môže stať učiteľom

Študijné programy učiteľstva
Nastavenie učiteľských študijných programov málo prispieva k pripravenosti absolventov

Obsah a formy vzdelávania
Obsah a formy vzdelávania vo VŠ programoch učiteľstva neodrážajú žiaduci stav, na ktorý by mali ich absolventov pripraviť

Záver

Kvalitní učitelia a učiteľky sú zanietení, vedia rozpoznať vlohy učiacich sa a ovládajú širokú škálu metód, z ktorých v spolupráci s ďalšími odborníkmi vedia pre každého vybrať tú optimálnu. Okrem pedagogických a didaktických vedomostí a zručností ako vyučovať a individualizovať svoju výučbu jednotlivým žiakom, kvalitní učitelia musia byť aj odborníkmi v predmetoch, ktoré vyučujú. Táto kvalita učiteľskej práce závisí od mnohých premenných, pričom vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie nepochybne patrí medzi ne. Zo zistení To dá rozum vyplynulo, že na Slovensku systém prípravy na učiteľské povolanie najmenej rozvíja získavanie praktických didaktických zručností ako vyučovať a prevažne sa zameriava na získavanie teoretických poznatkov. Kým sa nezmení samotná príprava na učiteľské povolanie, teda kým samotní študenti učiteľstva nezažijú, ako by ich budúca učiteľská práca mala vyzerať, len ťažko možno od nich očakávať, že sa stanú skutočne kvalitnými učiteľmi.

Autor: Jozef Miškolci

Výber študentov

„Bárskto“ sa môže stať učiteľom

V súčasnosti učiteľské študijné programy na vysokých školách nepatria medzi atraktívne vzdelávacie cesty. V situácii, keď sa na mnohé učiteľské programy hlási relatívne málo študentov a študentiek a keď vysoké školy otvárajú priveľa učiteľských študijných programov, sa vysokým školám zdá ako nelogické z toho mála záujemcov nejakých ešte aj vyberať. Pre mnohé učiteľské programy sa teda nerealizuje žiaden výber a prijímaní sú všetci záujemcovia. Takáto prax môže mať rôzne negatívne dosahy na kvalitu týchto študijných programov a samotných absolventov, teda budúcich učiteľov. Respondenti a respondentky zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum najčastejšie vznášali argument, že od vysokých škôl nemožno očakávať zázraky, pokiaľ sú už pri vstupe prijímaní študenti, ktorí sa na danú profesiu vôbec nehodia a nespĺňajú ani minimálne kritériá z hľadiska odbornej a osobnostnej spôsobilosti.

Učiteľské odbory sú pre stredoškolákov neatraktívne

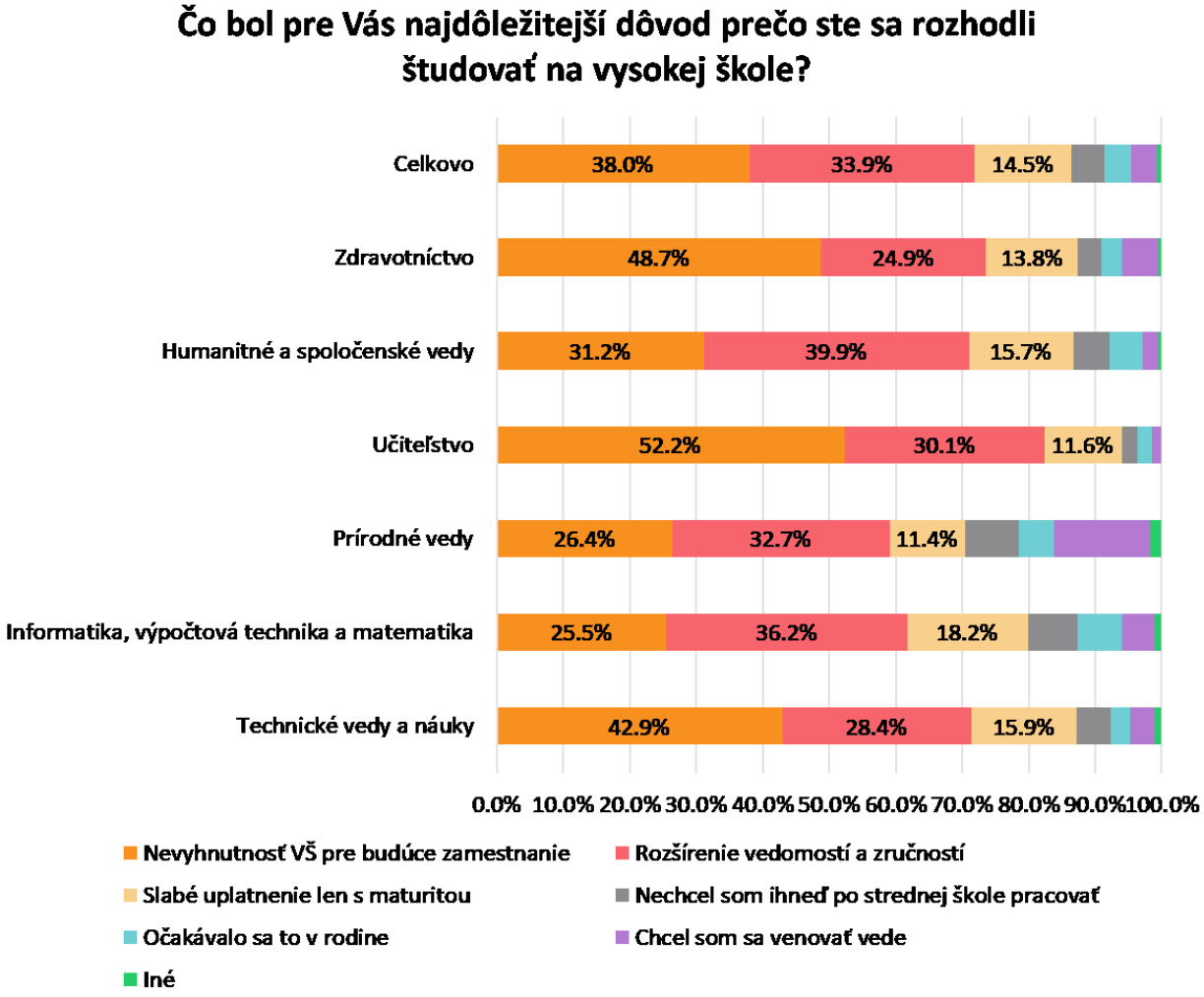
Pri vysokoškolských učiteľských odboroch nejde iba o to, koľko žiakov a žiačok stredných škôl sa na ne hlási a z koľkých teda môžu vysoké školy vyberať, ide aj o to, ktorí z týchto žiakov sa práve na učiteľské odbory hlásia. V rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum sa k tejto téme vyjadrovali aj vysokoškolskí pedagógovia v učiteľských odboroch s dlhoročnou pracovnou skúsenosťou, čiže mohli aj porovnávať súčasnú situáciu so situáciou minulou. Jeden vysokoškolský pedagóg sa vyjadril slovami: „Čo sa týka štruktúry uchádzačov o štúdium, tam je to dosť jasné pre všetky [učiteľské] študijné programy. Úplne dramaticky je nízke číslo uchádzačov z gymnázií, čiže absolventi gymnázií sa takmer vôbec neuchádzajú o učiteľské štúdiá. To je v podstate ten úplne najväčší problém. [...] Stále sa zvyšuje počet absolventov stredných odborných škôl a odborov, ktoré viac-menej nemajú sociálne alebo humanitné zameranie. Toto je tiež veľký problém, pretože tí ľudia potom nerozumejú psychológii a podobným typom predmetov! (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekan pedagogickej fakulty opísal situáciu podobne: „Kým povedzme v dobách, kedy som sa ja hlásil na učiteľstvo, tak 90 % ľudí v tej skupine boli absolventi gymnázií, prípadne stredných pedagogických škôl, tak dnes neprichádzajú študenti z tých škôl, ktoré by prioritne pripravovali na vysokoškolské štúdium. To znamená, že aj úroveň prípravy tých našich študentov, ktorí sa hlásia na naše [pedagogické] fakulty, už proste nedosahuje tú úroveň, ktorá by bola prirodzene očakávaná. [...] Keďže dnes už učiteľ nemá učiť podľa dopredu predpísaných návodov, očakáva sa od neho určitá profesijná autonómia. Keď on má byť profesijne autonómny, tak musí byť spôsobilý aj vidieť veci v nejakej analytickej hĺbke, v nejakých komplexných súvislostiach a to si musíme povedať, že u našich študentov veľakrát je veľmi vážny problém. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Obidvaja respondenti upozorňujú na skutočnosť, že väčšina súčasných študentov a študentiek v pedagogických odboroch nie je pripravovaná na gymnáziách, ale skôr na odborných školách, teda s oslabenou zložkou spoločenskovedných predmetov a s celkovo nižšími akademickými či analytickými nárokmi na svojich absolventov. Obidvaja respondenti teda implikujú, že v tejto situácii nemožno od pedagogicky zameraných vysokoškolských programov očakávať zázraky, keďže štartová čiara schopností, zručností a vedomostí študentov učiteľstva je výrazne nižšia než v minulosti.

Situácia, že sa na učiteľské vysokoškolské odbory hlási relatívne málo uchádzačov a s relatívne nízkou mierou vedomostnej a zručnostnej vybavenosti, súvisí s rôznymi faktormi, ale pravdepodobne najviac s celkovo nízkou atraktivitou učiteľského povolania. Ideálnou situáciou by bolo, keby bola učiteľská profesia pre stredoškolských žiakov a žiačky natoľko atraktívna, že by sa hlásili na učiteľské odbory v miere, že by si z veľkej skupiny uchádzačov mohli vysoké školy tých najlepších vyberať. V súčasnosti je však situácia opačná a vysoké školy prijmú na učiteľské odbory takmer všetkých prihlásených. V niektorých učiteľských aprobáciách je situácia doslova krízová. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty ju opísala slovami: „Keď si zoberieme absolventov, ktorí končia hlavne na tých prírodných vedách, tak vlani na celom Slovensku končilo iba 6 učiteľov fyziky. No tak to je perspektíva veľmi desivá. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“

Nevyhnutnosť vysokoškolského vzdelania pre vykonávanie učiteľskej profesie

Pre výkon učiteľského povolania na základných a stredných školách je nevyhnutným kvalifikačným predpokladom vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, teda magisterského stupňa, v relevantnom učiteľskom odbore, prípadne v neučiteľskom odbore, ale s ukončeným doplňujúcim pedagogickým štúdiom.[1] V online dotazníkovom prieskume To dá rozum medzi vysokoškolskými študentmi a študentkami, práve študenti učiteľských, zdravotníckych a technických smerov v štatisticky významne vyššej miere oproti ostatným odborom uvádzali ako najhlavnejší dôvod, pre ktorý sa rozhodli študovať na VŠ, „nevyhnutnosť VŠ pre budúce povolanie“ (pozri graf G_2.3.1.). Keďže zákon priamo vyžaduje od učiteľov vysokoškolské vzdelanie, najväčšia miera práve tejto možnosti odpovede v dotazníku môže indikovať, že títo študenti učiteľstva reálne plánujú vykonávať učiteľské povolanie po skončení svojich VŠ štúdií. Ako však indikujú kvalitatívne dáta projektu To dá rozum, dotazníkoví respondenti nemuseli mať pri voľbe tejto odpovede nevyhnutne na mysli výkon učiteľského povolania. Riaditeľka gymnázia sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Nie tí najlepší študenti idú na pedagogické fakulty. A ak idú, tak možno idú len z dôvodu, aby získali nejaký vysokoškolský diplom, lebo ten diplom už je potrebný skoro do každej sféry v spoločnosti. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, vysokoškolskí respondenti online prieskumu pri voľbe možnosti „nevyhnutnosť VŠ pre budúce povolanie“ mohli odkazovať nielen na zámer vykonávať učiteľskú profesiu po skončení štúdia, ale aj na všeobecnú potrebu získať VŠ vzdelanie, aby sa celkovo na trhu práce, teda i mimo učiteľskej oblasti, dokázali lepšie uplatniť.

Graf G_2.3.1: Dôvody pre štúdium na vysokých školách podľa bakalárskych študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa študijného odboru



Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek

Učiteľský odbor nemusel byť pre študentov učiteľského smeru ich prvá voľba

Určitý obraz o motivácii vykonávať učiteľské povolanie dáva aj otázka, či bol pre súčasných študentov a študentky učiteľských odborov tento študijný odbor ich prvou voľbou medzi ostatnými možnosťami. V rámci medzinárodného porovnania dát podľa TALIS 2018[2] pre 63,8 % vyučujúcich 2. stupňa ZŠ na Slovensku bolo učiteľstvo ich prvou voľbou, pričom priemerná hodnota pre všetkých 47 krajín bola 68,9 % vyučujúcich. Z hľadiska pohlavia bolo učiteľstvo vo výrazne vyššej miere prvou voľbou pre ženy (SR 66,6 %, priemer TALIS 71,6 %) než pre mužov (SR 50,6 %, priemer TALIS 61,9 %). Inými slovami, v porovnaní s ostatnými krajinami sveta učiteľstvo bolo pre učiteľov a učiteľky na Slovensku v nižšej miere ich prvou voľbou, teda iné povolania boli pre zvyšný podiel učiteľov a učiteľky atraktívnejšie než učiteľstvo.

Kvalitatívne dáta projektu To dá rozum do veľkej miery potvrdzovali vyššie zmienené kvantitatívne zistenia. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty sa v rozhovore vyjadrila k tejto téme slovami: „V podstate do učiteľstva idú všetko ľudia až druhoplánovo. [...] Buď išli študovať učiteľstvo kvôli tomu, že ten predmet ich oslovil, napríklad dejepis, matematika alebo nejaký iný predmet, alebo sa nedostali inde. Hlavne na tých prírodovedných učiteľstvách som to zistila, že napríklad on sa nedostal na medicínu a chce si udržať tú chémiu a biológiu. O rok pôjde znova na tú medicínu, ale na vedecký smer nechce ísť, lebo na to sa necíti až tak dobrý. Takže si povie, že na to učiteľstvo chémiu až na takej vysokej úrovni nepotrebujem, tak sa prihlási na to učiteľstvo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Táto respondentka nielenže poukázala na skutočnosť, že študenti a študentky učiteľských odborov pre výučbu na 2. stupni ZŠ alebo SŠ prvotne učiteľstvo vôbec študovať nechcú, ale že ide aj o menej schopných či kvalitných študentov, ktorí buď neuspeli pri prijímaní na výberové odbory (napr. medicína), alebo sa necítia dostatočne schopní študovať vedecký smer.

Mnohí študenti neplánujú po skončení štúdia pôsobiť v učiteľskej profesii

S výberom učiteľského odboru taktiež súvisí, či študenti a študentky plánujú po dokončení svojho štúdia pôsobiť v učiteľskej profesii. Podľa online dotazníkového prieskumu To dá rozum (pozri tabuľku T_2.3.1.1.) plánuje pracovať v študovanom alebo príbuznom odbore 64,7 % respondentov a respondentiek, ktorí momentálne študujú v magisterskom programe zameranom na učiteľstvo. Z tabuľky T_2.3.1.1. taktiež vyplýva, že medzi jednotlivými odbormi neexistujú štatisticky významné rozdiely vo voľbe tejto možnosti odpovede. Vo všetkých odboroch medzi 60 % a 70 % respondentov sa plánuje uplatniť v študovanom odbore, čiže učiteľský odbor sa žiadnym výrazným spôsobom nevymyká od priemeru.

Kvalitatívne dáta projektu To dá rozum však vykresľujú menej optimistický obraz o zámeroch študentov a študentiek učiteľských odborov uplatniť sa v školstve. Samotní študenti a študentky učiteľských odborov v skupinových rozhovoroch prezentovali svoje pochybnosti, či chcú po ukončení VŠ štúdia vyučovať. Jedna študentka vyjadrila tieto pochybnosti slovami: „Hoci by mal študent vedieť, či chce pracovať v škole po ukončení štúdia, ja som si tiež nie istá, že či chcem pracovať v školstve po skončení. A to už by sme mali byť podľa mňa rozhodnutí, si myslím. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iná študentka zase opísala nezáujem pracovať v učiteľskej profesii u svojich spolužiakov: „Ja mám napríklad veľa spolužiakov takých, čo otvorene hlásajú, že nechcú byť učiteľmi a napriek tomu študujú tento odbor. Čiže podľa mňa by tam mali byť hlavne ľudia, ktorí sa chcú potom tomu aj venovať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Z dát však vyplynul aj jeden skôr prekvapivý fenomén, keď niektorí študenti nastúpili na pedagogické štúdium s tým, že pôvodne vôbec nechceli pôsobiť v škole, no samotná skúsenosť s pedagogickým štúdiom ich plány zmenila. Jedna študentka učiteľstva opísala svoju skúsenosť slovami: „No ja za seba môžem povedať, že keď som prišla na túto školu, tak som nechcela učiť. [...] No keď to tak spojím, tak vlastne ma to motivovalo, aby som si vyskúšala učenie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Existujú však aj opačné prípady, keď študenti pôvodne zamýšľajúci pôsobiť v školstve po absolvovaní pedagogického štúdia od tohto plánu upustili. Študenti v skupinových rozhovoroch v tejto súvislosti upozorňovali hlavne na rôzne demotivujúce skúsenosti, či už s vysokoškolskými učiteľmi alebo cvičnými učiteľmi počas pedagogickej praxe: „Ja som sa stretla v prvom odbore z telesnej výchovy od učiteľa s úplnou demotiváciou pôsobiť v učiteľstve. Že nám to proste priamo povedal, že načo to my študujeme, že či sa nám to oplatí za ten plat. Neviem, vo mne to nejako utkvelo, že toto by podľa mňa vysokoškolský pedagóg nemal budúcim učiteľom povedať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V oblasti praxí študentka vyjadrila v skupinovom rozhovore podobne negatívnu skúsenosť: „Tí učitelia, pri ktorých sme absolvovali prax, boli väčšinou viac demotivujúci ako motivujúci. Už hneď v prvý deň nás vítali s otázkou, že naozaj chcete učiť? Že nerobte to, že to je hrozná práca a doslova nás chceli od toho odradiť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Tabuľka T_2.3.1.1: Plány po ukončení štúdia magisterských študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili online dotazníkového prieskumu To dá rozum, členené podľa rôznych VŠ odborov

Plány po ukončení štúdia magisterských študentov a študentiek podľa rôznych VŠ odborov, ktorí sa zúčastnili na online dotazníkovom prieskume To dá rozum							
Aké máte plány po skončení štúdia?	Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Začať študovať 1. alebo 2. stupeň VŠ štúdia na Slovensku.	1.0%	0.0%	2.5%	1.1%	2.0%	1.7%	1.6%
Začať doktorandské štúdium na Slovensku.	17.1%	15.7%	26.5%	20.8%	22.7%	18.9%	21.0%
Začať študovať 1. alebo 2. stupeň VŠ štúdia v zahraničí.	0.0%	0.0%	0.0%	2.1%	3.3%	0.0%	1.7%
Začať doktorandské štúdium v zahraničí.	4.9%	7.7%	8.8%	3.6%	6.0%	12.7%	6.4%
Pokračovať v práci, ktorú mám popri štúdiu.	33.2%	42.0%	19.3%	30.2%	33.5%	13.6%	30.4%
Zamestnať sa na Slovensku v mojom alebo v príbuznom odbore.	65.7%	59.4%	70.1%	64.7%	61.0%	67.9%	63.7%
Zamestnať sa na Slovensku v inom odbore, ako som vyštudoval.	11.9%	9.1%	11.6%	13.7%	14.2%	7.1%	12.5%
Zamestnať sa v zahraničí.	29.8%	39.8%	25.7%	14.7%	22.4%	45.4%	26.1%
Zatiaľ som nad tým neuvažoval.	2.8%	2.5%	2.2%	6.6%	7.0%	1.8%	5.0%
Iné	1.2%	.7%	0.0%	2.1%	1.6%	1.5%	1.4%

Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek

Na porovnanie, mnohí učitelia a učiteľky v regionálnom školstve, u ktorých študenti učiteľstva praxovali, poukazovali v kvalitatívnom zbere dát na svoje negatívne skúsenosti so študentmi, ktorí verejne prezentovali pozíciu, že vyučovať po skončení štúdia neplánujú. Riaditeľ ZŠ sa v tejto súvislosti vyjadril: „Až 90 % poslucháčov, ktorí prídu ku nám na prax, nechce učiť. Oni si spravia pedagogické štúdium len z toho dôvodu, že to je kvázi ľahšia škola, no vôbec neplánujú po skončení štúdia ísť pracovať ako učiteľ. Neláka ich to proste. [...] Tak potom aj k svojej praxi na našej škole pristupujú. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť opísala aj riaditeľka strednej odbornej školy: „Na učiteľské smery idú teraz mnohokrát decká, ktoré chcú mať len vysokú školu [...] a ono to potom presne vidno na praxi. Väčšinou sú to študenti, ktorí ukončia školu a nechcú ísť do školstva, ale inú možnosť nenašli. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Či už ide o negatívne skúsenosti s demotivujúcimi vysokoškolskými alebo cvičnými učiteľmi na

jednej strane, alebo so študentmi neplánujúcimi po absolvovaní VŠ pôsobiť v školstve na strane druhej, negatívny naratív o nezáujme pôsobiť v učiteľskej profesii sa v kvalitatívnych dátach konzistentne objavoval na všetkých úrovniach vzdelávania.

Neexistuje takmer žiaden výber uchádzačov na učiteľské odbory

Vedenie pedagogických fakúlt v kvalitatívnom zbere dát priznalo, že na učiteľské odbory nerealizuje prijímacie skúšky. Napr. dekanka jednej pedagogickej fakulty sa k téme výberu študentov na učiteľské odbory vyjadrila: „Prijímacie skúšky realizujeme výlučne na tretí stupeň vysokoškolského vzdelávania, teda na doktorandský študijný program, pretože to vyplýva zo zákona. Na ostatných programoch prijímacie pohovory či prijímacie skúšky nerealizujeme. [...] Vysokoškolské vzdelávanie [učiteľského smeru] sa stalo masovým vzdelávaním, vzdelávanie prístupné pre každého, tým sa to zdegradovalo. [...] Mali by sme sa vrátiť podľa mňa k systému prijímacích pohovorov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekanka v tomto vyjadrení nielen pomenováva súčasnú prax absencie prijímacích konaní, ale pripisuje k tejto praxi aj dôsledok, ktorý podľa nej vedie celkovo k znižovaniu statusu a spoločenskej hodnoty učiteľského povolania. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty na inej univerzite vo svojom vyjadrení opisuje hlavné dôvody pre absenciu prijímacích skúšok na učiteľské odbory: „To financovanie je viazané normatívne na počty študentov. Čiže potom je to už úplne jasne dané, čo sa udeje. Udeje sa to, že každá vysoká škola vrátane tých, ktoré vzdelávajú učiteľov, proste naberajú počty študentov maximálne. Čiže ak sa bavíme o výberových konaniach, tak ony neexistujú. Sú prijatí všetci, ktorí sa nejakým spôsobom prihlásia. Keď je odbor záujmovo nedostatkový, zoberie sa všetko. Potom sú typy odborov, ktoré sú učiteľské, ktoré sú na moje prekvapenie a prekvapenie aj kolegov na iných univerzitách relatívne atraktívne. Netýkajú sa učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie, viac-menej ani pre primárne vzdelávanie, ale veľmi veľa nástupov je do študijných programov, ktoré sa volajú predškolská elementárna pedagogika. [...] Zdá sa, že to súvisí so sektorom, možno nárastom biznisu materských škôl, prípadne detských jaslí. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Táto respondentka vysvetľuje, že práve súčasný systém financovania vysokých škôl je nastavený motivačne prijať čo najviac uchádzačov o štúdium, pričom identifikuje jedinú výnimku v učiteľských odboroch, o ktorú je momentálne väčší záujem z hľadiska počtu záujemcov, než dokážu vysoké školy kapacitne obsiahnuť.

Na niektoré učiteľské študijné programy sa predsa len určitý výber z uchádzačov o štúdium odohráva. Vysokoškolská pedagogička a tiež bývalá dekanka pedagogickej fakulty v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum upozornila, že otázka prijímacích procesov závisí od jednotlivých odborov. Napr. na jej univerzite „predškolská elementárna pedagogika, to sú vlastne budúci učitelia materských škôl a 1. stupňa ZŠ, sú vyberaní na základe prijímacích pohovorov a na základe prospechu zo strednej školy. Vždy berieme priemery v 2. a 3. ročníku strednej školy a prijímací pohovor. Ak je počet prihlášok nižší, tak, samozrejme, zotrvávame na tom priemere zo strednej školy, ale zároveň súčasťou toho hodnotenia je potom aj individuálne posúdenie záujmu, ktoré je v životopise nejakým spôsobom deklarované a zároveň nám k tomu majú posielať potvrdenia o nejakej konkrétnej aktivite alebo účasti na nejakých mimoškolských činnostiach. To znamená, buď pracovali ako vychovávatelia v nejakých detských rekreačných táboroch alebo dobrovoľníckych združeniach, alebo pôsobili a starali sa vo voľnom čase o deti, alebo dokonca niekedy máme aj zo stredných pedagogických škôl, ktoré deklarujú pedagogickú prax na stredných školách alebo z vychovávateľských študijných programov. Takže toto všetko sa posúdi a to tvorí komplex toho bodovacieho hodnotenia. To je pre 1. stupeň. [...] No a čo sa týka výberu študentov učiteľstva pre sekundárny stupeň, je to v závislosti od toho, o aký študijný program ide. Tak isto sme mávali prijímacie pohovory, ktoré sme posledné dva roky už nerealizovali, ale trváme na tom, že výber je realizovaný podľa počtu bodov za priemery na stredných školách. Existujú ale špecifické programy, najmä umelecké, výchovné, telovýchovné, kde jednoducho je neustála potreba deklarovať ten talent, to znamená, že na výtvarné umenie sa realizujú prijímacie skúšky, talentové na hudobné umenie, hudobno-dramatické umenie, talentové na šport, telesnú výchovu sú tak isto talentové, pohybové skúšky. [...] Znížil sa záujem o programy učiteľstva prírodovedného vzdelávania, kde sme taktiež voľakedy mali prijímacie skúšky. Teraz je to na tom prospechu zo stredných škôl. [...] Na angličtinu je veľký záujem, tam zoberieme tiež v podstate možno menej ako polovicu uchádzačov, ale na matematiku sa možno naozaj zoberú všetci uchádzači, lebo tam nie je taký záujem. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Inými slovami, záleží nielen na jednotlivých študijných programoch, ale aj na jednotlivých univerzitách, či sa vôbec nejaký výber medzi uchádzačmi o štúdium odohráva alebo či prijímajú úplne všetkých prihlásených. Pokiaľ aj neprijímajú všetkých, vysoké školy sa líšia v tom, či sa rozhodujú len na základe známok zo strednej školy alebo aj na základe nejakých pohovorov, testov, skúšok či iných doplňujúcich kritérií. Vo všeobecnosti však všetci vysokoškolskí zamestnanci a zamestnankyne, ktorí sa zúčastnili na kvalitatívnom zbere dát To dá rozum, upozorňovali na celkový trend

upúšťať od komplexnejšieho výberového procesu, keďže je o učiteľské študijné odbory jednoducho malý záujem a univerzity sú v podstate vďačné za akýchkoľvek uchádzačov.

Priveľa vysokých škôl pripravujúcich na učiteľstvo

Dôvodom absencie výberových konaní, resp. malého počtu záujemcov o jednotlivé učiteľské študijné programy, môže byť aj situácia priveľkého počtu poskytovateľov vysokoškolského vzdelávania pedagogického smeru. Prodekanka pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Nie je to len poklesom populačných ročníkov, ale aj tým, že vzniklo veľa učiteľských fakúlt, čo je paradox. Všetci nadávajú, že učitelia majú zlé platy, zlý status a neviem čo, a napriek tomu tých učiteľských fakúlt je veľmi veľa. A to ešte nerátam všetky možné DPŠ-ky [doplňujúce pedagogické štúdium]. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Podľa dát CVTI SR[3] v akademickom roku 2016/2017 existovalo celkovo sedem pedagogických fakúlt na univerzitách na Slovensku. Pokiaľ nerátame doplňujúce pedagogické štúdium, ale iba programy bakalárskeho a magisterského stupňa, celkovo na učiteľské odbory pripravovalo až 11 vysokých škôl a 28 fakúlt takmer 15-tisíc študentov a študentiek (pozri tabuľku T_2.3.1.2.). V kontexte regionálneho školstva na Slovensku, v ktorom momentálne pôsobí celkovo zhruba 78-tisíc učiteľov a učiteliek[4], sa takýto počet študentov a študentiek študujúcich učiteľstvo javí ako pomerne vysoký. Z tejto tabuľky ešte vyplýva jeden pozoruhodný jav, že na učiteľstvo pripravujú pedagogické fakulty len 55 % (celkovo 8 275 z 14 959) študentov a študentiek, teda že nepedagogické fakulty pripravujú približne 45 % budúcich pedagogických a odborných zamestnancov.

Tabuľka T_2.3.1.2: Počty študentov a študentiek v študijných programoch učiteľstva na bakalárskej i magisterskej úrovni v dennej i externej forme štúdia v akademickom roku 2016/2017 5

Počty študentov a študentiek v študijných programoch učiteľstva na bakalárskej i magisterskej úrovni v dennej i externej forme štúdia v akademickom roku 2016/2017		
UNIVERZITA	FAKULTA	POČET ŠTUDENTOV
UNIVERZITA KOMENSKÉHO	Evanj. bohosl. fakulta	7
	Fakulta matem., fyz. a inf.	64
	Prírodovedecká fak.	255
	Filozofická fakulta	229
	Pedagogická fakulta	1426
	Fakulta tel. výchovy a športu	102
UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA	Filozofická fakulta	157
DUBNICKÝ TECHNOLOGICKÝ INŠTITÚT	Elektrotechnická fak.	1232
KATOLÍCKA UNIVERZITA	Teologická fakulta	21
	Filozofická fakulta	132
	Pedagogická fakulta	1102
PREŠOVSKÁ UNIVERZITA	Rektorát	17
	Filozofická fakulta	747
	Fakulta hum. a prír. vied	572
	Pedagogická fakulta	1354
	Fakulta športu	385
UNIVERZITA J. SELYEHO	Pedagogická fakulta	792
TRNAVSKÁ UNIVERZITA	Pedagogická fakulta	1525
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA	Fakulta prírodných vied	546
	Fakulta stredoeur. štúdií	178
	Filozofická fakulta	471
	Pedagogická fakulta	1260
UNIVERZITA MATEJA BELA	Fakulta prírodných vied	325
	Filozofická fakulta	895
	Pedagogická fakulta	816
UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA	Prírodovedecká fakulta	104
	Filozofická fakulta	97
ŽILINSKÁ UNIVERZITA	Fakulta humanitných vied	148
CELKOVO		14959
CELKOVO na pedagogických fakultách		8275 = 55 %

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2016/2017)

Absencia výberových konaní na učiteľské odbory môže mať vplyv na kvalitu absolventov

Samotní študenti a študentky nevnímajú pozitívne absenciu výberových konaní na učiteľské študijné programy. V prvom rade sa sťažujú na to, že je ich v jednotlivých študijných programoch príliš veľa a vysokoškolskí učitelia a učiteľky nemajú kapacitu sa im dostatočne venovať. V tejto súvislosti sa v skupinovom rozhovore študentka učiteľského odboru vyjadrila slovami: „Keďže nás prijmú strašne veľa, nemajú čas sa nám venovať. Možno by sa nám aj tí profesori chceli venovať, lenže nás zoberú kvantum a až postupne nás potom prerieďujú. Napríklad až v magisterskom štúdiu máme možnosť viac sa vyjadriť, lebo nás už je menej. Buď ich povyhadzovali zo skúšok alebo sami odišli tí, čo prišli na to, že to nechcú robiť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Táto respondentka vyjadrila nespokojnosť nad príliš veľkým počtom prijatých študentov, čo má podľa nej vo svojom dôsledku dosah na zníženú kvalitu výučby a individuálnej podpory študentov zo strany vyučujúcich.

Študenti a študentky učiteľských odborov vnímajú ako rušivé aj príliš veľké rozdiely vo vedomostnom a zručnostnom základe medzi sebou, ktoré sú podľa nich spôsobené práve absenciou výberového konania. Študentka túto nespokojnosť prezentovala vyjadrením: „Mali by klásť väčšie nároky a požiadavky na to, aby sa človek mohol hlásiť na ten obor a tým pádom nemusí toľko času venovať príprave v oblasti vedomostí a schopností. Pretože ten človek už to bude mať. Lebo u nás napríklad polka ročníka už to dávno vedela, len prišla a napísala test. A druhá polka sa na tom strašne nadrela a bolo to pre nich niečo nové. Čiže bol rozdiel zase v tej výučbe na stredných školách. No a to je podľa mňa chyba, že nás naberú kvantum. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

V neposlednom rade študenti a študentky učiteľských odborov vnímajú, že absencia výberového konania vysiela negatívne posolstvo o hodnote učiteľského povolania v spoločnosti. Študentka v skupinovom rozhovore túto myšlienku vyjadrila slovami: „Teraz mi to pripadá tak, že sa prijíma strašne veľa študentov na učiteľské odbory a stretávam sa hlavne s ľuďmi, ktorí to vlastne nechcú robiť. Potom keď sa nejakým spôsobom dostanú pracovať do školy, keďže si napríklad nenájdu inú prácu, tak veľmi rýchlo vyhoria a robia vlastne hanbu tomu povolaniu. Takže by som pri prijímačkách na vysoké školy navrhovala urobiť aj ústny pohovor. Taktiež by som navrhovala psychotesty. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Táto respondentka sa vo svojej výpovedi dotkla nielen fenoménu, že mnohí absolventi učiteľstva vlastne nechcú vykonávať učiteľské povolanie, ale že práve tento ich nezáujem môže vplývať na zníženú kvalitu ich práce v školstve, čo opäť prispieva k negatívnemu obrazu o učiteľoch na Slovensku.

Žiaden výber spôsobuje aj nezvládanie minimálnych požiadaviek na štúdium

Keď sa dostane na štúdium učiteľského odboru podpriemerný žiak v predmete, ktorý má ako budúci učiteľ vyučovať, je neprimerané od neho očakávať, že sa stane výborným učiteľom tohto predmetu. Túto myšlienku vyjadrila bývalá dekanka pedagogickej fakulty: „Ak sa bavíme o takých veľmi málo populárnych odboroch, tak to sú povedzme učiteľstvo matematiky, učiteľstvo fyziky, učiteľstvo chémie, tak tam je skutočne obrovský problém získať niekoho normálneho. Aj keď sú vlastne akceptovaní všetci uchádzači, ktorí sa o to štúdium uchádzajú, a nie sú nejakým spôsobom obmedzovaní z hľadiska študijných výsledkov. Ukazuje sa však, že nie sú schopní zvládnuť obsah toho vzdelávania. Ale vzhľadom na to, ako sú financované vysoké školy, je tendencia vysokých škôl ich nejakým spôsobom v tom štúdiu udržať, no a potom keď máte proste absolventa učiteľstva matematiky, ktorý je v matematike priemerný až podpriemerný, tak, samozrejme, nejakého dobrého učiteľa z neho asi ťažko vychováte. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Týmto vyjadrením sa respondentka opäť dotkla myšlienky, ktorá bola v rôznych obmenách už v ostatných vyššie uvedených výpovediach zmieňovaná, že od vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov a učiteľky nemožno očakávať zázraky, pokiaľ sa na relevantné odbory skutočne hlásia podpriemerní žiaci a žiačky z hľadiska ich vedomostí a zručností.

Niektoré veci žiadna vysoká škola nedokáže naučiť, preto by si mala vyberať

Od učiteľov a učiteliek sa očakávajú profesijné kompetencie a osobnostné charakteristiky na veľmi vysokej úrovni. Táto vysoká úroveň očakávaní z hľadiska vedomostí, zručností, postojov či osobnostných charakteristík však nie je premietnutá do overovania aspoň určitých minimálnych predpokladov pre výkon učiteľskej profesie v procese prijímania do učiteľských študijných programov na vysokých školách. V kvalitatívnom zbere dát To dá rozum boli najčastejšie zmieňované odborné znalosti vo vyučovanom predmete ako predpoklad pre kvalitné vyučovanie, ale potom aj „ochota sa meniť (Gymnázium, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ alebo „oduševnelosť, entuziazmus, [...] otvorenosť, kreativita, schopnosť pracovať v tíme, [...] vytrvalosť, [...] či komunikatívnosť a riešenie konfliktov. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“

Pedagóg z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vo svojom vyjadrení prepojil osobnostné nároky na učiteľov a učiteľky s nutnosťou výberu ľudí do učiteľskej profesie: „Treba naozaj vyberať do učiteľských pozícií ľudí, ktorí to chcú robiť, ktorí majú na to aj psychologické predpoklady, sú to osobnosti. [...] To nemôže byť nejaká hysterická uvrešťaná, prepáčte, žena, ktorá už nevie, čo sama so sebou. Lebo ja to zažívam, keď chodím po tých školách. Tam je taký vresk, že by vás proste vyvalilo zo stoličky. (CPPPaP, Prešovský kraj, Odborný zamestnanec)“

Samotní študenti a študentky učiteľstva vnímajú potrebu výberu študentov do učiteľských študijných programov. „Študenti by mali byť vyberaní cez psychotesty. Hlavne v materských školách, keď ide o vývin osobnosti dieťaťa. Nemal by tam učiť učiteľ alebo učiteľka, ktorá je psychicky nevyrovnaná, ktorá má nejaké problémy. Veď to máte ako svojím spôsobom auto alebo zbraň. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iná študentka prejavila podobný názor slovami: „Za päť rokov, čo študujem predškolskú pedagogiku s primárnou, som si veľakrát povedala, keď to tak mám škaredo povedať, aj u mojich vlastných spolužiačok, že keď táto raz bude učiť deti, tak sa o ne bojím. [...] Fakt, tie psychotesty [pri výbere študentov do učiteľských študijných programov] sú naozaj potrebné. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V prípade týchto posledných dvoch vyjadrení už nešlo len o nekvalitnú výučbu na škole z hľadiska odbornosti, ale doslova o prístup na úrovni „zbrane“, a teda možnosti spôsobenia vážnej ujmy či traumy dieťaťu. Ide teda o oveľa závažnejšiu oblasť, ktorú v kontexte témy výberu študentov do učiteľských programov nemožno ignorovať.

Hlavným dôvodom respondentov, ktorí argumentujú v prospech výberových konaní na učiteľské študijné programy, je myšlienka, že niektoré veci v rámci päťročného štúdia žiadna vysoká škola nedokáže naučiť, akokoľvek by sa snažila. Riaditeľka gymnázia túto myšlienku vztiahla k vzdelávacím výsledkom a teda skôr k odbornej pripravenosti uchádzačov o učiteľské štúdium: „Pokiaľ tam idú trojkári, štvorkári a nie tí najlepší ako za našich čias, tak nemôžeme očakávať žiadne zázraky ani od pedagogických fakúlt. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Študentka učiteľstva v skupinovom rozhovore prezentovala podobný názor, ale prepojila ho skôr s osobnostnou vybavenosťou, teda psychosociálnymi kompetenciami študentov učiteľstva: „Ideálny absolvent sa za päť rokov nedá vychovať. Hlavne je dôležité vybrať spomedzi prihlásených tých, ktorí už majú tie schopnosti na to, aby vôbec učili. Lebo z vlastnej skúsenosti mám pocit, že u nás je viac takých ľudí, ktorí už osobnostne na prvý pohľad nespĺňajú na to kritériá, typu komunikatívnosť a podobne. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Tieto respondentky teda tvrdia, že aspoň určitá minimálna úroveň vedomostí, zručností a osobnostných charakteristík by mala byť u študentov a študentiek učiteľstva pri vstupe do štúdia zachovaná, pretože niektoré oblasti už v rámci vysokoškolského štúdia nie je možné podľa nich dohnať. Tvrdia to pritom i s vedomím, že na učiteľské študijné odbory sa v súčasnosti hlási pomerne málo ľudí. To by však podľa nich nemalo znamenať rezignáciu na realizáciu aspoň minimálneho výberu, teda neprijatia tých študentov a študentiek, ktorí určité minimálne kritériá na prvý pohľad nespĺňajú.

Je však pravda, že v minulosti, keď bol o učiteľské študijné programy výrazne väčší záujem, vysoké školy realizovali rôzne druhy výberových konaní. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Kedysi, a nie je to tak dávno, sme robili aj testy takého pedagogického pôsobenia. [...] Mali sme rôzne pedagogické situácie a aj dramatizáciu ako ústnu skúšku, kde nám išlo o to zistiť, ako komunikuje študent. Mne osobne veľmi vadí v poslednej dobe, že učitelia nedokážu komunikovať s rodičom, so žiakom, s kolegami. Takže tu vidím, že kvôli systému financovania na počet študentov vysoké školy upustili práve od takýchto kritérií zisťovania spôsobilosti u tých budúcich učiteľov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ V súčasnosti sa vedeniu pedagogických fakúlt javí ako nelogické vyberať zo skupiny uchádzačov, ktorí v prípade niektorých študijných odborov ani len nenapĺňajú dostupné kapacity. I keď sa tento postup ukazuje ako nelogický, je hodný úvahy, keďže sa k nemu stále vracia významný podiel respondentov a respondentiek kvalitatívneho zberu dát.

Zvýhodňovanie znevýhodnených pri prijímaní

S prijímaním do učiteľských študijných programov súvisí aj téma aktívnej podpory znevýhodnených skupín, napríklad Rómov alebo ľudí s postihnutím, aby sa o toto štúdium učiteľstva vôbec uchádzali a aby ho po prijatí aj úspešne zvládli. Tento cieľ, ktorý antidiskriminačný zákon[6] nazýva „dočasnými vyrovnávacími opatreniami“, sa môže javiť ako v priamom rozpore s vyššie proklamovaným cieľom excelentnosti, teda výberu tých najkvalitnejších uchádzačov do učiteľskej profesie. Cieľ aktívnej podpory znevýhodnených skupín uchádzať sa o učiteľskú profesiu však napĺňa iné, nie nevyhnutne menej dôležité hodnoty. V kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum žiadna z najväčších univerzít či pedagogických fakúlt na Slovensku

neuviedla, že by sa o „dočasné vyrovnávacie opatrenia“ znevýhodnených skupín pri nábore, výbere a podpore študentov učiteľských smerov v súčasnosti pokúšala.

V minulosti sa však realizovalo niekoľko iniciatív na podporu rómskych študentov a študentiek v učiteľských odboroch. Dekan pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadril: „Pred desiatimi rokmi to bola veľká téma. My sme riešili jednu veľkú štátnu objednávku, v rámci ktorej sme na troch pedagogických fakultách vyškolili v našom prípade 75 asistentov učiteľa s tým, že skončili bakalárske štúdium. My sme mali pre nich vytvorené akreditované elokované pracovisko v [názov mesta]. [...] Ak sa ukázali a naozaj im to šlo dobre, mohli pokračovať v magisterskom štúdiu a stali sa plne kvalifikovaní učitelia, čo sa aj u niektorých z nich stalo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Bývalá dekanka pedagogickej fakulty zase zmienila projekt z 90. rokov, ktorý sa tiež zameriaval na prípravu rómskych učiteľov. Súčasťou tejto prípravy bol dokonca predmet rómsky jazyk. „Zistili sme totiž, že v tých prvých ročníkoch rómske deti nevedia komunikovať v majoritnom jazyku. Takže učiteľky vedeli po rómsky, nevravím že excelentne, ale vedeli základné slová a to dieťa oveľa lepšie s nimi komunikovalo, lebo keď nevedelo slovensky, tak to povedalo rómsky. Takže sa nám naozaj stalo, že v tých prvých ročníkoch nám prestali deti prepadávať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Táto respondentka zdôraznila, že súčasťou prípravy učiteľov z menšinového etnického a jazykového prostredia by mala byť práve aj výučba menšinového jazyka, ktorý je nesmierne dôležitý v procese začleňovania rómskych detí do vzdelávacieho procesu. Väčšina účastníkov a účastníčok rozhovorov z vedenia pedagogických fakúlt vyjadrila poľutovanie, že sa podobné iniciatívy v súčasnosti nerealizujú.

Tému náboru a podpory študentov učiteľstva s rôznymi druhmi postihnutia a špeciálnych vzdelávacích potrieb vnímali respondenti kvalitatívneho zberu dát kontroverznejšie. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Zákon nám zakazuje neakceptovať isté skupiny študentov. Pritom vieme, že učiteľstvo je záležitosť, kde proste minimálne na jazykovej úrovni potrebujete mať kvalitného človeka. Čiže nám pri prijímacom konaní robia ťažkosti proste študenti, ktorí majú špeciálno-vzdelávacie potreby. Chápem, že proste univerzitné vzdelanie by malo byť dostupné všetkým, ale ak sa bavíme povedzme o primárnom vzdelávaní, kde sa majú deťom poskytnúť základy spisovného jazyka, tak asi ťažko môžete akceptovať študenta učiteľstva s rečovými poruchami. A toto sa proste dnes deje. [...] Samozrejme, tiež chirurgom nemôže byť niekto, kto má nejaký motorický problém. Čiže to isté sa do určitej miery týka aj učiteľského vzdelávania. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobný názor prezentoval aj riaditeľ ZŠ slovami: „Kedysi študenti na prvý stupeň učiteľstva museli absolvovať logopedické vyšetrenia a dnes sú prijímaní bez vyšetrenia. Ako môže učiteľka 1. stupňa učiť v prvom ročníku výslovnosť, keď sama má jazykovú vadu? Fakulty na to nekladú dôraz a prijímajú bez všetkého. Taká devalvácia vznikla v tomto význame. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ V téme prijímania študentov so špeciálnymi potrebami do učiteľských programov v ešte vyhrotenejšej miere narážajú na seba dva ciele – cieľ vysokej kvality výučby a cieľ podpory rôznorodosti a rovnosti. Hoci príklad s nemožnosťou zamestnať ako chirurga niekoho s motorickým postihnutím je veľmi zrozumiteľný a asi málokto by ho rozporoval, je otázne, do akej miery je aplikovateľný aj na prostredie učiteľstva. Je otázne, či by mala mať VŠ právo na základe určitých „diagnóz“ vylúčiť účastníkov z výberového konania, i keď sú ich „diagnózy“ ťažko zlučiteľné s kvalitným výkonom učiteľskej profesie.

Záver

Na učiteľov a učiteľky v regionálnom školstve sa kladú veľmi vysoké nároky, aby dokázali vo svojej práci rozvíjať svojich žiakov a žiačky v oblasti ich vedomostí, zručností, hodnôt a osobnosti. Z tohto hľadiska je nutné zabezpečiť čo najkvalitnejšiu prípravu budúcich učiteľov. Otázkou však ostáva, či by pri vstupe do učiteľských študijných programov na vysokých školách nemal prebiehať aspoň minimálny výber uchádzačov, keďže od päťročného vysokoškolského štúdia nemožno očakávať nemožné. V situácii, keď je na Slovensku otvorených príliš veľa učiteľských študijných programov a hlási sa na ne príliš málo záujemcov, sa javí otázka výberu študentov ako nelogická. Negatívne dosahy absencie aspoň minimálneho výberu uchádzačov a uchádzačiek do učiteľských študijných programov na celkovú úroveň výučby v regionálnom školstve však môžu byť ďalekosiahle.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Súvisiace kapitoly:

Atraktivita učiteľského povolania
Študijné programy učiteľstva
Doplňujúce pedagogické štúdium

Zdroje:

[1:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (účinný od 1. 9. 2019); Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (účinný do 31. 8. 2019)
[2:] OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
[3:] CVTI SR. *Štatistické ročenky – vysoké školy 2016/2017.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=959
[4:] CVTI SR. *Prehľady škôl. 2018* [cit. 2018-12-20]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/prehlady-skol.html?page_id=9725
[5:] CVTI SR. *Štatistické ročenky – vysoké školy 2016/2017.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
[6:] Zákon č. 365/2004 Z. z. Zákon o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorýchz ákonov (antidiskriminačný zákon), § 8a

Študijné programy učiteľstva

Nastavenie učiteľských študijných programov málo prispieva k pripravenosti absolventov

Od formálneho nastavenia vysokoškolských programov učiteľstva z hľadiska dĺžky štúdia, špecializácie a nadväznosti na predošlé štúdium závisí obsah štúdia. Všetky tieto zložky vplývajú na celkovú pripravenosť absolventov a absolventiek týchto študijných programov na ich výkon učiteľskej profesie. V prípade členenia učiteľských študijných programov na bakalárske a nadväzujúce magisterské štúdium sa udialo to, že na niektorých fakultách veľký podiel didaktiky a pedagogickej praxe bol presunutý až na úroveň dvojročného nadväzujúceho magisterského štúdia. Absolventi bakalárskeho stupňa preto nie sú dostatočne kompetenčne spôsobilí vykonávať učiteľskú činnosť. Navyše ani zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch neoprávňuje absolventov a absolventky bakalárskych programov učiteľstva vykonávať učiteľskú profesiu. Paradoxne tak existujú študijné programy, ktoré neumožňujú uplatnenie v profesii, na ktorú pripravujú. Problémom sa ukazuje aj prílišná voľnosť vo voľbe študijných aprobácií pre budúcich učiteľov 2. stupňa ZŠ a SŠ, ktorí si môžu zvoliť ktorékoľvek dva predmety, ktoré budú vyučovať. Keďže niektoré predmety sa vyučujú na ZŠ a SŠ len vo veľmi nízkej hodinovej dotácii, vzniká tak situácia, že niektorí učitelia sú v praxi neuplatniteľní alebo značný podiel predmetov, ktoré vyučujú, vyučujú mimo svojej aprobácie. V oblasti prípravy na učiteľskú profesiu možno absolvovať aj alternatívnu cestu pre absolventov 2. stupňa neučiteľského štúdia vysokej školy cez tzv. doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ). V nezanedbateľnej miere však DPŠ realizujú aj vysokoškolské pracoviská, ktoré nemajú akreditované rovnaké študijné programy v učiteľstve, čo vznáša vážne pochybnosti o kvalite týchto programov.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Dvojstupňové verzus spojené magisterské štúdium
Dvojstupňové učiteľské programy verzus spojené magisterské programy učiteľstva

Kombinácie aprobácií
Voľnosť voľby aprobácií znižuje mieru odbornosti výučby na školách

Doplňujúce pedagogické štúdium
Doplňujúce pedagogické štúdium nedostatočne pripravuje na učiteľstvo

Záver

Súčasné nastavenie bakalárskych a magisterských programov učiteľstva, voľby aprobácií a doplňujúceho pedagogického štúdia vznáša pochyby, že prispieva ku kvalitnej pripravenosti absolventov učiteľstva vykonávať svoju profesiu. Nie sú napríklad v dostatočnej miere a vhodným spôsobom pripravovaní ovládať širokú škálu vyučovacích metód, vedieť tieto prispôsobovať vlohám jednotlivých učiacich sa a byť v kontakte s najnovšími vedeckými poznatkami v predmete, ktorý vyučujú. Štrukturálne nastavenie vysokoškolských programov učiteľstva môže napomáhať k dosiahnutiu tohto cieľa, ale môže tomu aj brániť. Len kvalitne pripravení učitelia dokážu vhodne podporovať učiacich sa v tom, aby sa cítili vnútorne motivovaní zdokonaľovať sa a rozvíjať po celý život.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Dvojstupňové verzus spojené magisterské štúdium

Dvojstupňové učiteľské programy verzus spojené magisterské programy učiteľstva

Súčasný legislatívny systém neumožňuje uplatnenie v učiteľskej profesii pre bakalárskych absolventov učiteľských programov. Tento paradox existencie bakalárskych programov bez možnosti uplatnenia v praxi si uvedomujú aj samotní študenti a študentky učiteľstva. Rozdelenie na bakalársky a magisterský stupeň hlavne v prípade odboru učiteľstva akademických predmetov viedlo v mnohých programoch k presunutiu hlavného podielu didaktiky a praxe až na magisterský stupeň. Argumenty v prospech súčasného dvojstupňového modelu sa zameriavajú prevažne na priestupnosť študentov medzi univerzitami z bakalárskeho na nadväzujúci magisterský stupeň a tiež priestupnosť medzi neučiteľskými bakalárskymi programami na učiteľské magisterské programy. Priestupnosť medzi neučiteľskými na učiteľské programy sa však javí ako problematická, pretože legitimizuje zhutnenie učiteľskej prípravy do dvojročného štúdia ako niečo dostačujúce.

Zákon neumožňuje vykonávať učiteľskú profesiu absolventom bakalárskeho stupňa

Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[1] definuje pre výkon učiteľského povolania na základných a stredných školách ako minimálny kvalifikačný predpoklad vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, teda magisterského stupňa, v relevantnom učiteľskom odbore, prípadne v neučiteľskom odbore, ale s ukončeným doplňujúcim pedagogickým štúdiom. Podmienkou výkonu učiteľskej profesie je teda na Slovensku absolvovaný magisterský stupeň vzdelania. Túto skutočnosť si uvedomujú a reflektujú účastníci a účastníčky rozhovorov v rámci projektu To dá rozum na všetkých úrovniach vzdelávania. Dekan pedagogickej fakulty situáciu opísal slovami: „Okrem predškolskej a elementárnej pedagogiky, kde bakalár je kvalifikovaný učiteľ materskej školy, keď končia študenti ostatných učiteľstiev bakalárske štúdium, tak síce oni sú akože vychovávatelia, ale reálne sa s bakalárskym diplomom v tomto odbore nemajú kde umiestniť. Čiže štát nevytvoril adekvátne podmienky na to, aby to bakalárske štúdium malo zmysel. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Bývalá dekanka pedagogickej fakulty a súčasná vysokoškolská učiteľka poukázala na túto situáciu v nasledujúcom vyjadrení: „Prečo nie sú [absolventi bakalárskeho štúdia] plne kvalifikovaní asistenti učiteľa? Prečo sa neprerobia študijné bakalárske programy z hľadiska ich obsahu, aby každý absolvent bakalárskeho učiteľského štúdia mal kvalifikáciu asistenta učiteľa alebo vychovávateľa? [...] Ak by sme sa rozhodli, že proste bakalárske štúdium poskytne vychovávateľskú alebo asistentskú kvalifikáciu, tak, samozrejme, sa musia zmeniť aj tie jadrá odborov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Obaja respondenti vo svojich vyjadreniach upozornili na paradoxnú situáciu v slovenskom vzdelávacom systéme, v ktorom síce existujú bakalárske učiteľské odbory, ale z hľadiska platnej legislatívy tieto neumožňujú konkrétne uplatnenie na základných a stredných školách.

Túto paradoxnú situáciu si veľmi dobre uvedomujú aj riaditelia a riaditeľky v rámci regionálneho školstva, ktorí nových učiteľov a učiteľky zamestnávajú. Napríklad riaditeľka gymnázia sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Nerozumiem, prečo učiteľské vysokoškolské vzdelanie je dvojstupňové. Je mi jasné, že to bolo generálne zavedené, ale svojím spôsobom nevidím v tom význam, pretože s titulom bakalár je človek v školstve neuplatniteľný, nemá profesijné zaradenie. Nemôžeme ho prijať. [...] Napríklad kolegyniam na prvom stupni to spravilo neskutočný škrt cez rozpočet, pretože pôvodne štvorročné štúdium, sa zmenilo na päťročné štúdium, z toho tri roky bakalárstva sú v podstate učiteľky materskej škôlky s vysokou školou. [...] Čiže čo sa ony pôvodne štyri roky učili, majú stiahnuté do dvoch rokov [v rámci magisterského stupňa]. Takže tá kvalita išla dole. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Táto respondentka okrem opätovného poukázania na paradoxnú situáciu nemožnosti zamestnať absolventa bakalárskeho stupňa učiteľstva upozornila tiež na možné negatívne dosahy v kvalite prípravy budúcich učiteľov pre 1. stupeň ZŠ. Tento výrok je však nutné upraviť v tom, že VŠ pripravujúce budúcich učiteľov na 1. stupeň ZŠ nastavili obsah svojich bakalárskych programov rôznym spôsobom, napr. že absolventi môžu byť aj učiteľmi MŠ alebo vychovávateľmi v školskom klube detí. Do nejakej miery by však obsahovo mali reflektovať aj 1. stupeň ZŠ. Čiže nie je úplne pravda, že ich štúdium sa zredukovalo do dvoch rokov.

Tabuľka T_2.3.2.1.1: Dôvody pre pokračovanie na 2. stupni VŠ štúdia podľa bakalárskych študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa študijného odboru

Plány po ukončení štúdia magisterských študentov a študentiek podľa rôznych VŠ odborov, ktorí sa zúčastnili na online dotazníkovom prieskume To dá rozum							
Prečo chcete pokračovať na 2. stupni štúdia?	Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Chcem sa ďalej rozvíjať vo svojom odbore.	71.2%	75.3%	74.2%	63.9%	70.1%	77.8%	70.2%
Na profesiu, ktorú chcem robiť, nestačí bakalársky titul.	48.4%	27.2%	44.8%	59.9%	40.4%	21.0%	44.2%
Bakalársky titul nikto neberie vážne	58.1%	59.9%	48.8%	38.2%	53.4%	31.8%	50.4%
Zamestnávatelia nemajú záujem o bakalárov.	47.2%	34.9%	37.3%	32.1%	44.8%	22.4%	40.2%
Nemám dostatok vedomostí pre trh práce	37.4%	23.4%	31.0%	21.7%	25.3%	20.8%	26.7%
Bakalári zarábajú menej ako absolventi 2. stupňa.	33.5%	45.9%	24.8%	19.3%	25.7%	37.0%	27.9%
Nemám dostatok zručností pre trh práce	33.7%	23.2%	32.0%	17.0%	26.6%	23.3%	25.9%
Chcem si udržať status študenta.	21.4%	34.0%	28.5%	14.4%	24.6%	21.6%	23.1%
Na 2. stupeň ma zoberú automaticky, tak prečo nie.	19.2%	18.2%	14.2%	9.7%	13.3%	9.2%	13.9%
Očakáva to rodina	12.2%	23.1%	15.9%	9.3%	13.2%	15.1%	13.5%
Učitelia ma nabádajú k pokračovaniu.	11.1%	9.7%	9.7%	6.7%	7.0%	8.1%	8.1%
2. stupeň štúdia je podľa starších študentov zaujímavejší.	22.5%	18.1%	17.2%	4.8%	13.1%	1.6%	13.4%
2. stupeň štúdia je podľa starších študentov ľahší.	10.5%	5.7%	5.0%	3.1%	3.7%	5.0%	5.0%
Iné	0.5%	0.4%	0.0%	1.2%	0.5%	0.9%	0.6%
Bez odpovede	0.0%	0.9%	0.4%	0.5%	0.7%	0.0%	0.5%

Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek

Tabuľka T_2.3.2.1.2: Dôvody pre pokračovanie na 2. stupni VŠ štúdia podľa magisterských študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum, členené podľa študijného odboru

Dôvody pre pokračovanie na 2. stupni štúdia na vysokých školách podľa magisterských študentov a študentiek (členení podľa študijného odboru), ktorí sa zúčastnili na online prieskume To dá rozum							
Prečo ste sa rozhodli pokračovať na 2. stupni štúdia?	Technické vedy a náuky	Informatika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Na profesiu, ktorú chcem robiť, nestačí bakalársky titul.	57.2%	25.2%	53.5%	67.4%	42.4%	29.2%	48.4%
Bakalársky titul nikto neberie vážne.	66.9%	53.3%	53.6%	38.1%	58.7%	55.5%	55.6%
Zamestnávatelia nemajú záujem o bakalárov.	53.8%	27.1%	48.9%	36.1%	47.5%	16.9%	44.0%
Na 2. stupeň ma zobrali automaticky, tak prečo nie.	28.3%	50.3%	23.9%	20.5%	24.5%	22.0%	26.4%
Bakalári zarábajú menej ako absolventi 2. stupňa.	37.5%	39.1%	18.5%	18.9%	20.6%	25.6%	24.8%
Očakávala to rodina.	23.5%	46.5%	19.4%	18.3%	23.2%	21.5%	23.9%
Nemal som dostatok vedomostí pre trh práce.	22.8%	19.1%	21.9%	15.1%	15.7%	8.5%	17.3%
Nemal som dostatok zručností pre trh práce.	19.9%	18.1%	25.1%	14.8%	15.9%	8.5%	17.1%
Chcel som si udržať status študenta.	24.6%	42.0%	23.3%	14.7%	28.0%	22.8%	25.6%
Učitelia ma nabádali k pokračovaniu.	9.6%	14.8%	6.5%	5.9%	6.6%	6.9%	7.7%
Iné	6.6%	14.6%	12.5%	5.2%	8.4%	9.5%	8.4%
Odporúčali mi to starší študenti.	11.5%	18.7%	4.0%	3.7%	4.4%	9.2%	6.8%

Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek

Študenti učiteľských odborov vnímajú nemožnosť uplatnenia sa s bakalárskym titulom

Napokon paradox existencie bakalárskeho stupňa učiteľských programov a nemožnosti uplatniť sa v praxi si veľmi dobre uvedomujú i samotní študenti a študentky učiteľstva. Študentka učiteľstva sa v tejto veci vyjadrila: „Podľa mňa to nemá význam, to bakalárske štúdium. To je ako medici nemajú bakalára, lebo je im zbytočný, pretože keby ho dokončili, nemôžu s ním urobiť nič, takže končia až po šiestich rokoch ako MUDr. Čiže podľa mňa v takýchto prípadoch, ako je pedagogika, nemá zmysel bakalárske štúdium, nemá zmysel sa zdržiavať bakalárskou prácou, nemá zmysel sa zdržiavať bakalárskymi štátnicami, keď sa to môže súvisle odučiť a skončí sa to magisterskými štátnicami. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Študentka učiteľstva na inej vysokej škole v skupinovom rozhovore vyjadrila rovnaký názor slovami: „Čo môžu naši spolužiaci, ktorí skončia po bakalárovi, ísť robiť? Pretože učiť nemôžu. Skončili síce učiteľstvo, ale učiť ich proste nikto nezamestná a taktiež v inej sfére nie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V žiadnom skupinovom rozhovore so študentmi a študentkami učiteľstva v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum sa ani jedenkrát neobjavil názor obhajujúci súčasné delenie na bakalársky a magisterský stupeň v učiteľských študijných programoch.

Široko rozšírené vnímanie nemožnosti uplatniť sa v učiteľskej profesii u absolventov bakalárskeho stupňa bolo potvrdené aj v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Respondenti a respondentky študujúci na bakalárskom stupni v učiteľských odboroch (59,9 %) v štatisticky významne vyššej miere ako respondenti iných odborov volili možnosť „Na profesiu, ktorú chcem robiť, nestačí bakalársky titul“ (pozri Tabuľku T_2.3.2.1.1.). Ešte výraznejší rozdiel oproti iným študijným programom sa vyskytol v dotazníku u respondentov a respondentiek na magisterskom stupni štúdia v otázke, prečo sa rozhodli pokračovať na 2. stupni štúdia. Až 67,4 % respondentov študujúcich na učiteľských odboroch zvolilo možnosť „Na profesiu, ktorú chcem robiť, nestačí bakalársky titul“ (pozri Tabuľku T_2.3.2.1.2.). Tieto výsledky demonštrujú, že respondenti a respondentky učiteľských odborov sú si vedomí nutnosti dokončiť si magisterské štúdium, aby sa mohli uplatniť v študovanom odbore.

Bakalárske štúdium učiteľstva je príliš teoretické s nedostatkom praxe

Študenti a študentky v programoch učiteľstva, hlavne pre 2. stupeň ZŠ a SŠ, v skupinových rozhovoroch projektu To dá rozum konzistentne poukazovali na príliš teoretické zameranie bakalárskych odborov s veľmi nedostatočnou mierou praxe a didaktiky . Napr. jedna študentka pri porovnávaní svojich skúseností s bakalárskym a magisterským stupňom štúdia poznamenala: „Tie bakalárske ročníky sú o tom, že chcú do nás vsunúť čo najviac informácií. A v tom magisterskom stupni už ide viac o didaktiku. Keby to bolo spojené a celých päť rokov to išlo nejakou súvislou líniou, tak si myslím, že by to bolo lepšie pre študenta. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iná študentka, ktorá sa pripravovala na profesiu učiteľky angličtiny, svoju skúsenosť opísala slovami: „Tá bakalárska časť bola zameraná na to, aby mňa učili. Myslím si, že len dva roky [na magisterskom stupni] nechať na to, aby nás potom naučili, ako učiť, je nedostatočné. Keby som sa chcela venovať napríklad vedeckej oblasti v tom cudzom jazyku, tak si predsa nevyberiem učiteľstvo akademického predmetu, ale skôr si vyberiem inú oblasť, napríklad prekladateľstvo-tlmočníctvo alebo neviem čo, a pritom my sme mali rovnaké predmety a ten základ učiva ako prekladatelia. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Hoci tieto výroky nemožno paušalizovať na všetky učiteľské programy na všetkých VŠ, obe študentky v týchto vyjadreniach poukazovali na to, že ich bakalárska príprava bola zameraná prevažne na získavanie odborných vedomostí v danom predmete, ktorý by raz mali učiť, pričom zložka odborovej didaktiky, resp. oblasť samotnej pedagogiky bola rozvíjaná až na magisterskom stupni. Pre vysvetlenie z pohľadu VŠ môže tento jav súvisieť i s rôznorodosťou študentov, keďže napr. absolvent výberového gymnázia a strednej odbornej školy technického zamerania môžu byť vo veľmi rozdielnej miere pripravení (vedomostne i zručnostne) v predmetoch, ktoré by raz mali vyučovať. Čiže VŠ sa môžu týmto snažiť aj o doplnenie chýbajúcich vedomostí u študentov a študentiek, ktorí ich ešte nemajú osvojené.

Výnimku tvorí podľa študentských účastníkov skupinových rozhovorov len odbor predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktorý je už na bakalárskom stupni zameraný aj na zložku didaktiky a praxí. Súvisí to aj s tým, že učiteľom a učiteľkám v materských školách postačuje absolvovanie stredoškolského odboru „učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo“ na stredných odborných školách s pedagogickým zameraním. Čiže ak sa o odbor predškolská a elementárna pedagogika uchádza napríklad gymnazistka, teda niekto, kto neabsolvoval stredoškolské vzdelanie pedagogického zamerania, de facto jej postačuje bakalársky stupeň, aby mohla ísť učiť do materskej školy. Navyše, na rozdiel od učiteľských programov pre sekundárne vzdelávanie, o ktorých stále panuje presvedčenie, že by mali byť „chodiacou encyklopédiou“, sa na učiteľov v predškolskom stupni nekladú vysoké vedomostné nároky na vyučovací obsah, ale práve skôr na didaktiku, resp. zručnosti vo vyučovacích metódach.

Opisy štúdia nedefinujú minimálnu mieru praxí

Existuje niekoľko vysvetlení, prečo sa bakalárske učiteľské programy viac zameriavajú na rozvoj teoretických vedomostí na úkor didaktiky a praxe. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty ponúkla toto vysvetlenie: „Keďže vtedy sa v Čechách hovorilo o tom, že učiteľovi stačí bakalárske štúdium, tak je jasné, že pri tvorbe opisu štúdia sa všetka didaktika a učiteľská príprava vytlačila do magisterského stupňa. Čiže pôvodná 5-ročná príprava, kde prax začínala niekedy už v 1. ročníku, najprv tá náčuvová, sa tá prax akoby scvrkla do dvoch rokov v magisterskom programe. [...] Väčšina, ktorí pôsobili na tom druhostupňovom učiteľstve s výnimkou jednej vysokej školy, sa chceli vrátiť k nedelenému štúdiu, lebo tá strata jedného semestra je veľmi veľká. Myslím šiesteho semestra, keby sa tých 30 kreditov v rámci šiesteho semestra mohlo radšej preniesť na prax a didaktiku, tak by to bolo omnoho, omnoho lepšie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ V tomto vyjadrení vysokoškolská pedagogička prezentuje to isté, čo samotní študenti a študentky učiteľstva, teda že prax a didaktika sú skumulované do magisterského stupňa. Vysvetľuje to tým, že posledný semester v bakalárskom štúdiu sa študenti musia zameriavať na prípravu bakalárskej práce, čo považuje za „stratu“, ktorá

mohla byť investovaná radšej do praxí a didaktiky. Ďalším vysvetlením je snaha vytlačiť až do magisterského stupňa didaktickú a praxeologickú zložku, teda tú najesenciálnejšiu zložku pedagogického štúdia, aby sa zabránilo stanoveniu bakalárskeho stupňa ako minimálnej kvalifikačnej úrovne pre učiteľstvo. Opäť je však nutné upozorniť, že nie všetky VŠ pracoviská, prípadne študijné programy, k tomu pristúpili rovnako. Niektoré sa snažili zložku praxí dostatočne obsiahnuť už na bakalárskom stupni. Taktiež je dôležité upozorniť, že pred rokom 1989 pre niektoré jednoodborové aprobácie stačili štyri roky štúdia, teda nemožno ani paušalizovať, že v minulosti všetci učitelia museli absolvovať päťročné štúdium, aby získali plnú učiteľskú kvalifikáciu. Respondentka teda nepripúšťa scenár, že bakalárske štúdium by trvalo štyri roky namiesto typicky trojročného štúdia, v ktorom by bol zahrnutý všetok potrebný obsah.

Všetky vysokoškolské odbory sú viazané na opisy študijných odborov schvaľovaných Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR a zverejnené na Portáli VŠ.[2] Opis študijného odboru napr. definuje obsah študijného odboru, vedomosti a praktické schopnosti absolventov, pričom vymedzuje aj tzv. jadro vedomostí. V rámci učiteľských odborov však opisy študijných odborov nevymedzujú žiadne špecifické požiadavky na prax v rámci bakalárskeho a magisterského stupňa vzdelávania. V tom prípade vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov nie sú de facto povinné začleňovať praxe v určitej významnej miere do svojich učiteľských programov. Súčasné opisy študijných odborov vysokým školách síce nezakazujú, aby už v bakalárskom stupni vzdelávania integrovali veľký podiel didaktických predmetov a praxe do svojich programov, ale ani nestanovujú minimálny povinný rozsah praxí (benchmark), čo vo výsledku vedie k situácii opísanej vo vyššie zmienených výpovediach respondentov.

Výhoda priestupnosti na iné univerzity

Jedným z hlavných argumentov v prospech dvojstupňového systému i na učiteľských odboroch, zmienených respondentmi v rozhovoroch pre To dá rozum, bol okrem kompatibility so zahraničím, výmeny študentov a uznávania kvalifikácií i možnosť prestupov z bakalárskeho stupňa na jednej vysokej škole na nadväzujúci magisterský program na inej vysokej škole. Práve tento argument vzniesol aj jeden vysokoškolský pedagóg v rámci rozhovoru: „Zaviesť selektívne jednotné päťročné magisterské učiteľské štúdium a vrátiť sa k tomu starému modelu je podľa môjho názoru pohyb, ktorý ide proti ideálnejšiemu modelu učiteľských štúdií. Starý model vlastne zabíja mobilitu. Dnes to proste veľmi často vidíte, že absolventi bakalárskych štúdií povedzme z Ružomberka alebo z Banskej Bystrice sa pohybujú smerom do Trnavy, do Bratislavy, do Nitry a to je jednoducho preto, lebo si myslia, že tam dostanú lepšie vzdelanie v tom magisterskom stupni. Takže to v poslednom období asi trošku dynamizuje ten systém. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Prínosy tohto dynamizujúceho prvku v systéme, samozrejme, nemožno podceňovať, i keď v kvalitatívnom zbere dát žiaden zo študentov učiteľských odborov tento argument nevzniesol a teda neargumentoval za súčasný dvojstupňový model. Hoci v žiadnom prípade nešlo o reprezentatívnu vzorku študentov, ako už bolo zmienené vyššie, študentskí respondenti sa v skupinových rozhovoroch jednoznačne prikláňali k spájaniu bakalárskeho a magisterského stupňa v učiteľských odboroch do jedného. Ani tento respondent však nezmienil možnosť štvorročného bakalárskeho štúdia učiteľstva ako potenciálne dostačujúcej kvalifikácie pre výkon učiteľského povolania. Tu je však nutné uviesť, že v slovenskom kontexte je bakalársky stupeň všeobecne stále vnímaný ako neúplné alebo menej hodnotné vzdelanie, preto zavedenie bakalárskeho štúdia ako dostačujúceho pre učiteľskú profesiu by bolo pravdepodobne vnímané ako podhodnotenie ich kvalifikácie.

Prínos mobility medzi jednotlivými vysokými školami poskytujúcimi študijné učiteľské programy však možno vyvrátiť. Vysokoškolský pedagóg na pedagogickej fakulte sa v tejto súvislosti vyjadril: „Myslím, že tá priestupnosť nie je problém. Proste prestúpim na inú školu, keď ma neuspokojuje. To sa proste dá ošetriť. To sa dá uznať. Vždycky sa to kombinuje tým, že niečo sa tomu študentovi ešte predpíše, aby si doplnil, ak niečo chýba v tých kreditoch, čo daná vysoká škola považuje za zásadné. To je podľa mňa len organizačný fakt. To nie je zásadný argument, ktorý by bránil tomu spojeniu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Hoci nie je úplne pravdou, že je priestupnosť študentov medzi univerzitami bezproblémová, predsa len sa už v nejakej miere deje i dnes v rámci existujúcich študijných programov, pokiaľ je študent so svojím programom skutočne nespokojný alebo z akéhokoľvek iného dôvodu. Je preto na zváženie, či prínosy možnosti mobility medzi vysokými školami z bakalárskeho na magisterský stupeň vyvažujú prínosy spojeného študijného programu učiteľstva.

Problematická priestupnosť medzi učiteľskými a neučiteľskými odbormi

Okrem prínosu mobility medzi univerzitami v rámci nadväzujúcich bakalárskych a magisterských programov aktéri v učiteľskej príprave uvádzajú ďalší potenciálny prínos dvojstupňových učiteľských programov, ktorým je mobilita medzi učiteľskými a neučiteľskými odbormi. Týka sa to, samozrejme, iba programov učiteľstva akademických predmetov, teda budúcich učiteľov 2. stupňa ZŠ a SŠ. Táto priestupnosť však v súčasnom systéme nie je dôsledne uplatňovaná a funguje iba v smere neučiteľských bakalárskych programov na učiteľské magisterské, a nie naopak, aj to vo veľmi obmedzenej miere. Problémom je napr. situácia, ak bol študent na neučiteľskom jednoodbore, ťažko prejde na učiteľstvo, lebo mu chýba druhá aprobácia a učiteľský základ. V tejto súvislosti sa vyjadril pedagóg na pedagogickej fakulte: „Súčasný systém neumožňuje bakalárom, ktorí sú tak strašne teoreticky vzdelávaní, ako tvrdia, pokračovať na neučiteľských odboroch v magisterských štúdiách. [...] V Nemecku študent bakalárskej fyziky, ktorý sa rozhodol pre štúdium učiteľstva pre gymnáziá, môže magistersky pokračovať v teoretickej fyzike ďalej. [...] Ďalší návrh je, aby sa pre tých, čo študovali bakalárske neučiteľské programy, vytvorili špeciálne magisterské učiteľské programy. Čiže tým technikom alebo teoretickým fyzikom zrazu môžeme uvoľniť mobilitu. Čiže jednej skupine študentov uvoľňujeme mobilitu, zlepšujeme priechodnosť systému a druhých úplne zabijeme. Čiže to nedáva hlavu ani pätu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento respondent poukazuje nielen na nemožnosť mobility z bakalárskych učiteľských programov na magisterské neučiteľské programy, ale aj na nekoncepčnosť systému umožňujúceho voľnú mobilitu z neučiteľských na učiteľské magisterské programy. Pre tento typ študentov by mali byť vytvorené „špeciálne“ magisterské programy, pretože nadväzujúci študenti z učiteľských programov predsa len už v rámci bakalárskeho učiteľského štúdia získali určité unikátne vedomosti a zručnosti z didaktiky, pedagogiky či psychológie, i keď v obmedzenej miere, ktoré neučiteľskí bakalári vôbec nemajú. I tento návrh však možno považovať za kontroverzný v tom zmysle, že by priniesol zásadné rozdrobenie systému prípravy učiteľov.

Existujúca mobilita z neučiteľských bakalárskych programov na učiteľské magisterské programy môže byť vysokými školami aj zneužívaná kvôli finančným benefitom. Členka Akreditačnej komisie sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Bakalársky program majú neučiteľský, poviem príklad, fyzika a matematika ako dvojkombinačné štúdium. A odrazu v magisterskom stupni sú z nich učitelia. A vlastne za jeden a pol roka majú celú pedagogiku, celú psychológiu, všetky odborové didaktiky a plus svoj odbor. A ešte by mali mať aj pedagogickú prax. No nemajú šancu. Presne tento model teraz berie [mesto] aj [mesto]. Na filozofickej fakulte už dávajú akreditovať všetky bakalárske programy, ktoré boli v minulosti učiteľské, ako neučiteľské, lebo je tam vyšší koeficient, to znamená, škola dostane za ne viac peňazí. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Takéto praktiky nepedagogických fakúlt, ktoré otvárajú nepedagogické bakalárske programy, ktoré v praxi svojich absolventov vedú na magisterské učiteľské programy v rovnakej odborovej dvojkombinácii, výrazne krivia systém pedagogickej prípravy. Týmto spôsobom sa totiž pôvodne zamýšľaná 5-ročná učiteľská príprava redukuje iba na dva roky. Podobné zneužívanie súčasného systému tak predstavuje ďalší argument pre model zjednotených učiteľských programov magisterského štúdia.

Vlastné záujmy niektorých fakúlt zabránili existencii spojeného magisterského štúdia

Podľa vysokoškolských respondentov v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum panuje, až na pár výnimiek, zhoda, že by spojený 5-ročný študijný program pre učiteľstvo prospel celkovej kvalite učiteľskej prípravy. Údajne tomuto spojeniu zabraňujú práve fakulty, ktoré primárne nepripravujú svojich absolventov na učiteľské povolanie. Ako sa vyjadrila bývalá dekanka pedagogickej fakulty, proti spojenému 5-ročnému učiteľskému programu „bojovali hlavne dve univerzity, ktoré, no poviem to tak, na učiteľstve ani nemajú toľko študentov, ale využívajú, žiaľ, učiteľstvo aj na to, že keď niekto neprosperuje na odbore, tak mu odporučia, aby na magisterské štúdium išiel na učiteľstvo, čo teda nie je najšťastnejšia dôkladná príprava pre učiteľstvo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Iný vysokoškolský pedagóg túto informáciu potvrdil výrokom: „Existujú mnohé argumenty, ktoré hovoria v prospech toho [spojeného učiteľského programu] a je to dohoda, myslím, s výnimkou dvoch fakúlt, ktoré sa buď nezúčastnili alebo neskôr proste tie výsledky torpédovali. Ale vlastne ten záver všetkých fakúlt bol v tom, že by sme sa prikláňali k tomu spojenému štúdiu, kde by sa dali lepšie prepojiť aj tie otázky okolo vyváženia teórie a praxe. Ale sú aj protiargumenty, samozrejme. Môj názor je, bol by som za spojenie tohto štúdia. [...] Logika tých dvoch stupňov štúdia mne proste na špecifikum učiteľskej profesijnej prípravy nepasuje. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Hoci sa v kvalitatívnom zbere dát medzi vysokoškolskými zamestnancami objavovali aj hlasy podporujúce súčasné dvojstupňové nastavenie učiteľskej prípravy v rámci pedagogických fakúlt, teda nielen v rámci nepedagogických fakúlt,

takisto ako v prípade študentov a študentiek učiteľstva argumenty a názory za spojený magisterský učiteľský program prevažovali.

Záver

Priestupnosť študentov a študentiek medzi univerzitami a medzi neučiteľskými a učiteľskými študijnými programami z bakalárskeho na magisterský stupeň môže prinášať určité prínosy, hlavne pokiaľ vytvára tlak na vysoké školy skvalitňovať svoju prípravu na učiteľské povolanie. Podľa rôznych respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum rozdelenie učiteľských študijných programov na bakalársky a magisterský stupeň prinieslo skôr fenomény, ktoré spochybňujú kvalitu učiteľskej prípravy. Hlavným spochybnením je prílišná koncentrácia didaktickej prípravy a pedagogickej praxe do magisterského stupňa. Samozrejme, nikto z respondentov netvrdí, že samotné zjednotenie bakalárskych a magisterských učiteľských programov do spojených programov zaručí vyššiu kvalitu prípravy na učiteľskú profesiu. Súčasný fragmentovaný systém však prináša mnoho prekážok v snahách o skvalitňovanie učiteľskej prípravy, ktoré by sa tým minimálne odstránili. Pokiaľ rezignujeme na najvyššiu kvalitu učiteľskej prípravy, rezignujeme nevyhnutne aj na kvalitu učiteľskej práce v regionálnom školstve s dlhodobými dosahmi na celý vzdelávací systém.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Súvisiace kapitoly:

Atraktivita učiteľského povolania
Kombinácie aprobácií
Doplňujúce pedagogické štúdium
Obsah a formy vzdelávania

Zdroje:

1: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
2: Portál VŠ. *Študijné odbory* [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory?from=menu1

Kombinácie aprobácií

Voľnosť voľby aprobácií znižuje mieru odbornosti výučby na školách

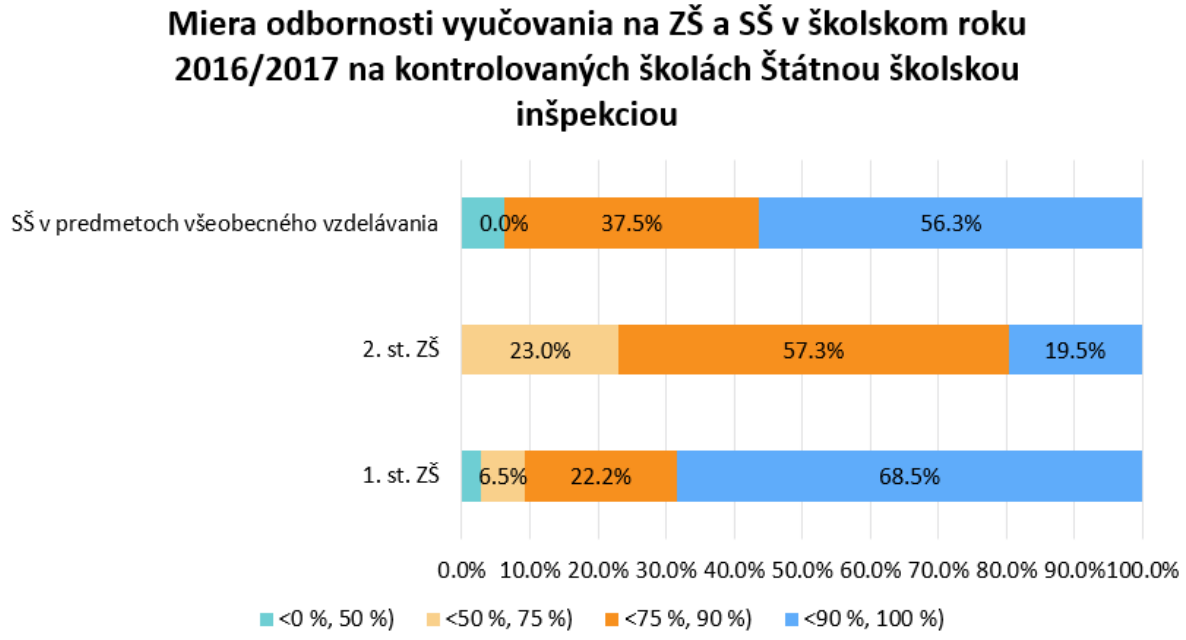
Nastavenie študijných programov učiteľstva súvisí aj s mierou odbornosti výučby v regionálnom školstve. V regionálnom školstve je pomerne veľké množstvo učiteľov a učiteliek, ktorí vyučujú predmety neodborne, teda ktorí nemajú odbornú kvalifikáciu dané predmety vyučovať. Zákon totiž stanovuje podmienku, aby učitelia vyučovali odborne minimálne len tretinu svojho úväzku, pričom zvyšok úväzku môžu vyučovať predmety, o ktorých nemusia mať žiadne vedomosti. Za vysoký podiel neodbornej výučby je do určitej miery zodpovedné súčasné nastavenie prípravy budúcich učiteľov. V prípade 1. stupňa ZŠ je situácia s neodbornou výučbou akceptovateľná, keďže vysokoškolská príprava zameraná na 1. stupeň ZŠ oprávňuje absolventov týchto študijných programov vyučovať všetky predmety. V prípade 2. stupňa ZŠ a SŠ je však situácia značne rozdielna, pretože vysokoškolská príprava v učiteľstve na druhom stupni ZŠ a SŠ je nastavená na predmetové aprobácie. Študenti a študentky si musia zvoliť jeden alebo kombináciu dvoch predmetov, ktoré budú ako učitelia kvalifikovaní vyučovať. Na vysokých školách však existuje sloboda výberu aprobácií. V prípade voľby aprobácie na predmety s nízkou časovou dotáciou výučby na školách ako napr. pedagogika či etická výchova, si takto kvalifikovaní učitelia a učiteľky len s ťažkosťami nachádzajú uplatnenie v školstve, hlavne v menších školách, prípadne veľký podiel predmetov musia vyučovať práve neodborne.

Značný podiel neodbornej výučby na školách

Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[1] umožňuje riaditeľovi alebo riaditeľke školy zamestnať učiteľa s tým, že stačí, aby odučil tretinu (resp. od roku 2024 polovicu) svojho úväzku odborne, teda aby vyučoval predmety, na ktoré reálne získal kvalifikáciu.[2] Zvyšné predmety môže učiť neodborne. To znamená, že pokiaľ napríklad učiteľka získala vysokoškolským štúdiom aprobáciu v predmetoch dejepis a etika, v praxi jej stačí, aby učila v tretine svojho úväzku buď dejepis, alebo etiku alebo oba predmety a vo zvyšku úväzku môže učiť čokoľvek, od matematiky cez fyziku až po anglický jazyk, i keby v týchto vedných oblastiach nemala žiadne odborné vedomosti a zručnosti. Podľa správy Štátnej školskej inšpekcie zo školského roku 2016/2017 bola na prvom stupni v 68,6 % kontrolovaných základných škôl odbornosť vyučovania najmenej 90 %. Na druhom stupni však bola odbornosť vyučovania najmenej 90 % len v 19,5 % kontrolovaných škôl. Na stredných školách v prípade predmetov všeobecného vzdelávania bola odbornosť vyučovania aspoň 90 % na 56,3 % kontrolovaných škôl (pozri graf G_2.3.2.2.1.).

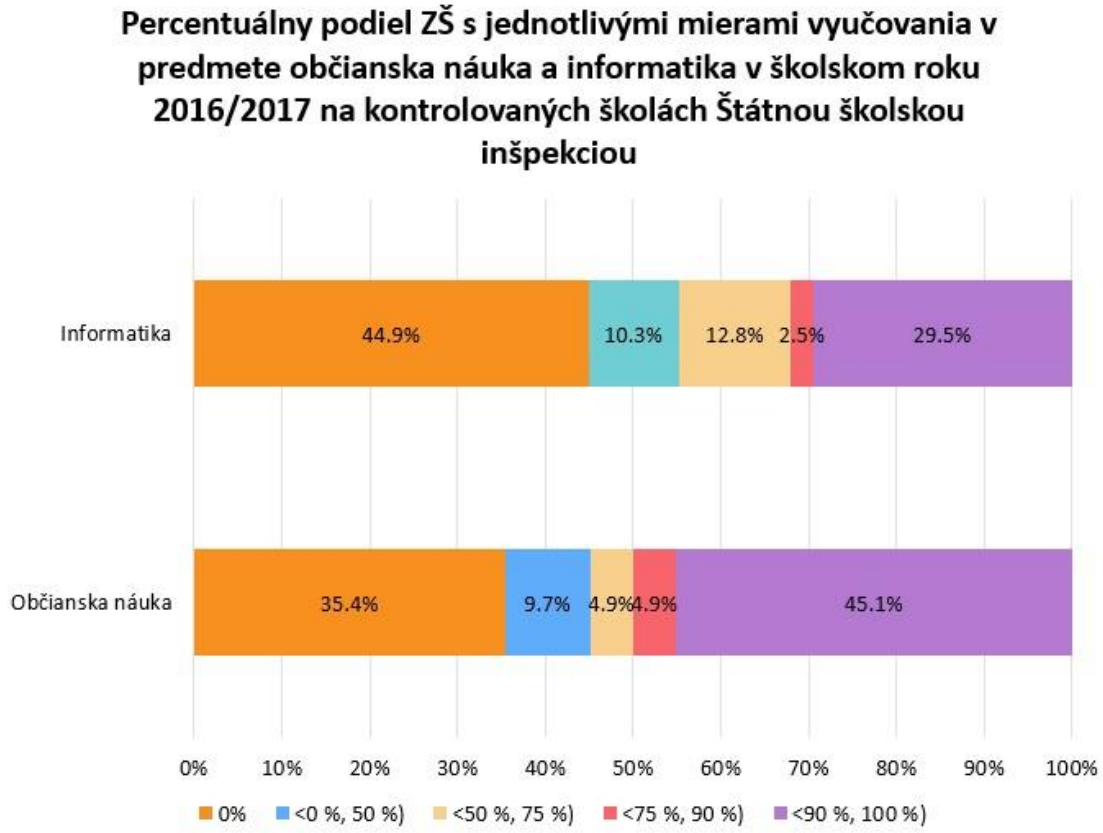
Z hľadiska jednotlivých predmetov bol v školskom roku 2016/2017 podľa správy Štátnej školskej inšpekcie[4] najväčší problém so zabezpečením odborného vyučovania vo výchovných predmetoch. Na druhom stupni ZŠ boli v prevažnej miere neodborne vyučované etická, hudobná a výtvarná výchova, informatika, občianska náuka, výchova umením, svet práce, technika. Na SŠ bola najnižšia miera odbornosti vyučovania v predmetoch etická výchova, dejepis a občianska náuka. Napr. na druhom stupni ZŠ bola odbornosť vyučovania predmetov občianskej náuky na úrovni 58,3 % a informatiky 42 %. V praxi to znamenalo, že až na viac ako 35 % kontrolovaných škôl bol predmet občianskej náuky vyučovaný úplne neodborne. V prípade informatiky sa predmet vyučoval úplne neodborne až v 45 % kontrolovaných škôl (pozri graf G_2.3.2.2.2). V nasledujúcom školskom roku 2017/2018 bola situácia na kontrolovaných školách Štátnou školskou inšpekciou podobná.[5]

Graf G_2.3.2.2.1: Miera odbornosti vyučovania na ZŠ a SŠ v školskom roku 2016/2017 na kontrolovaných školách Štátnou školskou inšpekciou



Zdroj: ŠŠI (2018)

Graf G_2.3.2.2.2: Percentuálny podiel ZŠ s jednotlivými mierami vyučovania v predmete **občianska náuka a informatika v školskom roku 2016/2017 na kontrolovaných školách Štátnou školskou inšpekciou**



Zdroj: ŠŠI (2018)

Tabuľka T_2.3.2.2.1: Podiel učiteľov vyučujúcich neodborne a podiel hodín odučených neodborne na základných a stredných školách z roku 2014

Podiel učiteľov vyučujúcich neodborne a podiel hodín odučených neodborne na základných a stredných školách z roku 2014								
	1. stupeň ZŠ		2. stupeň ZŠ		gymnázium		stredná odborná škola	
Vyučovací predmet	% učiteľov vyučujúcich neodborne	% hodín odučených neodborne	% učiteľov vyučujúcich neodborne	% hodín odučených neodborne	% učiteľov vyučujúcich neodborne	% hodín odučených neodborne	% učiteľov vyučujúcich neodborne	% hodín odučených neodborne
Občianska náuka	-	-	61.2	44	10.7	5.4	39.1	23
Svet práce	-	-	58.6	49.4	-	-	-	-
Informatika	38	36.8	58	42.1	12.1	6.8	22.3	14.8
Technika	-	-	53.3	38.3	-	-	-	-
Výtvarná výchova	7.2	7.4	45	32.1	36.6	30.5	-	-
Výchova umením	-	-	44.5	36.8	-	-	-	-
Hudobná výchova	6.7	6.6	40.7	32	35.2	31.8	-	-
Etická výchova	11	10.3	39.1	29.5	34.1	24	35.6	25
Umenie a kultúra	-	-	-	-	37.3	24.1	-	-
Dejepis	-	-	35.8	18.5	2.7	1.4	27.2	17

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR

8

Na porovnanie existujú aj presnejšie, ale mierne staršie dáta o odbornosti výučby v regionálnom školstve na Slovensku z roku 2014, ktoré zbieralo Centrum vedecko-technických informácií SR.[7] Podľa týchto dát (pozri tabuľku T_2.3.2.2.1.) na prvom stupni ZŠ bola najmenej kvalifikovane vyučovaná informatika (38 % neodborne vyučujúcich učiteľov, resp. 36,8 % neodborne odučených hodín) a anglický jazyk (24,1 % neodborne vyučujúcich učiteľov, resp. 18,4 % neodborne odučených hodín). Na druhom stupni ZŠ bolo neodborne vyučovaných viacero predmetov, konkrétne najmä občianska náuka (61,2 % neodborne vyučujúcich učiteľov, resp. 44 % neodborne odučených hodín), svet práce, informatika, technika, výtvarná výchova, výchova umením, hudobná výchova a etická výchova. Na gymnáziách je hlavne problém s odbornosťou výučby etickej výchovy (34,1 % neodborne vyučujúcich učiteľov, resp. 24 % neodborne odučených hodín). Na stredných odborných školách je najzávažnejším problémom výučba občianskej náuky (39,1 % neodborne vyučujúcich učiteľov, resp. 23 % neodborne odučených hodín), etickej výchovy a dejepisu.

V kontexte šírenia extrémistických a protidemokratických postojov u mladých ľudí[9] je táto situácia veľmi problematická, keďže práve predmety ako občianska náuka a etická výchova, teda predmety zamerané na rozvoj demokratického občianstva a povedomia o ľudských právach, sú na školách vyučované až v takejto miere neodborne. Napriek tomu, odbornosť výučby ešte nezaručuje, že napr. učiteľ dejepisu alebo dokonca občianskej výchovy nebude zastávať extrémistické názory. Taktiež treba vnímať šírenie extrémizmu ako problém, ktorý nesúvisí len s občianskou výchovou, dejepisom či etikou. I učiteľ informatiky alebo angličtiny podprahovo alebo aj otvorene šíriaci konšpiračné teórie a extrémistické postoje môže mať totiž na svojich žiakov a žiačky zásadný vplyv.

Neodborná výučba môže mať vplyv na kvalitu výučby

Vyššie zmienené kvantitatívne dáta potvrdzujú aj výpovede respondentov a respondentiek zo zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum. Konkrétne vysokoškolská pedagogička v učiteľských programoch sa vyjadrila na adresu kvalifikovanej výučby nasledovne: „Stačí, že má polovicu svojho úväzku [vo svojej aprobácii] a je kvalifikovaný. A potom máme také predmety, ktoré si myslíme, že nie sú dôležité? Nie je dôležité, aby učil etiku kvalifikovaný učiteľ etiky? Že stačí, že je biológ a má nejaký iný predmet, ktorému sa neprikladá taký význam ako napríklad výtvarná, hudobná alebo telesná alebo proste nejaké iné predmety. [...] Ale ono sa to potom odrazí na vzťahu našich detí k danému predmetu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Respondentka v tomto vyjadrení potvrdila, že sú to hlavne výchovy, ktoré učitelia a učiteľky dostanú, resp. prijmú vyučovať, pretože tieto predmety sa považujú za menej dôležité. V prípade stredných odborných škôl sa situácia ešte viac komplikuje kvôli odborným a praktickým predmetom. Riaditeľka strednej odbornej školy sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Čo sa týka odborných učiteľov, keďže sme malá škola, nemôžu byť úzko zameraní. To znamená, nájsť človeka, ktorý dokáže učiť strojárstvo, ekonomiku, elektrotechniku atď. A má na to aj nejaké vedomosti, keď nie priamo vysokoškolskú kvalifikáciu. Toto je veľmi ťažké. [...] Nejde len o to, čo by malo byť prvoradé, či má kvalifikáciu, ale aj či vám to chce zobrať, pretože nie každý chce učiť to, čo nevie. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ V tejto výpovedi respondentka dokonca naznačila situácie, že učiteľ alebo učiteľka nielenže nemusí mať kvalifikáciu nejaký predmet vyučovať, ale dokonca o danom predmete nemusí nič vedieť. Táto situácia je už veľmi problematická, pretože o takejto výučbe možno len ťažko predpokladať, že bude kvalitná.

Vysoká miera neodbornej výučby môže čiastočne súvisieť aj so slobodou výberu kombinácie aprobácií na vysokých školách

Vysoká miera neodbornej výučby na ZŠ a SŠ je spôsobená rôznymi faktormi, do určitej miery však práve nastavením vysokoškolskej prípravy na učiteľské povolanie. V prípade 1. stupňa ZŠ je situácia s neodbornou výučbou pomerne akceptovateľná, keďže študenti a študentky získavajú kvalifikáciu absolvovaním študijného programu „predškolská a elementárna pedagogika“, ktorý absolventov oprávňuje vyučovať okrem cudzích jazykov a informatiky všetky predmety na prvom stupni ZŠ. Problém s neodbornou výučbou nastáva hlavne na druhom stupni ZŠ a na stredoškolskej úrovni vzdelávania. Z hľadiska vysokoškolskej prípravy na učiteľstvo na druhom stupni ZŠ alebo SŠ si musia študenti zvoliť aprobáciu, buď jedného, alebo dvoch predmetov, ktoré budú ako učitelia kvalifikovaní vyučovať. Študenti a študentky majú slobodu vo výbere svojej aprobácie, teda kombinácie dvoch predmetov. Môže ísť dokonca o také netypické kombinácie ako výtvarná výchova a chémia alebo fyzika a dejepis. Niektoré predmety však možno učiť iba na veľmi obmedzenom počte škôl. Napr. absolvent aprobácie učiteľstvo pedagogiky je uplatniteľný len na stredných odborných školách pedagogických a konzervatóriách, ktorých je na Slovensku veľmi obmedzený počet. Učiteľstvo psychológie je podobne nízko uplatniteľná aprobácia, pretože predmet psychológia sa vyučuje len v relatívne malom množstve stredných škôl. Riaditeľka ZŠ sa v tejto téme vyjadrila: „Proste existujú také kombinácie [aprobácií], že to by ani nemali otvárať, povedzme si na rovinu. Lebo

taký človek sa nikde neuplatní. A budete ho mať stále ako nekvalifikovaného. No my ich vlastne ani neberieme. Máme x takých žiadostí. Potom sa hlásia za asistentov alebo vychovávateľov aspoň na dobu určitú. Proste zúfalí sú tí ľudia. Naozaj by tie odbory nemali ani otvárať, ponúkať ľuďom. Pretože raz, keď sa to nedá použiť v bežnom živote, je to proste neuplatniteľné, dvadsaťtri hodín z čoho mu nazbierajú? (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)" Respondentka v tomto vyjadrení explicitne prepájala neodbornosť výučby s priveľkou rôznorodosťou kombinácií aprobácií, resp. s počtom ľudí prijatých na rôzne kombinácie aprobácií, ktoré možno študovať na VŠ. V prípade jej školy dokonca takýchto učiteľov a učiteľky radšej neprijímajú, aby minimalizovali mieru neodbornej výučby.

Pri uplatniteľnosti je taktiež nutné zvažovať hodinovú dotáciu pri výučbe jednotlivých predmetov. Napr. hodinová dotácia výučby slovenského jazyka alebo matematiky je na ZŠ a SŠ výrazne vyššia než občianskej náuky alebo dejepisu. Riaditeľka gymnázia sa v súvislosti s rôznymi kombináciami učiteľských aprobácií vyjadrila: „Na Slovensku budú stále aj malé školy, aj keď plnoorganizované, ale relatívne malé školy. Prišli sme na to, že pri niektorých kombináciách jednoducho nebudú riaditelia schopní urobiť tým ľuďom plný úväzok. Akonáhle ide o malú školu, tak sú predmety, ktoré keď dáte dokopy, tak ani toľko hodín, koľko je potrebných pre základný úväzok, na tej škole jednoducho nie je. Čiže je problém týchto učiteľov zamestnať. Viem, že kombinácie sa v deväťdesiatych rokoch rozbíjali, bola tam sloboda výberu a takisto vznikali rôzne divotvorné kombinácie. Ale nejakým spôsobom sa to bude musieť asi zredukovať. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Respondentka v tomto vyjadrení opísala situáciu, že na menších školách sa miera uplatniteľnosti učiteľov s aprobáciou na vyučovanie predmetov, ktoré majú nízku hodinovú dotáciu na školách, radikálne znižuje. Preto taktiež navrhuje, aby sa už na úrovni vysokoškolskej prípravy kombinácie aprobácií zregulovali. Samozrejme, regulácia nemusí prebehnúť z hľadiska samotnej existencie kombinácie, ale minimálne z hľadiska počtu prijatých na danú kombináciu. Čiže by VŠ prijímali študentov vo väčšom počte hlavne na kombinácie, kde je predmet s nižšou časovou dotáciou na vyučovanie naviazaný na predmet s vyššou (napr. učiteľstvo psychológie a slovenčiny), prípadne dva predmety s vyššou dotáciou (napr. učiteľstvo slovenčiny a angličtiny) a len vo veľmi nízkych počtoch na kombinácie predmetov s nižšou dotáciou (napr. učiteľstvo pedagogiky a psychológie).

VŠ sa riadia dopytom uchádzačov o štúdium, nie dopytom škôl po aprobáciách

Pri otváraní rôznych vysokoškolských programov učiteľstva sa podľa respondentov a respondentiek zberu kvalitatívnych dát nehľadí na potreby škôl, teda na aprobácie reálne potrebné na školách, ale primárne na dopyt uchádzačov o VŠ štúdium bez ohľadu na ich neskoršiu uplatniteľnosť v školstve. Riaditeľka gymnázia v tejto súvislosti upozornila na nedostatok učiteľov v určitých aprobáciách: „Ja mám obavy, že napríklad o desať rokov budú určité aprobácie, pre ktoré jednoducho nenájdeme vhodných ľudí. Týka sa to predovšetkým prírodovedeckých predmetov, hlavne fyzika a chémia. Ešte biológia ako-tak funguje, zemepis je tiež v poriadku. Čo sa týka spoločenských vied, zatiaľ je to pokryté. Čo sa týka jazykov, tak zase obavy sú také, že ak napríklad ide o anglický, nemecký, či o španielsky jazyk alebo u nás je aj ruština, tak v podstate oni odídu pracovať do nejakej firmy, pretože vieme, aké sú platové podmienky učiteľov na Slovensku. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)"

Riaditeľka ZŠ tento nedostatok učiteľov v určitých aprobáciách explicitne pripísala aj vysokým školám, ktoré budúcich učiteľov a učiteľky pripravujú: „Máme predsa údaje o tom, koľko ľudí absolvovalo vysokú školu, koľko ľudí robí dnes v školstve a koľko mi asi môže pokryť tú potrebu. Momentálne zohnať učiteľa na matematiku, fyziku či slovenčinu je nad ľudské sily. A tie pedagogické fakulty vôbec nereflektujú aktuálne potreby škôl. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)" Z hľadiska vysokých škôl pripravujúcich učiteľov a učiteľky je, samozrejme, problematické otvárať študijné programy na aprobácie, na ktoré sa nikto neprihlási. Je však rovnako problematické, ak nie problematickejšie, otvárať aprobácie, ktoré sú v praxi neuplatniteľné.

Rezistencia voči spájaniu predmetov

V niektorých krajinách (napr. Austrália a Nový Zéland) je vysokoškolská príprava učiteľov výrazne zjednodušená z hľadiska aprobácií. Okrem niekoľkých samostatných aprobácií, ktorými sú napr. matematika, angličtina, hudobná a telesná výchova, sa študenti a študentky nepripravujú na vyučovanie jednotlivých predmetov (napr. biológia, fyzika, zemepis, dejepis), ale na skupinu spolusúvisiacich predmetov, teda na výučbu prírodných vied (natural sciences) alebo sociálnych a humanitných vied (social sciences and humanities). Vysokoškolská pedagogička učiteľstva sa v tejto súvislosti vyjadrila nasledovne: „Lenže to by musel byť takýmto spôsobom zmenený už aj obsah vzdelávania na školách. My pripravujeme pre potreby praxe, teda ak sa zmení vzdelávanie a nebudú mať žiaci na základných a stredných školách vyučovanie predmetové, tak my

nemáme potrebu pripravovať predmetovo. Ak sa zmení kurikulum a žiaci budú vzdelávaní v predmetových oblastiach, žiadna matematika alebo fyzika, ale bude sa predmet či oblasť volať napríklad prírodné vedy, tak potom my logicky k tomu prispôsobíme prípravu učiteľa, ktorý bude tú oblasť učiť. My nemôžeme najskôr zmeniť prípravu učiteľov, ktorí sa síce budú pripravovať v predmetových blokoch, ale predmety sa budú učiť na základnej škole alebo na strednej škole rovnako. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Toto vyjadrenie je veľmi dôležité pre pochopenie súčasného nastavenia prípravy budúcich učiteľov z hľadiska rôznych predmetových aprobácií. Vysoké školy jednoducho nemôžu začať s reformou prípravy budúcich učiteľov a učiteliek v zmysle, že by ich začali pripravovať na predmetové bloky, pokiaľ v regionálnom škole nenájdu uplatnenie.

Záver

V súčasnosti je pomerne značný podiel predmetov vyučovaný učiteľmi a učiteľkami, ktorí na ne nie sú kvalifikovaní. Do určitej miery je za túto situáciu zodpovedný aj systém prípravy budúcich učiteľov, ktorý vo väčšej miere reaguje na dopyt študentov než potreby škôl. Takto nastavený systém pripravuje značný podiel ťažko uplatniteľných absolventov v školstve, prípadne absolventov, ktorí musia veľký počet predmetov vyučovať neodborne. Hoci odborná výučba nie je zárukou kvalitnej výučby daného predmetu, určitá odbornosť a kontakt s najnovšími vedeckými poznatkami vo vyučovanom predmete sú nepochybne žiaduce ako jeden z predpokladov kvalitnej výučby.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Súvisiace kapitoly:

Výber študentov
Dvojstupňové verzus spojené magisterské štúdium
Doplňujúce pedagogické štúdium

Zdroje:

1: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (účinný od 1. 9. 2019); Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (účinný do 31. 8. 2019)
2: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016/2017.* Bratislava : ŠŠI, 2018. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
3: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016/2017.* Bratislava : ŠŠI, 2018. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
4: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016/2017.* Bratislava : ŠŠI, 2018. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
5: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018.* Bratislava : ŠŠI, 2019. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
6: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016/2017.* Bratislava : ŠŠI, 2018. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
7: CVTI SR. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/kvalifikovanostpedagogickych-zamestnancov/
8: CVTI SR. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* [cit. 2019-02-12] Dostupné na: https://www.minedu.sk/kvalifikovanostpedagogickych-zamestnancov/
9: Velšic, M. *Mladí ľudia a riziká extrémizmu.* Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2017.

Doplňujúce pedagogické štúdium

Doplňujúce pedagogické štúdium nedostatočne pripravuje na učiteľstvo

Doplňujúce pedagogické štúdium (ďalej DPŠ) je alternatívnou formou získavania plnej pedagogickej kvalifikácie pre vysokoškolských absolventov neučiteľských študijných programov, ktoré sa hovorovo nazýva aj „pedagogickým minimom." Podiel pedagogických zamestnancov, ktorí sa dostali do učiteľskej profesie cez DPŠ, je na Slovensku veľmi významný. Na úrovni stredných škôl ide takmer o tretinu všetkých učiteľov a učiteliek. Táto cesta do učiteľského povolania je očakávateľná hlavne v prípadoch učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy na stredných odborných školách. Pre VŠ sú však stanovené veľmi nízke podmienky, aby realizovali programy DPŠ. Programy otvárajú aj VŠ a fakulty, ktoré nemajú akreditované rovnaké programy na bakalárskej či magisterskej úrovni v učiteľstve. Zistenia projektu To dá rozum vyvolávajú pochybnosti o kvalite pedagogických praxí a výučby pedagogiky, didaktiky a psychológie na rôznych vysokoškolských pracoviskách, ktoré poskytujú DPŠ.

Doplňujúce pedagogické štúdium ako alternatívna cesta k učiteľstvu

Niektorí ľudia už v priebehu vysokoškolského štúdia a iní po skončení vysokej školy, niekedy aj mnoho rokov po skončení, sa rozhodnú stať učiteľmi. Pokiaľ ide o odborníkov a odborníčky, ktorí majú vhodné osobnostné predpoklady pre učiteľskú profesiu, vzdelávacie systémy vo svete väčšinou vytvárajú rôzne príležitosti pre skrátenú cestu získať plnú pedagogickú kvalifikáciu pre vyučovanie predmetov, ktoré priamo súvisia s ich odbornosťou. V tom prípade nemusia absolvovať celé pedagogické vzdelávanie, keďže už sú absolventmi druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania. Na Slovensku zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z. z. pre tieto prípady definuje možnosť tzv. doplňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ), ktoré je hovorovo nazývané aj „pedagogickým minimom". Takáto skrátená cesta získania pedagogickej kvalifikácie sa javí ako obzvlášť vhodná pre výučbu praktických zručnostne zameraných profesijných predmetov na stredných odborných školách, ktoré sú špecializované na konkrétny odbor (napr. farmaceutická botanika, účtovníctvo, automatizácia strojárskej výroby). Pre tieto úzko špecializované odborné predmety nie je možné zabezpečiť celostnú pedagogickú vysokoškolskú prípravu ako v prípade klasických akademických predmetov (napr. matematika, anglický jazyk, chémia, dejepis).

Značný podiel učiteľov sa stal učiteľmi len cez DPŠ

Podiel pedagogických zamestnancov pôsobiacich v regionálnom školstve, ktorí sa dostali do učiteľskej profesie cez DPŠ, nie je zanedbateľný. V rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum bolo zisťované u respondentov a respondentiek aj ich absolvované pedagogické vzdelanie. Keďže išlo o reprezentatívny prieskum, tieto dáta poskytujú pomerne spoľahlivý obraz o získanom vzdelaní u pedagogických zamestnancov v celom regionálnom školstve na Slovensku. Ako ilustruje tabuľka T_2.3.2.3., na úrovni MŠ stačí pre výkon profesie získať stredoškolské vzdelanie, čiže podiel absolventov DPŠ bol za MŠ veľmi nízky (1,9 %). V tejto súvislosti je iba nutné zmieniť, že stredné odborné školy ponúkajúce pedagogicky zamerané štúdium často otvárajú aj dvojročné pomaturitné štúdium v učiteľstve pre MŠ pre uchádzačov a uchádzačky s úplným stredným vzdelaním nepedagogického zamerania. Toto pomaturné vzdelávanie je v dotazníku obsiahnuté v položke „stredoškolské štúdium pedagogického smeru", teda nebola preň vytvorená osobitná položka. V prípade ZŠ 9,2 % pedagogických zamestnancov (učitelia, riaditelia a výchovní poradcovia) absolvovalo najskôr nepedagogické vysokoškolské vzdelanie, ktoré si následne doplnili o DPŠ, a teda získali kvalifikáciu pôsobiť ako pedagogickí pracovníci v školstve. Podiel pedagogických pracovníkov s DPŠ na úrovni SŠ je veľmi vysoký a tvorí až 29,7 %, teda necelá tretina všetkých pedagogických pracovníkov na strednej škole pôvodne nemá pedagogické vzdelanie.

Tabuľka T_2.3.2.3: Typy absolvovaného pedagogického vzdelania podľa úrovní vzdelávania (vrátane bežných i špeciálnych škôl) u učiteľov, riaditeľov a výchovných poradcov

Typy absolvovaného pedagogického vzdelania podľa úrovní vzdelávania (vrátane bežných i špeciálnych škôl) u učiteľov, riaditeľov a výchovných poradcov				
Aké pedagogické vzdelanie ste absolvovali? (môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)	MŠ	ZŠ	SŠ	Celkovo
stredoškolské štúdium pedagogického smeru	74.0%	10.5%	2.5%	22.3%
denné bakalárske štúdium pedagogického smeru	5.9%	2.6%	1.9%	3.2%
externé bakalárske štúdium pedagogického smeru	13.4%	3.6%	2.6%	5.4%
bakalárske štúdium špeciálno-pedagogického smeru	2.6%	2.2%	1.1%	2.0%
denné magisterské štúdium pedagogického smeru	8.3%	52.0%	49.2%	42.0%
externé magisterské štúdium pedagogického smeru	14.1%	24.6%	11.9%	19.4%
magisterské štúdium špeciálno-pedagogického smeru	7.5%	22.8%	9.8%	16.5%
doplňujúce pedagogické štúdium po vysokoškolskom štúdiu nepedagogického smeru	1.9%	9.2%	29.7%	12.4%
doktorandské štúdium pedagogického smeru	1.1%	4.6%	5.8%	4.1%
doktorandské štúdium špeciálno-pedagogického smeru	.9%	1.3%	1.6%	1.3%
bez odpovede	.3%	.6%	1.5%	.8%

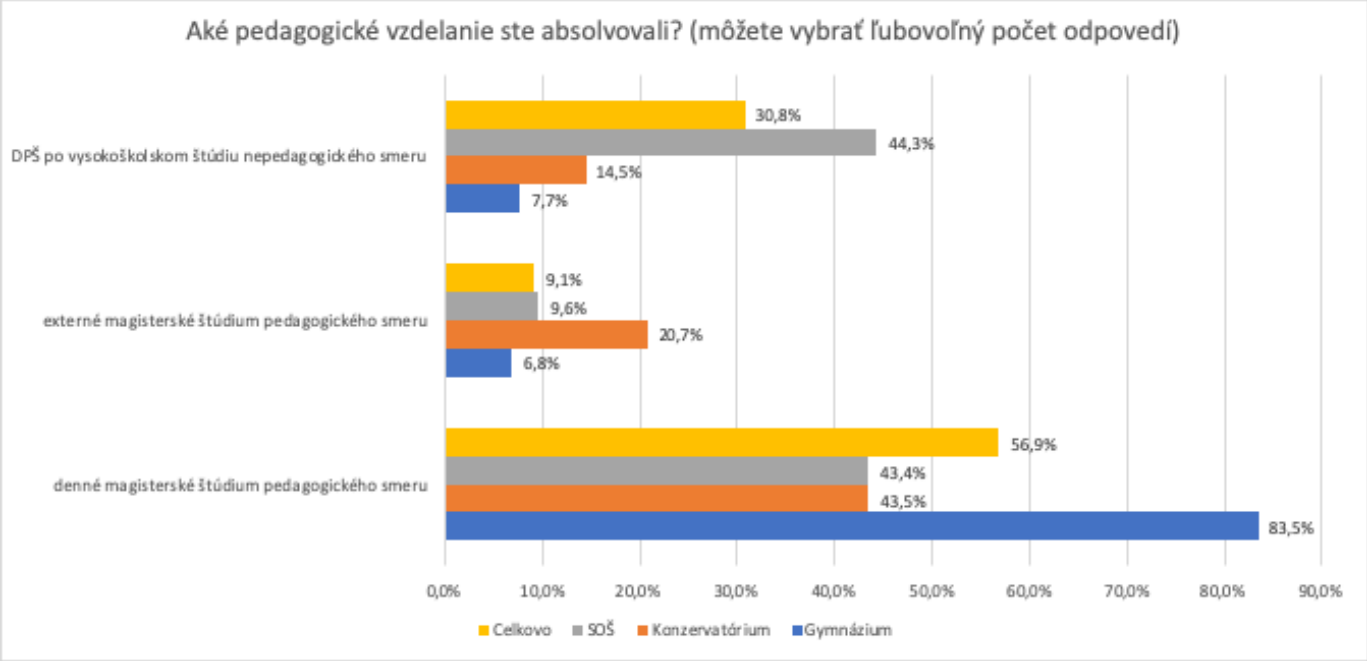
Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 608 učiteľov, výchovných poradcov a riaditeľov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Pri porovnaní učiteľských dotazníkov za jednotlivé typy stredných škôl, v prípade stredných odborných škôl sa podiel blíži až k polovici všetkých učiteľov, ktorí sa dostali do školstva cez DPŠ. Ako možno vidieť na grafe G_2.3.2.3., kde sú zobrazené iba tri najčastejšie zvolené možnosti odpovedí z celkovo desiatich (všetky možnosti odpovedí sú zobrazené v tabuľke T_2.3.2.3.), na stredných odborných školách až 44,3 % učiteľov a učiteliek pôvodne nevyštudovalo pedagogicky zameraný vysokoškolský program, ale DPŠ.

Na konzervatóriách sa do učiteľskej profesie dostalo cez DPŠ 14,5 % a na gymnáziách 7,7 % pedagógov. Tieto rozdiely sú zrkadlovým spôsobom potvrdené v položkách absolvované denné alebo externé magisterské štúdium pedagogického smeru. Na gymnáziách celkovo 90,3 % učiteľov a učiteliek absolvovalo magisterské štúdium pedagogického smeru, na konzervatóriách 64,2 % a na stredných odborných školách iba 53,0 %. Situácia s konzervatóriami je však špecifická kvôli možnosti absolvovať šiesty ročník, tzv. absolutórium, ktoré následne oprávňuje absolventov a absolventky vykonávať pedagogickú prax.

Jedným z vysvetlení týchto významných rozdielov môže byť aj skutočnosť, že na stredných odborných školách veľký podiel učiteľov vyučuje tzv. odborné alebo profesijné predmety, teda ide o predmety veľmi špecifické pre danú profesiu. Na vysokej škole síce možno študovať aj bakalársky alebo magisterský odbor s názvom učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, no častejšia cesta pre učiteľov odborných predmetov je práve neučiteľské vysokoškolské štúdium doplnené o DPŠ. Uvedené na príklade, absolvent vysokoškolského študijného programu „pozemné stavby a architektúra“ absolvuje ešte DPŠ a následne môže vyučovať napr. na strednej priemyselnej škole stavebnej profesijné predmety súvisiace priamo so stavebníctvom. Napriek tomu, že vyšší podiel učiteľov stredných odborných škôl, ktorí sa dostali do školstva cez DPŠ, je do istej miery očakávateľný, takýto významný podiel (44,3 %) je minimálne pozoruhodný. Znamená totiž, že takmer polovica učiteľov a učiteliek na stredných odborných školách neabsolvovala kompletné vysokoškolské pedagogické vzdelanie, ale len jeho skrátenú, veľmi skondenzovanú a možno i nekvalitnú formu učiteľskej prípravy (pozri časť nižšie o pochybnostiach s kvalitou DPŠ programov).

Graf G_2.3.2.3: Typy absolvovaného pedagogického vzdelania u učiteľov a učiteliek stredných škôl podľa typu školy



DPŠ ako riešenie nedostatku učiteľov nepopulárnych akademických predmetov

Mnohí respondenti a respondentky rozhovorov To dá rozum pôsobiaci v regionálnom školstve možnosť DPŠ oceňujú. Riaditeľka gymnázia v rozhovore podporila možnosť získať učiteľskú kvalifikáciu cez DPŠ hlavne v prípade výučby predmetov, pre ktoré je celkovo nedostatok kvalifikovaných učiteľov. „Čo sa týka informatiky a matematiky, to je problém, lebo málo žiakov ide na učiteľstvo týchto predmetov. Respektíve idú možno na technickú univerzitu a popri tom, keď niekto cíti v sebe takú motiváciu, že chce ísť učiť, tak si urobí pedagogické minimum. Tá možnosť je daná, čiže my tu máme aj

takých učiteľov, čo nevyštudovali vyslovene učiteľstvo, ale technický smer a k tomu si ešte urobili pedagogické minimum. Toto vítam. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Skutočne pretrváva nízky záujem o vysokoškolské programy učiteľstva akademických predmetov ako informatika, matematika alebo fyzika. Jedným zo spôsobov dopĺňania tohto nedostatku je práve umožnenie prilákať absolventov VŠ s podobným vedným zameraním, aby absolvovali DPŠ a vstúpili do učiteľskej profesie. Hoci ide o logickú argumentáciu, je nutné túto možnosť vnímať skôr ako „zaplátanie diery“ než ako systémové riešenie zabezpečovania dostatočného množstva kvalitne pripravených učiteľov pre všetky akademické predmety.

Pochybnosti o kvalite DPŠ programov, hoci DPŠ je pochopiteľná voľba pre učiteľstvo niektorých predmetov

V prípade učiteľstva profesijných predmetov na stredných odborných školách, respondenti zberu kvalitatívnych dát To dá rozum DPŠ ako formu získania učiteľskej kvalifikácie pripúšťajú. Konkrétne dekan pedagogickej fakulty sa vyjadril: „Doplňujúce pedagogické štúdium pripúšťam v tých odboroch, kde je inžinier technológie a vyučuje technológiu na strednej odbornej škole. [...] Ale v takom prípade by DPŠ mali robiť len tie fakulty, ktoré ten učiteľský študijný program majú aj akreditovaný. [...] Veľmi dobre rozumiem potrebe DPŠ pre odborné školy, pretože toľko študijných programov učiteľstiev by bolo neefektívne otvárať. Len potom to dvojročné štúdium by malo byť veľmi kvalitné, aby to splnilo svoj účel. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekan v tomto vyjadrení vysvetľuje, že nie je možné pre všetky profesijné odbory pripraviť špecifický vysokoškolský učiteľský program, takže z tohto dôvodu pripúšťa možnosť DPŠ. Formuluje však podmienku, aby tieto programy DPŠ boli dostatočne kvalitné a mohli ich poskytovať iba inštitúcie, ktoré majú akreditovaný celý vysokoškolský bakalársky a magisterský učiteľský program. Odkazuje tým na prax rôznych fakúlt vysokých škôl, ktoré sú výhradne zamerané na nepedagogické odbory, teda nemajú akreditovaný žiaden učiteľský vysokoškolský program, iba si akreditovali DPŠ a to aj vyučujú. Pri tejto podmienke vychádza respondent z predpokladu, že len fakulty, resp. VŠ pracoviská, ktoré majú dostatočne zabezpečený odborný personál v učiteľských oblastiach, môžu dostatočne kvalitne pokryť aj učiteľskú prípravu v rámci DPŠ. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty sa k tejto téme vyjadrila podobným spôsobom: „Možno odborné predmety by mohli mať to doplňujúce pedagogické štúdium, ale je potrebné, aby bolo plné didaktiky, pedagogiky, praxe a reflexie. Malo by sa realizovať na tých pracoviskách, ktoré sú akreditované toto robiť na dobrej úrovni. Realita je ale opačná. Vyslovene učiteľskému štúdiu boli podrazené nohy v predchádzajúcich troch rokoch. A vysoké školy sa k tomu aj tak postavili. Budeme robiť odbor, garanta na učiteľstvo nepotrebujeme a budeme si zarábať na doplňujúcom pedagogickom štúdiu, veď to je za peniaze. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Aj táto respondentka pripúšťa existenciu DPŠ pre profesijné predmety. Situácia okolo DPŠ na Slovensku sa však podľa nej úplne obrátila. Hoci všetky DPŠ programy musia prejsť akreditačným procesom (resp. musia byť schválené), miera odbornosti výučby napr. didaktiky či pedagogicko-psychologického základu sa môže u rôznych poskytovateľov DPŠ veľmi líšiť. Navyše sa podľa respondentky stalo DPŠ určitou formou zárobkovej činnosti pre VŠ, keďže tieto programy sú spoplatnené. Takto nastavený systém zabezpečovania DPŠ vyvoláva veľmi vážne pochybnosti o jeho kvalite.

Pochybnosti, či je možné sa za dva roky kvalitne pripraviť na učiteľstvo

Respondenti a respondentky zberu kvalitatívnych dát To dá rozum spochybňujú samotnú podstatu DPŠ, teda či vôbec možno pripraviť odborníka na učiteľskú profesiu za dva roky. Vysokoškolský pedagóg, ktorý vyučuje v rámci programu DPŠ, sa v tejto súvislosti vyjadril: „Ja sám učím na doplňujúcom pedagogickom štúdiu už nejakých desať rokov a myslím si, že tie štyri semestre proste na to nestačia. Najmä preto, že to nie je prepojené s intenzívnou praxou. [...] Študenti z inžinierskych profesií majú najviac ťažkostí. Nie sú proste tak pripravení na prax ako absolventi toho bežného učiteľského štúdia. [...] Podľa môjho názoru vykazujú vážne problémy v prvých rokoch praxe v porovnaní s tými, čo majú päťročné učiteľstvo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Skutočnosť, že práve študenti technických inžinierskych odborov zažívajú podľa tohto respondenta najviac problémov, môže byť spôsobená napríklad tým, že typický absolvent technického inžinierskeho odboru nemal na VŠ žiadne kurzy v oblasti psychológie, pedagogiky či spoločenských vied. Inými slovami, takíto študenti majú veľmi nedostatočný spoločenskovedný a psychologický základ. Je preto problematické doháňať za dva roky to, v čom sú ostatní študenti pripravovaní v oveľa dlhšom časovom horizonte. Dekan pedagogickej fakulty situáciu okolo DPŠ zhrnul slovami: „DPŠ-ka veľmi dobre odzrkadľuje, aký je celospoločenský pohľad na profesiu učiteľa. [...] Učiteľstvo by malo byť jedno veľmi seriózne povolanie na úrovni lekára. Pretože to je proste veľmi vážna vec, ako učiteľ narába s deťmi. To môže mať fatálne dôsledky, aj v pozitívnom, aj v negatívnom slova zmysle, na celoživotnú dráhu človeka. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Pravdepodobne by ľuďom pripadalo absurdné, keby sa napríklad architekt cez doplňujúce medicínske štúdium za dva roky mohol stať

lekárom. Hoci má toto prirovnanie rôzne obmedzenia a nejaví sa ako úplne výstižné, respondent ním primárne komunikuje svoje presvedčenie o vážnosti profesie učiteľstva, aký veľký psychologický, intelektuálny a osobnostný dosah majú učitelia a učiteľky na deti a mladých ľudí. Učiteľské povolanie je však zľahčované ako niečo, čo sa možno za dva roky naučiť, a DPŠ je podľa tohto respondenta zosobnením tohto podceňovania.

DPŠ sa nedostatočne zameriava na prax

Napriek dlhej tradícii spolupráce pedagogických fakúlt s cvičnými školami problémy s kvalitou pedagogických praxí zažívajú aj pedagogické fakulty. Keďže DPŠ je skrátená forma pedagogickej prípravy realizovaná často dištančnou formou a dokonca v určitej miere i na VŠ pracoviskách, ktoré s cvičnými školami, resp. regionálnym školstvom zvyčajne nespolupracujú, problémy s kvalitou praxí v programoch DPŠ sa znásobujú. Bývalá dekanka sa v súvislosti s praxou v rámci DPŠ programov vyjadrila nasledovne: „Teraz máme obrovské množstvo fakúlt, ktoré realizujú učiteľstvo a DPŠ, kde nie je tradícia spolupráce s veľkými skupinami cvičných škôl, že sa tam pripravujú cviční učitelia, aby určitým spôsobom viedli študentov, že tá vysoká škola je s tými školami v dennom kontakte, že sú tie požiadavky na prax veľmi precízne špecifikované, že ja tam tá reflexia praxí a sebareflexia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Inými slovami, pokiaľ aj VŠ fakulty alebo špecifické pracoviská na fakultách, ktoré primárne nepripravujú učiteľov a učiteľky, dokážu zabezpečiť výučbu kurzov v rámci DPŠ, v prípade zabezpečovania kvalitných praxí ide o oveľa komplexnejšiu záležitosť. Zabezpečiť kvalitné praxe totiž zahŕňa napr. udržiavať pravidelný kontakt s cvičnými školami, zabezpečovať tréning cvičných učiteľov a jasne nastaviť a realizovať reflexie praxí nielen zo strany cvičných učiteľov, ale aj VŠ a samotných študentov. Ďalším zásadným problémom je otázka financovania praxí. Zo štátneho rozpočtu sú priamo podporované dotáciou iba pedagogické praxe v rámci denného štúdia bakalárskych a magisterských učiteľských programov, teda praxe v rámci DPŠ programov, tak isto ako v externých formách štúdia učiteľských programov, nie sú dotované. Môže sa preto stávať, že VŠ v snahe ušetriť neplatia cvičným školám za praxe pre študentov DPŠ a externého štúdia, ale motivujú ich, aby si možnosti praxe na školách hľadali sami. V takýchto prípadoch, samozrejme, aj kontrola zo strany vysokoškolského metodika praxe je minimálna, ak vôbec nejaká.

Učitelia a učiteľky v regionálnom školstve, ktorí získali svoju učiteľskú kvalifikáciu cez DPŠ, do veľkej miery potvrdzovali tieto pochybnosti o kvalite svojej prípravy na učiteľskú profesiu. Učiteľka ZŠ sa v súvislosti so svojou skúsenosťou s DPŠ vyjadrila nasledovne: „Ja som mala veľmi zlú skúsenosť s pedagogickým minimom. Nemali sme žiadnu didaktickú hodinu ani reflexiu. A všetky tie skúšky, čo som robila na výške, som robila druhýkrát. (Spojená škola (bežná), Prešovský kraj, Učiteľ)“ Učiteľ strednej odbornej školy sa vyjadril v podobnom duchu: „Ja som absolvoval len DPŠ-ko, čo teda bola v podstate čistá teória, psychológia, didaktika, ja neviem čo všetko. Ale to v podstate s reálnou situáciou v triede nemá absolútne nič spoločné. Že ma naučia nejaké metódy a formy, tak to nie je až také podstatné. Pracovať s ľuďmi a vedieť, čo sa dnes strašne tlačí, tá individualizácia vzdelávania atď. To je o niečom inom ako o tom, aby som sa učil, že aké sú fázy vývinu človeka. Mne to DPŠ-ko do praktického života, aby som vedel pracovať s ľuďmi, nedalo nič. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Obidvaja respondenti opísali príklady nekvalitnej prípravy na učiteľské povolanie cez DPŠ, ktoré bolo prehnane zamerané na teoretickú prípravu bez dostatočného prepojenia na zreflektovanú prax.

Existujú však aj výnimky v prípade kvality DPŠ. Riaditeľka ZŠ opísala svoju pozitívnu skúsenosť s DPŠ slovami: „Ja nemám pedagogickú školu bežnú, ale mám technické vzdelanie a k tomu mám doplňujúce pedagogické štúdium. Keď som sa porovnávala, mala som vždycky z toho komplex, že asi nie som až taký dobrý pedagogicky vzdelaný človek ako tí, čo vyšli z pedagogickej školy. A keď som začala po tom pátrať, zistila som, že mám viacej hodín pedagogiky, didaktiky a psychológie ako učitelia na pedagogických školách, respektíve na prírodovedných, ktoré majú pedagogický smer. Čo som bola dosť prekvapená a v podstate aj potešená, že mám kvalitné pedagogické vzdelanie. Na druhej strane tým učiteľom sa viac-menej človek rodí. Ako, je to naozaj poslanie, musí byť človek na to osobnostne nastavený. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Z tohto vyjadrenia teda vyplýva, že respondentka porovnávala svoje DPŠ s vysokoškolskou prípravou v učiteľskom programe. V tomto zmysle mohla byť jej skúsenosť s DPŠ skutočne kvalitnejšia než skúsenosť učiteľov a učiteliek, ktorí sa pripravovali v bakalárskych a magisterských programoch zameraných na učiteľstvo. Respondentka taktiež poukázala na dôležitý aspekt určitých osobnostných predpokladov pre učiteľské povolanie, ktoré sa podľa nej štúdiom nedajú získať.

Fakulty majú príliš jednoduché podmienky na poskytovanie DPŠ

Všetky pedagogické fakulty poskytujú možnosť DPŠ. Za veľmi jednoduchých podmienok ho však môže poskytovať aj akákoľvek iná fakulta. Dekan pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadril: „Dnes je veľmi jednoduché pre fakultu, že si urobí DPŠ-ku, keď tam má nejakého garanta, ktorý má PhD. z pedagogického štúdia. Potom sa to stáva pridruženou výrobou na zlepšenie finančného rozpočtu danej fakulty. Mám ale pochybnosti, či to tým absolventom niečo dá z hľadiska didaktiky a pedagogiky. Ja som zástancom toho, že ak si niekto akredituje študijný program učiteľstvo, tak v tom študijnom programe by mal mať možnosť poskytovať aj doplňujúce pedagogické štúdium, a ten, kto ho nemá akreditovaný, tak by tú možnosť jednoducho nemal mať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Respondent v tomto prípade implikuje, že pre fakulty existujú mnohé náročné podmienky na akreditovanie magisterského programu učiteľstva. V prípade DPŠ postačuje garant s PhD., teda najnižšou akademickou kvalifikáciou, pričom neplatia rovnaké obmedzenia veku garanta a počtu programov, ktoré garantuje. Vstupom nového zákona č. 138/2019 Z. z.[1] o pedagogických a odborných zamestnancoch do účinnosti od 1. 9. 2019 sa tieto podmienky mierne sprísňujú na docentskú úroveň. Ani toto mierne znáročnenie podmienok však negarantuje, že fakulta dokáže na dostatočnej úrovni zabezpečiť nielen realizáciu pedagogických praxí, ale i výučby relevantných kurzov. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty v tejto súvislosti odkazuje aj na minulosť: „Voľakedy to tak bolo, že nikde inde si človek nemohol robiť doplňujúce pedagogické štúdium ako na pedagogickej fakulte, ktorá sa na to špecializuje. Tak, ako sa iní špecializujú na históriu, na informatiku, na teológiu, tak pedagogická fakulta sa špecializuje na učiteľstvo a väčšinou na integráciu pedagogiky a psychológie. Nehovorím, že nemáme aj my problémy, lebo aj my máme teoretikov, ktorí nie sú schopní prepojiť veci s praxou, ale takých nájdete všade. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“

DPŠ môže zvyšovať mieru neodbornej výučby na školách

Podľa dát CVTI SR[2] v akademickom roku 2016/2017 existovalo celkovo sedem pedagogických fakúlt na Slovensku, pričom celkovo na učiteľstvo a iné pedagogické vedy pripravovalo až 12 vysokých škôl a 31 fakúlt. Pokiaľ už má fakulta akreditovaný celý učiteľský program, je pre ňu pomerne jednoduché realizovať aj program DPŠ, čiže môžeme predpokladať, že minimálne tieto ho poskytujú. Ako však bolo zmienené vyššie, na akreditovanie DPŠ programov sú stanovené pomerne nízke kritériá odbornej garancie, čiže mnohé iné fakulty, ktoré štandardne neposkytujú učiteľské VŠ programy, využívajú túto možnosť. Vysokoškolská profesorka na pedagogickej fakulte uviedla príklad takejto vysokej školy: „Vysoká škola svätej Alžbety má asi 30 detašovaných pracovísk DPŠ a teraz si zoberte, že oni skončia sociálnu prácu, urobia si DPŠ-ku zo sociálnej práce, teda učiteľstvo sociálnej práce, ale okrem toho budú učiť fyziku, matematiku, chémiu, pretože ten náš zákon to umožňuje a toto je veľké nebezpečenstvo. Ja si myslím, že toto je najväčší problém, ani nie tak tá pregraduálna príprava učiteľov, ktorú zabezpečujeme na pedagogických fakultách, ako pretlak takýchto rôznych iných možností, ktoré tam prichádzajú. A potom to vytvára obraz o kvalite učiteľa, ale hodí sa to na pedagogické fakulty, lebo nekvalitne pripravujú pedagógov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Respondentka poukázala nielen na príklad VŠ, ktorá realizuje značné množstvo programov DPŠ, hoci nemá akreditované žiadne bakalárske alebo magisterské učiteľské programy. Poukázala na ďalší závažný problém, ktorým je miera neodbornej výučby u učiteľov s úzko špecializovanou aprobáciou získanou cez DPŠ. Konkrétne zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[3] umožňuje riaditeľovi alebo riaditeľke školy zamestnať učiteľa s tým, že stačí, aby odučil tretinu (resp. od roku 2024 polovicu) svojho úväzku odborne, teda aby vyučoval predmety, na ktoré reálne získal kvalifikáciu. Zvyšné predmety môže učiť neodborne.

Príkladov neodbornej výučby absolventov DPŠ je viac. Profesorka na pedagogickej fakulte uviedla ešte ďalšiu podobnú skúsenosť: „Teraz, posledne som zažila na atestačných skúškach, že tam prišla jedna pani učiteľka, ktorá, ako sa povie, ‚ani obraz, ani zvuk‘. Tak som sa jej spýtala, že čo vyštudovala a na akej vysokej škole a ona mi povie, že na VŠMU klavír. A hovorím: A pôsobíte kde? Na menej triednej základnej škole pri [názov mesta]. A hovorím: A čo učíte? Všetko. Chápete? Klaviristka učí všetko. A potom sa čudujeme, že deti nemajú matematickú gramotnosť, že naše deti nemajú vzťah k technike. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Tento príklad jasne prepája možnosť získať učiteľskú kvalifikáciu alternatívnou cestou pre veľmi úzko vyhranený počet vyučovacích predmetov a následnú vysokú mieru neodbornosti výučby na školách. Uvedené na inom príklade, pokiaľ napríklad absolventka VŠ v odbore účtovníctvo získala kvalifikáciu cez DPŠ vyučovať predmety zamerané na účtovníctvo, v praxi jej stačí, aby učila v tretine svojho úväzku predmety zamerané na účtovníctvo a vo zvyšku úväzku môže učiť čokoľvek iné, od matematiky cez etickú výchovu až po anglický jazyk, i keby v týchto vedných oblastiach nemala žiadne odborné vedomosti a zručnosti.

Cez DPŠ sa môže stať učiteľom hocikto

Okrem značných pochybností o kvalite programov DPŠ z hľadiska zabezpečenia kvalitných praxí, didaktických vedomostí a zručností a pedagogicko-psychologického základu, jedným z najzávažnejších problémov DPŠ je aj absencia výberu študentov. V prípade klasických vysokoškolských programov učiteľského smeru sa vedie diskusia o tom, ako by mali byť nastavené kritériá výberu študentov a študentiek, nielen z vedomostného hľadiska ale aj osobnostného. Hoci v súčasnosti výber študentov a študentiek do veľkej miery absentuje i v prípade týchto vysokoškolských programov, v prípade DPŠ to nie je ani len témou. Doslova ktokoľvek sa prihlási a je ochotný zaplatiť si poplatok za DPŠ a spĺňa minimálne dosiahnuté vzdelanie, sa môže stať plne kvalifikovaným učiteľom. Riaditeľ strednej odbornej školy sa v tejto súvislosti odvolal na minulosť, keď sa na DPŠ ešte vyberali uchádzači a bolo prestížnou záležitosťou sa na DPŠ dostať: „Ja keď som bol na vysokej škole, tak ja som mal čo robiť, aby som sa dostal na DPŠ-ku. (Stredná odborná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Absencia výberových kritérií pri programoch DPŠ vnáša ďalší prvok pochybností o ich kvalite a opodstatnenosti. Podľa niektorých respondentov zberu kvalitatívnych dát To dá rozum sa DPŠ v súčasnosti stalo práve únikovou cestou pre VŠ absolventov, ktorí sa nepresadili vo svojom odbore. Podľa týchto názorov teda nejde o tých najkvalitnejších absolventov, práve naopak.

Nový zákon ešte rozširuje okruh možných poskytovateľov DPŠ

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[4] systém DPŠ zásadným spôsobom nemení. Jednou zmenou je, že garantom programu DPŠ môže byť odborník s najmenej vedecko-pedagogickým titulom docent. Ďalšou podstatnejšou zmenou je rozšírenie skupiny poskytovateľov DPŠ, ktoré boli do začiatku účinnosti zákona limitované výhradne na vysoké školy. Od 1. 9. 2019 môže DPŠ zabezpečovať aj Metodicko-pedagogické centrum ako organizácia zriadená ministerstvom školstva. V kontexte pochybností o kapacitách a kvalite poskytovaných programov ďalšieho vzdelávania Metodicko-pedagogickým centrom (MPC), ktoré tiež nemá nastavený systém cvičných škôl pre realizovanie praxí a ktoré spravidla nerealizuje pedagogický výskum, sa tento krok javí ako problematický. Len budúcnosť ukáže, ako sa MPC zhostí tejto novej úlohy.

Záver

Profesijná zmena a prechod do akejkoľvek inej profesii je jav, ktorý sa bežne v spoločnosti vyskytuje. Otázkou však je, ako sa nastavia podmienky na vstup do učiteľskej profesie, aby tým nebola úroveň výučby na školách nijakým spôsobom znížená. Podmienky pre VŠ a MPC na vytváranie ponuky programov DPŠ sú však v súčasnosti nastavené ako príliš nízke, pričom ani uchádzači o DPŠ nemusia spĺňať žiadne špecifické kritériá okrem dosiahnutia minimálneho vzdelania. Pokiaľ je cieľom vzdelávacieho systému zabezpečiť čo najvyššiu kvalitu výučby na školách, ktorá umožní všetkých žiakom a žiačkam sa plne realizovať a rozvíjať, výzvou by nemala byť neustála snaha o rozširovanie možností DPŠ, ale, naopak, o skvalitňovanie ponuky DPŠ.

Autor: Jozef Miškolci

Súvisiace kapitoly:

Výber nových učiteľov
Výber študentov
Kombinácie aprobácií
Poskytovatelia profesijného rozvoja

Zdroje:

[1:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

[2:] CVTI SR. *Štatistické ročenky – vysoké školy 2016/2017.* [cit. 2019-02-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

[3:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 1. 9. 2019); Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný do 31. 8. 2019)

[4:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Obsah a formy vzdelávania

Obsah a formy vzdelávania vo VŠ programoch učiteľstva neodrážajú žiaduci stav, na ktorý by mali ich absolventov pripraviť

Kvalitná príprava na výkon učiteľského povolania je komplexná záležitosť. Príprava na učiteľstvo totiž musí zahŕňať nielen osvojenie si vedomostí a zručností v predmete, ktorý budú učitelia vyučovať, ale aj zručností rozpoznávať vzdelávacie potreby svojich žiakov a prispôsobovať svoj pedagogický prístup použitím najvhodnejších metód a foriem výučby. Podľa kvantitatívnych i kvalitatívnych dát projektu To dá rozum učiteľské vysokoškolské programy kladú prílišný dôraz na odborné vedomosti v predmete, ktorý budú absolventi raz vyučovať, na úkor rozvoja vedomostí a zručností vo všeobecnej a predmetovej didaktike. Didaktika, resp. formy a metódy výučby, sa navyše prevažne vyučuje na VŠ cez teoretický výklad, teda bez predvedenia relevantných foriem a metód výučby priamo na hodine a ich následného zreflektovania. Študenti učiteľstva sa vnímajú obzvlášť nepripravení na začleňovanie detí s rôznymi druhmi znevýhodnenia alebo pochádzajúcich z menšinového etnika do hlavného vzdelávacieho prúdu. Kvalitné učiteľstvo však zahŕňa nielen ovládanie vedomostí a zručností vo vyučovanom predmete alebo individualizovanie a používanie širokej palety vyučovacích foriem a metód, ale aj rôzne osobnostné zložky učiteľa, ktoré je náročné u študentov rozvíjať. Ide napr. o etický a partnerský, resp. rovnocenný prístup učiteľov voči študentom a o vnútorný záujem a nadšenie pre vyučovaný predmet a učenie ako také. Jeden zo spôsobov, ako tieto osobnostné zložky v študentoch a študentkách učiteľstva rozvíjať, je modelovať ich na sebe u vysokoškolských učiteľov pripravujúcich budúcich učiteľov. Podľa zistení v rámci projektu To dá rozum sa to VŠ učiteľom pripravujúcim na učiteľstvo darí len v obmedzenej miere.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Obsah vzdelávania
VŠ pripravujú budúcich učiteľov primárne na to, čo učiť, a nie ako to učiť

Formy vzdelávania
Budúcich učiteľov pripravujú na nové vyučovacie postupy zastaranými metódami

Záver

Pokiaľ si vzdelávací systém kladie za cieľ umožniť učiacim sa celistvý rozvoj, teda rozvoj v oblasti vedomostí, zručností a kultivácie osobnosti, je nutné zabezpečiť kvalitných učiteľov, ktorí budú tento cieľ zosobňovať a viesť k nemu učiacich sa. Z tohto dôvodu je práve vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie kľúčovou zložkou vzdelávacieho systému, ktorá by mala prispieť k tomuto celostnému rozvoju ich absolventov. Kvalitní učitelia by mali nachádzať vnútorné nadšenie pre vyučovanú oblasť a pre samotné vyučovanie ako také. Mali by mať osobnú integritu a rovnocenný rešpektujúci prístup k učiacim sa a byť schopní rozpoznať ich vlohy a cielene ich rozvíjať cez používanie širokej škály vyučovacích metód. Hoci je priestor na rozvoj a prípravu na učiteľské povolanie v rámci vysokoškolského štúdia časovo i kapacitne obmedzený, súčasný systém učiteľskej prípravy je prehnane upriamený na rozvoj určitých oblastí na úkor iných a minimálne rovnako dôležitých oblastí. Vysoké školstvo pripravujúce učiteľov preto stojí pred výzvou nájsť vhodnejšiu rovnováhu, posilniť doposiaľ zanedbávané oblasti a upustiť z doposiaľ prehnaných nárokov.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Obsah vzdelávania

VŠ pripravujú budúcich učiteľov primárne na to, čo učiť, a nie ako to učiť

Na učiteľov a učiteľky v regionálnom školstve sa kladú vysoké požiadavky na ich odborné vedomosti, praktické didaktické zručnosti vyučovať i osobnostné charakteristiky. Podľa medzinárodných dát TALIS 2018 obsahuje príprava budúcich učiteľov na Slovensku podobné zložky ako príprava v ostatných krajinách OECD. Slovensko sa významnejšie líši hlavne v tom, že v nižšej miere zahŕňa rozvoj zručností vyučovať v zmiešanom prostredí žiakov z hľadiska ich schopností a ich kultúrneho a jazykového pôvodu. Podľa učiteľov, študentov učiteľstva i vysokoškolských učiteľov pripravujúcich budúcich učiteľov v rámci zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum sa vysokoškolská príprava vo veľkej miere zameriava na rozvoj vedomostí v predmete, ktorí budú učitelia vyučovať, a v nedostatočnej miere na získavanie praktických zručností, ako tento predmet vyučovať, teda na rozvoj didaktických zručností. Všeobecná a odborová didaktika sa síce na VŠ vyučuje, ale skôr cez teoretický výklad bez dostatočného aplikovania v praxi a zreflektovania. Navyše predmety zamerané na didaktiku sú často na VŠ vyučované odborníkmi, ktorí sa primárne na didaktiku vo svojom výskume nezameriavajú. V rámci VŠ prípravy sa do značnej miery vyučuje i neaktuálny a neužitočný obsah pre výkon učiteľskej profesie. Respondenti a respondentky na všetkých úrovniach vzdelávania v rozhovoroch tiež indikovali nedostatočnú prípravu v oblasti inkluzívneho vzdelávania, resp. individualizácie pedagogického prístupu voči všetkým deťom, teda i deťom s rôznym druhom znevýhodnenia, nadania alebo menšinového etnického pôvodu. Študenti a študentky pripravujúci sa na učiteľstvo prezentovali veľmi protichodné a skôr nedostatočné skúsenosti v príprave na prácu s IKT vo vyučovaní, v rozvoji komunikačných zručností a etického správania. Rozvoju profesijnej hrdosti a osobnostných charakteristík, nazývaných tiež sociálno-psychologickými kompetenciami, ktoré súvisia s výkonom učiteľskej profesie (napr. empatia, zdravé sebavedomie, schopnosť aktívneho počúvania), sa tiež v príprave na učiteľskú profesiu nevenuje dostatočná pozornosť.

Nároky na vysokoškolskú prípravu učiteľov z hľadiska získania rôznych vedomostí a zručností sú veľmi vysoké

Keďže sú očakávania aktérov v školstve o odborných vedomostiach, zručnostiach a osobnostných charakteristikách učiteľov veľmi vysoké, premietajú sa aj do obsahu vzdelávania na inštitúciách pripravujúcich svojich absolventov a absolventky na učiteľské povolanie. Od vysokých škôl sa očakáva, že pripravia budúcich učiteľov a učiteľky na rôznorodé úlohy pokrývajúce široké spektrum odborných disciplín. Ako sa v zbere kvalitatívnych dát pre projekt To dá rozum vyjadril riaditeľ ZŠ: „Učiteľ musí ovládať niekoľko oblastí. Musí byť pomaly multifunkčná osoba. To si vyžaduje od neho proste strašne veľa. Niekedy sa prenáša zodpovednosť aj z tých rodín na školu. Ja hovorím, že sa to proste všetko nedá v tej škole zvládnuť za tých pár hodín. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Očakávania od učiteľov na zvládnutie viacerých oblastí sú podľa tohto respondenta až prehnané a nezvládnuteľné. Napriek tomu sa aspoň o ich čiastočné naplnenie usilujú inštitúcie pripravujúce budúcich učiteľov. Učiteľka strednej odbornej školy v súvislosti so svojou prípravou na učiteľské povolanie vymenovala niekoľko vedných disciplín, ktoré musela absolvovať: „Ja som mala predmety súvisiace s predprimárnym až po vysokoškolské vzdelávanie, plus špeciálnu pedagogiku, výchovné poradenstvo a sociológiu. Tieto predmety oni [súčasní študenti učiteľstva] dnes nemajú, lebo nemajú garantov, a potom zistia v praxi, že to naozaj potrebujú. Potrebujeme nielen psychológiu, ale aj špecku, a psychiatrické odbory potrebujeme naozaj do špiku kostí prelúskať, lebo v dnešnej dobe majú deti mnohé problémy. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Učiteľ)“ Táto respondentka vyzdvihla, ako veľmi sú v príprave na učiteľské povolanie potrebné nielen rôzne pedagogické predmety, ale aj sociológia, psychológia a dokonca psychiatrické odbory, ktoré v niektorých vysokoškolských programoch prípravy na učiteľstvo môžu absentovať.

Nároky na odborné znalosti učiteľov a učiteliek v predmete, ktorý vyučujú, sa tiež menia. Študentka učiteľského odboru pomenovala svoju skúsenosť slovami: „Učiteľ má dnes iný status. Koľkokrát sa stretneme s tým, že nám žiaci povedia ‚My vieme toho ďaleko viac ako vy‘ alebo ‚Ja si to nájdem na internete, načo nám to tu rozprávate.‘ Takže podľa mňa je potrebné v tomto nájsť rovnováhu. Buď to ponechať, že nech si deti hľadajú informácie sami a zamerať to naše učenie skôr na tú praktickú časť. [...] Alebo potom nájsť nejaký iný spôsob učenia detí. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Hoci táto študentka nepopiera potrebnosť odborných znalostí učiteľov vo vyučovacom predmete, iba prezentácia či výklad týchto znalostí v dnešnej dobe ľahkej dostupnosti informácií na internete sa javia ako nedostačujúce. Je nutné

vedieť tieto vedomosti prepájať s inými oblasťami, kriticky ich hodnotiť a hlavne žiakom a žiačkam sprostredkovať praktickú skúsenosť s nimi. Tento posun v očakávaniach od učiteľov sa podľa kvalitatívnych i kvantitatívnych dát projektu To dá rozum darí VŠ reflektovať len čiastočne.

Študentských respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied štúdium v porovnaní s inými odbormi viac rozvíja v prezentačných schopnostiach a tvorivosti

Pri porovnaní vysokoškolských študentov a študentiek rôznych odborov, ktorí sa zúčastnili na online prieskume To dá rozum, štúdium učiteľstva a iných pedagogických vied pokrýva rozvoj určitých schopností a vedomostí vo výrazne nižšej alebo vyššej miere než v iných odboroch. Podľa tohto prieskumu (pozri tabuľku T_2.3.3.1.1.) sú respondenti a respondentky učiteľských odborov podobne ako vo všetkých iných zameraniach štúdia rozvíjaní primárne vo vedomostiach vo svojom odbore. Z prieskumu však vyplynulo zaujímavé zistenie, že v porovnaní s ostatnými odbormi sa vedomosti rozvíjajú v najnižšej miere práve u respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied (56,4 %). Tento jav sa dá vysvetliť napríklad tým, že učiteľská príprava je zameraná na rozvoj určitých zručností a schopností, resp. že sú v nej podobne dôležité vedomosti i zručnosti. Môže sa to však interpretovať i tak, že respondenti vnímajú rozvoj vedomostí ako nedostatočný. Pri pohľade na ostatné oblasti rozvoja respondenti učiteľstva a iných pedagogických vied oproti ostatným odborom uvádzali vo väčšej miere, že ich štúdium rozvíja v tvorivosti a prezentačných schopnostiach. V podobnej miere ako v humanitných a spoločenských vedách a v zdravotníctve a zároveň vo výrazne vyššej miere oproti technickým a prírodným vedám sú rozvíjaní v etickom správaní a prijímaní odlišnosti a rozmanitosti. Naopak, vo výrazne nižšej miere sú respondenti a respondentky učiteľských odborov oproti technickým a prírodným vedám rozvíjaní v analytickom a matematicko-logickom myslení. Zo samotného zamerania týchto odborov sú tieto rozdiely v princípe očakávateľné, hoci odhliadnuc od odboru štúdia by sa absolventi VŠ mali rozvíjať aj v oblastiach, ktoré nie sú typicky alebo možno až stereotypne spájané s ich odborom. Napriek tomu by bolo prekvapivé, keby napr. študent matematiky v dotazníku neuviedol, že sa rozvíja v matematicko-logickom myslení.

Tabuľka T_2.3.3.1.1: Oblasti rozvoja vo vysokoškolskom štúdiu podľa zamerania štúdia u vysokoškolských študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja? Vyberte všetky relevantné odpovede.							
	Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo, vychovávateľstvo a iné pedagogické vedy	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Úroveň vedomostí v mojom odbore	68.5%	72.0%	72.8%	56.4%	61.8%	68.8%	64.2%
Prezentačné schopnosti	33.7%	25.5%	31.3%	46.6%	52.2%	30.5%	42.3%
Schopnosť učiť sa	37.6%	45.8%	44.9%	46.4%	36.2%	53.4%	41.5%
Schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas	45.9%	40.9%	39.1%	44.0%	43.9%	41.5%	43.3%
Schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory	34.0%	17.5%	33.3%	42.8%	48.8%	25.1%	39.3%
Tvorivosť	31.2%	26.7%	17.1%	37.9%	27.5%	16.0%	28.1%
Schopnosť riešiť problémy	53.0%	62.6%	45.1%	37.8%	37.9%	45.4%	43.5%
Zvládanie záťažových situácií	37.6%	43.3%	35.7%	34.0%	36.4%	50.2%	37.8%
Písomný jazykový prejav (schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky)	15.2%	9.4%	19.5%	33.0%	34.8%	13.9%	26.2%
Schopnosť pracovať v skupine	31.7%	34.0%	27.3%	31.8%	34.3%	28.5%	32.2%
Motivácia a chuť učiť sa a pracovať	15.6%	15.9%	20.0%	28.6%	22.6%	22.1%	21.9%
Čitateľská gramotnosť (čítať s porozumením, pracovať s textom)	12.9%	14.2%	19.9%	28.1%	31.4%	17.0%	24.2%
Schopnosť kritického myslenia	27.3%	37.0%	35.9%	27.7%	40.1%	26.4%	33.9%
Schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami	24.4%	31.0%	39.2%	23.6%	28.7%	34.4%	28.7%
Etické správanie (čestnosť, zodpovednosť, pravdivosť)	11.4%	12.1%	14.2%	23.6%	25.7%	35.9%	21.8%
Prijímanie odlišnosti a rozmanitosti	9.0%	4.9%	11.8%	21.9%	22.4%	20.8%	17.7%
Analytické myslenie	34.7%	67.1%	36.9%	17.5%	29.3%	19.3%	30.8%
Digitálne zručnosti	30.8%	56.2%	18.3%	14.6%	13.6%	4.3%	19.6%
Schopnosť komunikovať v angličtine	9.5%	13.0%	12.5%	12.1%	19.7%	7.9%	14.4%
Podnikavosť a iniciatívnosť	11.6%	8.4%	10.4%	8.9%	14.9%	5.5%	11.4%
Matematicko-logické myslenie	45.7%	80.7%	31.5%	8.4%	9.5%	5.6%	22.3%
Iné	2.8%	.4%	1.3%	1.2%	1.2%	1.1%	1.4%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek

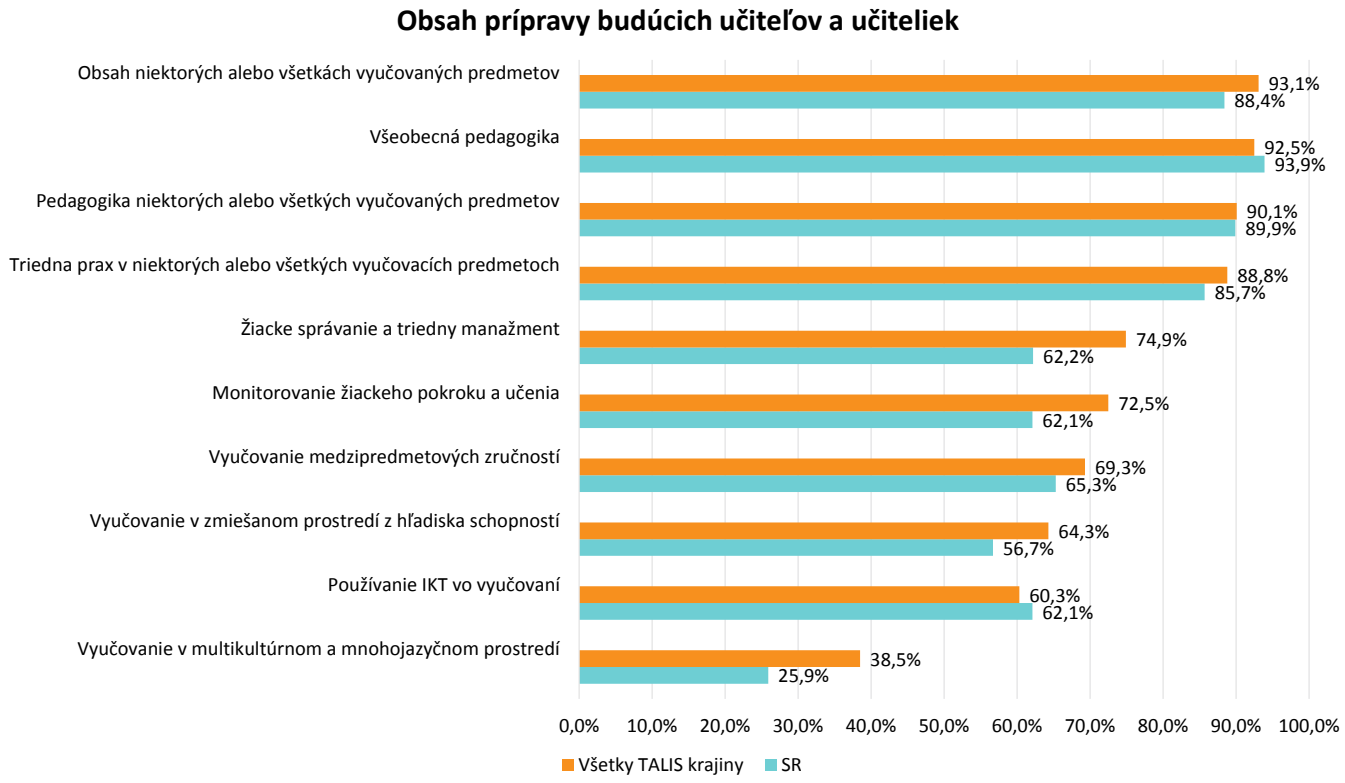
Pri bližšom pohľade na respondentov učiteľských odborov z hľadiska členenia na bakalárskych a magisterských študentov alebo na respondentov v externej a dennej forme štúdia sa vyskytli tiež určité rozdiely. Pri porovnaní bakalárskych respondentov oproti magisterským v rámci učiteľstva a iných pedagogických vied študenti v magisterskom stupni uvádzajú vo vyššej miere, že sa rozvíjajú v schopnosti pracovať v skupine (36,8 % Mgr. verzus 29,8 % Bc.), v tvorivosti (50,7 % Mgr. verzus 32,7 % Bc.) a v etickom správaní (27,8 % Mgr. verzus 21,9 % Bc.). Naopak, na bakalárskom stupni respondenti uvádzajú, že sú viac rozvíjaní v motivácii a chuti učiť sa a pracovať než respondenti na magisterskom stupni (31,2 % Bc. verzus 22,1 % Mgr.). Pri porovnaní respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied v dennej forme štúdia sa oproti externej objavilo tiež niekoľko štatisticky významných rozdielov. Respondenti v dennej forme štúdia učiteľstva a iných pedagogických vied sú výrazne viac rozvíjaní v čitateľskej gramotnosti (35,4 % denní verzus 18,9 % externí), prezentačných schopnostiach (56,2 % denní verzus 34,4 % externí), schopnosti kritického myslenia (32,7 % denní verzus 21,4 % externí) a v schopnosti komunikovať v angličtine (18,8 % denní verzus 3,7 % externí). Naopak, respondenti externého štúdia učiteľstva a iných pedagogických vied sa viac rozvíjajú v schopnosti učiť sa (54,0 % externí verzus 40,4 % denní) a v podnikavosti a iniciatívnosti (13,5 % externí verzus 5,2 % denní). Tieto výsledky možno považovať za skôr očakávateľné, keďže denní študenti a študentky majú viac príležitostí cez priamu výučbu na vysokých školách si rozvíjať svoje komunikačné a prezentačné zručnosti, zatiaľ čo externí študenti a študentky sú, naopak, viac vedení k samostatnému štúdiu a vlastnej iniciatívnosti.

Respondenti a respondentky z učiteľských odborov v najmenšej miere vo svojom štúdiu využívajú anglický jazyk oproti ostatným odborom. V online prieskume To dá rozum respondenti a respondentky odpovedali aj na otázku, či využívajú vo svojom štúdiu anglický jazyk. V tejto otázke práve študenti a študentky učiteľstva a iných pedagogických vied z toho vyšli najhoršie. Až 74,5 % respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied vôbec nevyužíva angličtinu vo svojom štúdiu. Na porovnanie, angličtinu vôbec nevyužíva v zdravotníckych odboroch 55 % respondentov, v technických vedách 53,5 %, v prírodných vedách 49,2 %, v humanitných a spoločenských vedách 44,4 % a v informatike a výpočtovej technike len 18,7 %. Využívanie anglického jazyka v rámci štúdia je nesmierne dôležité z hľadiska kontaktu s najnovšími poznatkami v danej odbornej oblasti v celosvetovom kontexte. Podiel 74,5 % respondentov vôbec nevyužívajúcich angličtinu je preto v dnešnej dobe a na vysokej škole alarmujúci.

Z medzinárodných dát sa javí, že základná skladba štúdia učiteľstva na Slovensku sa výrazne nelíši od zahraničia

Podľa najaktuálnejších dát medzinárodného prieskumu učiteľov a učiteliek na úrovni 2. stupňa ZŠ nie je základná skladba štúdia pre učiteľské povolanie z hľadiska zamerania obsahu štúdia v iných krajinách výrazne odlišná od prípravy prebiehajúcej na Slovensku. Konkrétne podľa prieskumu TALIS 2018[1] (pozri graf G_2.3.3.1.1.) učitelia na Slovensku i v ostatných krajinách zberu dát označili, že sa v najväčšej miere pripravujú na odborný obsah, resp. odbornú náplň vyučovaného predmetu, prípadne na všeobecnú pedagogiku a pedagogiku spojenú s výučbou relevantných predmetov. Študenti a študentky učiteľstva sú na Slovensku oproti študentom vo svete v menšej miere pripravovaní iba v štyroch oblastiach: žiacke správanie a manažovanie triedy (62,2 % na Slovensku, 74,9 % priemer TALIS); monitorovanie žiackeho pokroku a učenia (62,1 % na Slovensku, 72,5 % priemer TALIS); vyučovanie v zmiešanom prostredí z hľadiska schopností žiakov (56,7 % na Slovensku, 64,3 % priemer TALIS) a vyučovanie v multikultúrnom a mnohojazyčnom prostredí (25,9 % na Slovensku a 38,5 % priemer TALIS). Tieto štyri oblasti, ktoré príprava budúcich učiteľov na Slovensku pokrýva v menšej miere než v ostatných krajinách zberu dát TALIS, sa všetky priamo alebo nepriamo týkajú inkluzívneho vzdelávania, resp. začleňovania detí s rôznou úrovňou schopností a potrieb a z rôzneho kultúrneho a jazykového prostredia do hlavného vzdelávacieho prúdu. Kvalitatívne dáta projektu To dá rozum toto zistenie potvrdzujú (pozri nižšie).

Graf G_2.3.3.1.1: Obsah prípravy na učiteľské povolanie podľa učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ na Slovensku a v krajinách (48), v ktorých sa zbierali dáta TALIS



Zdroj: OECD (2019)
2

Pod položkami „všeobecná pedagogika“ a „pedagogika niektorých alebo všetkých vyučovaných predmetov“ respondenti TALIS 2018[3] dotazníka pravdepodobne zahŕňali oblasť zameranú na didaktiku, resp. samotný vyučovací proces či vyučovacie formy a metódy, teda oblasť „ako“ vyučovať. Zatiaľ čo položka „obsah niektorých alebo všetkých vyučovacích predmetov“ zahŕňala skôr oblasť „čo“ vyučovať. Pri interpretácii výsledkov TALIS prieskumu treba poznamenať, že touto otázkou dotazník nezisťoval mieru, rozsah či kvalitu, v ktorých sa didaktika v rámci učiteľskej prípravy v danej krajine rozvíjala. Dotazník sa iba pýtal, či príprava túto oblasť zahŕňala. Je očakávateľné, že každý učiteľský študijný program bude obsahovať aspekt pedagogiky a didaktiky, no či sa mu na VŠ na Slovensku venuje napr. iba 5 % alebo 70 % z celej prípravy v rámci daného učiteľského študijného programu a hlavne v akej kvalite sa tento obsah študentom sprostredkováva, sa z tohto dotazníka nedozvieme. No práve aspekt rozsahu, kvality a miery rozvoja didaktických zručností oproti rozvoju teoretických vedomostí v danej predmetovej oblasti je veľmi zásadná otázka.

Prevažuje rozvoj teoretických vedomostí na úkor získavania praktických zručností

Učitelia, študenti učiteľstva i vysokoškolskí učitelia pripravujúci budúcich učiteľov sa ako respondenti a respondentky v zbere kvalitatívnych dát To dá rozum do veľkej miery zhodli, že učiteľská príprava sa na Slovensku zameriava najmä na získavanie teoretických vedomostí oproti rozvoju praktických pedagogických zručností. Dekan pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadril: „V prevažnej väčšine profesijná príprava budúcich učiteľov nie je orientovaná na prípravu učiteľa, ale skôr na prípravu nejakého znalca predmetného obsahu, pričom učiteľská kompetencia je braná ako vážna vec až niekde v treťom slede. Ale pritom by to malo byť to prioritné. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Bývalá dekanka pedagogickej fakulty si bola tejto kritiky v rozhovore vedomá a priamo na ňu reagovala slovami: „Hoci sa to pedagogickej fakulte často zazlieva, ja si myslím, že v prvom rade musí byť on veľmi dobre vyškolený vo svojom odbore. To znamená, že v žiadnom prípade si nemyslím, že najdôležitejšie sú jeho pedagogicko-psychologické zručnosti a tieto ostatné odborové sú nejako menejcenné. Naopak, pretože bude učiť celý sekundárny stupeň, je potrebné, aby bol dobre kvalifikovaný v tom svojom odbore. Ale zároveň nutne potrebuje k tomu odborovú didaktiku

a myslím si, že to, čo je podceňované, sú odborové didaktiky. To znamená, že ako implementovať ten vedecký rámec práve do toho procesu vyučovania, ale v špecifickom kontexte veku žiaka a danej školy. To znamená, že potrebuje, samozrejme, vybavenosť a kompetencie v tých pedagogicko-psychologických oblastiach. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Respondentka v tomto výroku explicitne nesúhlasí s pozíciou, že didaktika predmetu by mala byť nadradená obsahu vyučovacieho predmetu, ale tvrdí, že sú rovnako dôležité. Vymedzuje sa tým voči kritikom, ktorí môžu niekedy skĺzavať do pozície, že odborný obsah vyučovacieho predmetu je menej dôležitý alebo dokonca úplne bezvýznamný. Nakoniec však priznáva, že pedagogické študijné odbory v nedostatočnej miere pokrývajú oblasť odborovej didaktiky.

Skúsenosť uprednostňovania teoretických vedomostí vo vyučovacom predmete na úkor všeobecnej a odborovej didaktiky, resp. praktických pedagogických zručností ako vyučovať daný predmet, potvrdzovali v zbere kvalitatívnych dát To dá rozum veľmi jasne i súčasní študenti a študentky učiteľských odborov. Budúca učiteľka anglického jazyka sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Myslím si, že máme veľmi dobré odborné vedomosti a vzdelanie, že až na takej, povedala by som, nadštandardnej úrovni, v porovnaní s tým, čo reálne budeme ako učitelia využívať. Ale nemáme to nejako zaplikované v praxi. Ani nám to v podstate nebolo ukázané, ako by sa tie vedomosti mali podávať deťom. [...] Keby som sa chcela venovať vedeckej oblasti v tom jazyku, tak si predsa nevyberiem učiteľstvo akademického predmetu, ale skôr si vyberiem inú oblasť, napríklad prekladateľstvo-tlmočníctvo. [...] Ja nehovorím, že majú obmedziť nároky na učiteľa, pretože tie informácie sú dôležité, ale naučiť ho aj to, ako ich potom ďalej podávať. Pretože napríklad v tom jazyku existujú rôzne spôsoby, ako tie isté veci učiť a každý žiak je iný. No a my sme vlastne toto vôbec nevideli. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iná študentka sa k téme nedostatku didaktického obsahu v príprave na učiteľstvo vyjadrila nasledovne: „Mne to príde, že neexistuje rovnováha, ale skôr separácia. Najskôr vás naučím informácie, potom vás naučím všeobecne ako učiť, ale nikdy sa to nejako nestretne, že učím vás, ako učiť túto konkrétnu vec. Možno tak jeden semester, ale z päťročného štúdia je to podľa mňa príliš málo. Mne by sa páčilo, kebyže od prvého ročníka máme niekoľko predmetov, v ktorých sa učím a nasávam nové informácie, a potom zároveň tie predmety, ako môžem tie informácie ďalej podať. Nejako viac to skĺbiť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Riaditelia a riaditeľky ZŠ a SŠ, ktorí mali skúsenosť so súčasnými študentmi a študentkami učiteľstva cez pedagogické praxe, opisovali podobnú skúsenosť. Riaditeľka strednej odbornej školy sa vyjadrila: „Didaktika im chýba, skúšať niečo, nebáť sa to vyskúšať, pripraviť si niečo, mať to premyslené. [...] Tu nie je problém s obsahom, obsah oni vedia, len tá forma. Pre deti je práve forma to dôležité. (Stredná odborná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľ ZŠ sa vyjadril v podobnom duchu: „Oni sú pripravení teoreticky dobre, ale metodicky sú strašne slabo pripravení. Ja som telocvikár a geograf, ale aj na tej geografii a na tej telesnej, tak tam bez metodiky sa človek nepohne. Tam sa zabije, obije a ešte ublíži tým deťom. Tá metodická stránka sa zanedbáva, veľmi sa zanedbáva. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“

Aj to, ako učiť, sa študenti učia najmä teoreticky

Študenti a študentky síce dostávajú vo svojej príprave informácie z didaktiky alebo odborovej didaktiky, ale vnímajú tieto informácie ako príliš teoretické a odtrhnuté od reality. Inými slovami to, ako majú učiť, sa učia skôr teoreticky. Študentka učiteľstva sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Oni nám tú teóriu povedia, čiže my vieme, že existujú super teórie na to, ako vyučovať. Nemáme však možnosť si to nacvičiť a potom je to veľmi náročné robiť to sám, keď nastúpim do školstva. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Okrem príliš teoreticky orientovanej výučby respondentky v skupinových rozhovoroch tiež poukazovali na príliš málo predmetov zameraných na didaktiku: „Napríklad teraz sme už boli aj učiť a to nás poslali učiť po tom, ako sme mali jeden semester didaktiku. A to bola iba všeobecná didaktika, nie odborová. Prišli sme do tej školy a teraz všetci boli takí v očakávaní, že použijeme nejaké nové metódy. Však vy ste z univerzity, tam sa toto učíte. No my sme toho tak veľa nemali. Bolo to také topenie sa vo vode, že sme si sami museli vyhľadávať informácie alebo čo nám naši vedúci zo školy alebo tí cviční učitelia poradili. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iná študentka učiteľstva dokonca poukázala na neaktuálnosť jej didaktickej prípravy, keď hovorila o svojej skúsenosti z pedagogickej praxe: „Všetci sa nám tam vysmiali z tých metód. Že bože, vy sa to ešte učíte? Však to sú ešte socialistické metódy, že to sa už dávno nepoužíva. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Respondenti a respondentky v rámci rozhovorov poukazovali aj na nevhodnú formu, ktorú na vysokých školách používajú pri sprostredkovaní témy všeobecnej a odborovej didaktiky. Dekan pedagogickej fakulty sa vo svojom vyjadrení tiež dotkol témy príliš akademizujúceho prístupu v učiteľských programoch: „Ja si myslím, že študenti učiteľstva nechcú teóriu preto, lebo jej nerozumejú, lebo nemajú šancu si to overiť v tej aplikačnej rovine. To znamená, že by sme sa mali trošku viacej

odakademizovať. Ale ani to by som nechcel, aby to bol číri prakticizmus, ale skôr, aby tí študenti na seminároch a cvičeniach mali nejaké možnosti vidieť, ako sa to aplikuje v pedagogickej praxi. Povedzme napríklad na modelových situáciách, na nejakých videonahrávkach, proste aby videli, že to má nejaký dopad na reálnu prax, že to nie je len proste teória odtrhnutá od tej praxe. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)" V tomto vyjadrení respondent poznamenal, že teoretické vedomosti v didaktike možno študentom a študentkám viac sprístupňovať nielen cez pedagogickú prax, ale že k ich lepšiemu porozumeniu môžu veľmi napomôcť aj videoukážky alebo rôzne simulačné aktivity priamo na seminároch. Inými slovami, záleží aj na vyučovacích metódach a formách, ktoré vysokoškolskí pedagógovia vo svojom vyučovaní použijú.

Existujú aj pozitívne príklady výučby didaktiky

Napriek tomu, že mnohé študentky a študenti učiteľstva opisovali negatívne skúsenosti so svojou didaktickou prípravou, viacerí študenti poukazovali aj na pozitívne skúsenosti. Študentka učiteľstva sa v tejto súvislosti vyjadrila nasledovne: „U nás sa využíva strašne veľa inovatívnych metód. Tie staré metódy sú už pre nás zastaralé. [...] My musíme aktivizovať žiaka. Predtým sme na základnej škole len sedeli, počúvali a písali si. Teraz musíme fakt tých žiakov zapájať, stále nám to opakujú dokola, že to je dôležité. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Ďalšia respondentka uviedla, že v jej príprave sa vysokoškolskí vyučujúci snažia o používanie rôznorodých didaktických metód a foriem pri sprostredkovávaní oblasti didaktiky, i keď nie v rozsahu, ktorý by si priala: „My sme mali také simulačné hodiny, že ako by sme to vyučovali v reálnom živote. Bolo to fajn, ale bolo to málo, tá jedna hodina. My sme mali takú simulačnú hodinu jednu za semester, aj čo sa týka výtvarnej výchovy, aj anglického jazyka. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Na túto respondentku reagovala hneď ďalšia slovami: „Ja musím povedať, že my sme tých simulačných hodín mali viac. Našu prípravu sme vždy konzultovali najskôr pred svojimi spolužiakmi, až potom sme s ňou išli do praxe. [...] Vždy sme si doniesli prípravu, najskôr sme ju zaniesli učiteľke, potom sme ju ako keby učili pred spolužiakmi. Tam nám povedali, že čo máme dobre, čo zle, a potom sme išli učiť na ďalší deň. Dokonca nás aj nahrávali na kameru, aby sme sa sami videli, že kde je chyba, napríklad prílišná gestikulácia a tak. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Táto respondentka opísala, že frekvencia praktických možností vyskúšania si vlastnej výučby na pôde vysokej školy bola v jej prípade vysoká a zároveň komplexnejšia, keďže zahŕňala dokonca aj reflexiu videozáznamov z vlastnej výučby. Treba však poznamenať, že z vyjadrení študentov ide skôr o ojedinelý jav.

Príklad dobrej didaktickej prípravy uviedla aj riaditeľka cvičnej ZŠ, ktorá pravidelne hosťuje veľký počet praxujúcich študentov a študentiek učiteľstva: „Mne sa zdá, že sú dobre pripravení, že teda veľa z nich ovláda taký moderný prístup. Mnohokrát sú pre nás aj inšpirujúci. Veľakrát som si od nich aj prefotila materiály. Naozaj aj veľa nových nápadov priniesli. Ale to hovorím o študentkách nemčiny, lebo ja som nemčinárka, takže neviem sa vyjadriť k ostatným predmetom. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)" Inými slovami, skúsenosti študentov a študentiek učiteľstva a tiež cvičných škôl, na ktorých títo študenti praxujú, môžu byť veľmi rozdielne v oblasti ich prípravy v didaktickej oblasti. Existujú študenti učiteľstva, ktorí ani len nepoznajú inovatívne a interaktívne didaktické prístupy; existujú takí, ktorí o nich síce veľa počuli, ale nemajú ich vôbec odskúšané; a napokon existujú aj takí študenti, ktorí majú tie metódy dôsledne odskúšané a zreflektované na pôde VŠ a následne si ich odskúšavajú aj priamo v pedagogickej praxi. Nie je preto vhodné všetky vysokoškolské programy učiteľstva pripravujúce budúcich učiteľov a učiteľky zovšeobecňovať ako nekvalitné.

Didaktiku často vyučujú odborníci bez dostatočnej skúsenosti z praxe

Pri bližšom pohľade na negatívne skúsenosti s výučbou didaktiky v učiteľských študijných programoch nie je problémom len príliš akademizujúci a teoretizujúci prístup, ale aj skutočnosť, že práve predmety zamerané na všeobecnú alebo odborovú didaktiku neučia učitelia s dostatočnou a aktuálnou skúsenosťou z pedagogickej praxe. Študentka učiteľstva sa v tejto súvislosti vyjadrila nasledovne: „Mali sme učiteľov, ktorí nás učili praktické predmety, a reálne nikdy nerobili s deťmi. Hovorili, ako mám učiť desaťročné dieťa alebo trojročné v materskej škole. Pritom oni naozaj nemali ani len vlastné deti, ani nikdy neučili žiadne dieťa buď v predprimárnom, alebo primárnom vzdelávaní. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Túto informáciu potvrdila aj riaditeľka gymnázia vo svojom vyjadrení: „Mnohokrát pre predmetových didaktikov na niektorých fakultách bolo vyučovanie didaktiky len druhá alebo tretia voľba. Ty [ako didaktik] si síce môžeš robiť tú svoju vedu, ty si môžeš robiť popri tom výskum nejakého stredovekého banského mesta, ale potrebujeme, aby niekto učil didaktiku dejepisu alebo slovenčiny. Takže aj tie katedry vo veľkej miere neboli naozaj obsadzované ľuďmi, ktorí chceli robiť didaktiku. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Respondentka v tomto vyjadrení poukázala na jav, že mnohí VŠ učitelia odborovej didaktiky sa primárne vedecky zaoberajú špecifickou oblasťou v ich predmete (napr. história,

geografia, angličtina), pričom výučba predmetu odborovej didaktiky je im skôr pridelená ako povinnosť, keďže ho nemá kto iný odučiť.

Keďže odborovú didaktiku nemusia učiť ľudia, ktorí by sa ňou primárne zaoberali aj vo svojom výskume, ďalším problémom sa ukazuje, že títo VŠ učitelia vyučujú iba všeobecnú didaktiku. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty toto zistenie opísala slovami: „Tí odboroví didaktici častokrát nie sú odborovými didaktikmi, ale učia tú odborovú didaktiku. To sme teraz na štátniciach zistili, že vlastne oni len opakujú tú všeobecnú didaktiku. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Inými slovami, táto respondentka upozornila na prípad, keď napr. VŠ odborový didaktik na matematiku by mal vyučovať o didaktických formách a metódach, ako vyučovať špecificky matematiku. No keďže v realite odborová didaktika nie je jeho primárnou oblasťou záujmu, naštuduje si aspoň všeobecnú didaktiku, ktorú svojim študentom a študentkám na svojich hodinách sprostredkuje. Dochádza tak k repetícii vyučovaného obsahu, ale hlavne študentom chýba pokrytie veľmi dôležitej súčasti ich odbornej prípravy na výučbu konkrétneho predmetu.

Spôsobov, ako môžu VŠ zabezpečiť, aby vyučujúci didaktických predmetov mali kontakt s praxou, je viacero. Bývalý zamestnanec regionálneho pracoviska MPC, ktorý pôsobil aj na pedagogickej fakulte, opísal situáciu výučby didaktických predmetov v učiteľských programoch veľmi kriticky, ale navrhol aj spôsob zabezpečovania kontaktu s praxou: „Aplikačné predmety naozaj musia učiť ľudia, ktorí majú aspoň bazálny kontakt s praxou, buď cez svoje empirické výskumy, musia sa zaujímať, musia sa zapájať, musia komunikovať, alebo vedú akčné výskumy učiteľov. [...] Pretože málokto z ľudí, ktorí sú nasadzovaní do aplikačných predmetov, má za sebou akúkoľvek pedagogickú prax. Akúkoľvek. Jednoducho sú úplne v mínuse. Dokonca ani takú nie, že by ten odborný asistent alebo profesor robil empirický výskum a tam sa dostával do praxe. To je stále len teoretik. Dneska som si prečítal jedno čínske porekadlo, že zrnko praxe je viac ako dve tony teórie. A to pre praktické profesie, ako je učiteľstvo, určite platí. (MPC, Banskobystrický kraj, Iný)“ Hoci tento respondent zmieňuje iba jeden typ z viacerých foriem, cez ktoré môžu byť VŠ učitelia didaktiky v kontakte s praxou, existuje ich niekoľko. VŠ učitelia môžu na čiastočný úväzok vyučovať v regionálnom školstve a zároveň na VŠ, môžu robiť aplikovaný výskum v didaktike a teda byť priamo v kontakte s učiteľmi v regionálnom školstve, prípadne VŠ môžu na čiastočný úväzok najímať na vyučovanie aplikačných predmetov aj učiteľov priamo z regionálneho školstva.

Chýba rozvoj v pedagogickom a didaktickom výskume

Skutočnosť, že didaktické, teda aplikačné predmety často vyučujú ľudia bez kontaktu s pedagogickou praxou v regionálnom školstve, je spojená aj s tým, že na Slovensku sa dlhodobo nerozvíja pedagogický a didaktický výskum. VŠ učitelia na jednotlivých katedrách pre vyučovanie akademických predmetov sa napr. vo väčšej miere môžu zaoberať výskumom v danej predmetovej oblasti (napr. história, angličtina, geografia), než by sa zaoberali odborovou didaktikou týchto predmetov. Resp. podpora v oblasti didaktického výskumu nie je systematická, ale skôr rozdrobená na čiastkové a časovo obmedzené projekty, čiže sieťovanie výskumníkov a výskumníčok v tejto oblasti sa nedeje na udržateľnej báze. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty sa v spojitosti s témou pedagogického výskumu vyjadrila: „Nám zrušili aj výskumný ústav pedagogický, zrušili nám ústav experimentálnej pedagogiky na SAV. Seriózny pedagogický výskum sa nerobí. To, čo robíme na vysokých školách, sú vyslovene parciálne záležitosti, že proste každá škola si urobí len to, aby jej ten projekt aj prešiel. [...] Ja som videla krásne na Karlovej univerzite a aj v Kanade, že oni majú iné kritériá pre pedagogické vedy a iné kritériá pre chémiu. A u nás tí prírodovedci ako keby nechceli toto pochopiť. Proste stále nás tlačia do toho Hirschovho indexu a proste do iných scientometrických kritérií, ktoré v tých pedagogických vedách sú iné. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Respondentka v tomto vyjadrení vysvetlila, že jedným z dôvodov, prečo sa VŠ pedagógovia nepúšťajú do pedagogického výskumu, je, že sú hodnotení kritériami na publikačnú výskumnú činnosť nastavenými na prírodné vedy, pričom procesy a možnosti publikovania v medzinárodných prestížnych časopisoch v pedagogických vedách sú jednoducho odlišné. Lokálny didaktický výskum, ktorý rozvíja poznanie v našich podmienkach, má nižšie šance na zverejnenie v takomto medzinárodnom časopise. Preto môže byť pre daných VŠ odborníkov jednoduchšie publikovať radšej vo svojej vednej oblasti, než sa púšťať do potenciálne náročnejšieho procesu publikovania v pedagogických vedách.

Pedagogický a didaktický výskum treba rozvíjať aj z dôvodu kontaktu s najnovšími poznatkami vo svetovom meradle. VŠ výskumníčka a učiteľka na pedagogickej fakulte sa v súvislosti s pedagogickým a didaktickým výskumom vyjadrila: „Ak sa má vysoká škola v učiteľstve rozvíjať ďalej, tak je potrebné rozvíjať didaktický výskum, ktorý my máme veľmi, veľmi slabo rozvinutý. Keď to [didaktiku] učí externe učiteľ základnej školy, tak to učí zrejme dobre, ako to treba učiť. Ale on

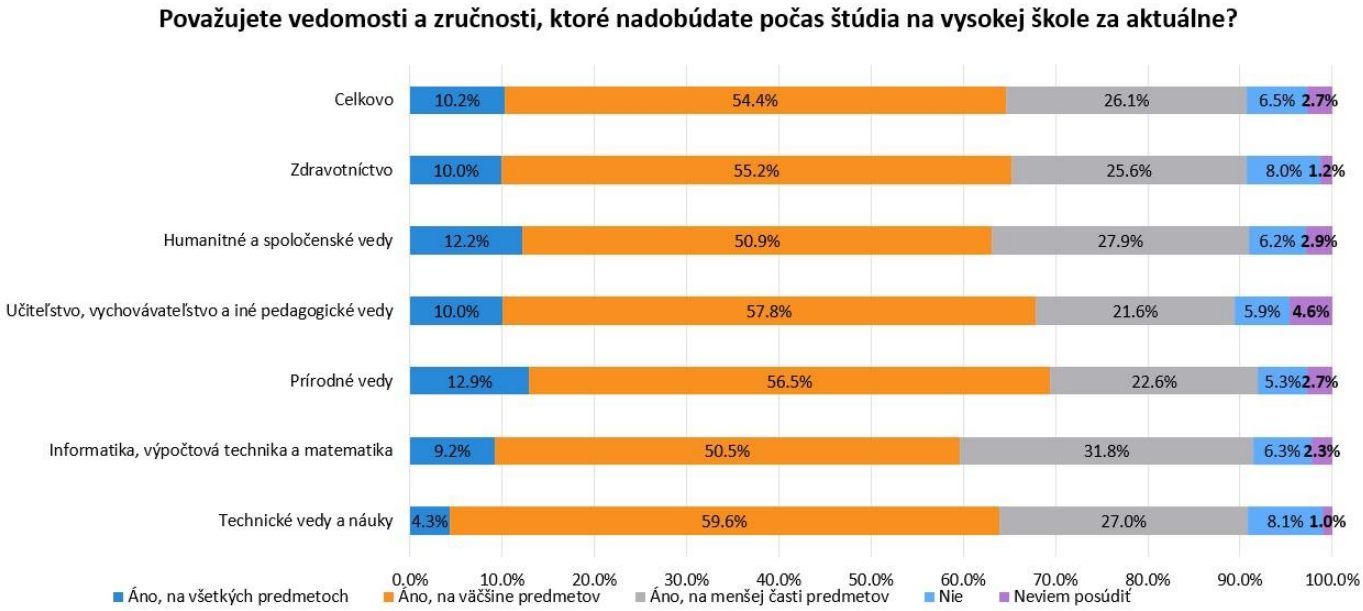
sa nevenuje tomu, ako sa didaktika rozvíja napríklad v Nemecku, vo Fínsku, čo sú najnovšie poznatky a trendy, kam treba ísť, no postupuje podľa svojej rutiny. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Respondentka v tomto vyjadrení zmienila možnosť, aby didaktické predmety na VŠ vyučovali kvalitní učitelia z regionálneho školstva. Čiastočne sa však voči nej vymedzila ako nie úplne najideálnejšej možnosti, pretože didaktiku by mali vyučovať aj ľudia, ktorí sa aktívne podieľajú na didaktickom výskume, a teda sa oboznamujú aj so zahraničnými trendmi v didaktike ako vednej oblasti.

V pedagogických programoch sa vyučuje aj neaktuálny alebo neužitočný obsah

Účastníci rozhovorov spomedzi študentov učiteľstva, učiteľov v regionálnom školstve i VŠ učiteľov pripravujúcich budúcich učiteľov vo svojich vyjadreniach poukazovali aj na neaktuálnosť a neužitočnosť časti obsahu v príprave na učiteľské povolanie. Študentka učiteľstva sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Hlavne tie predmety sú také špecifické, ako napríklad biológia dieťaťa a aby som ja ako angličtinárka vedela, ako sa po latinsky povie zápal pľúc a aké má príznaky. Veď keď vidím, že to dieťa je choré, tak ho pošlem domov a aby išlo k lekárovi. Ja tam nie som od toho, aby som mu určila diagnózu. Ale to od nás chceli. Takže aj tie predmety spoločného základu sú také trošku mimo praxe. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Vysokoškolský pedagóg na pedagogickej fakulte podporil existenciu tohto problému i zo svojej pozície: „Každé učiteľské štúdium má tri zložky. Má v sebe odbor, má v sebe pedagogicko-psychologické jadro a potom má v sebe zložku praxí. [...] No a to jadro tiež nikto nerieši a to jadro je fakt katastrofálne. Ono sa dá nastaviť predsa rozumnejšie. Zoberte si napríklad, tam všetci majú, že somatický vývin ako kľúčový kurz a učia sa tam proste od novorodenca po mládež, ako sa vyvíjajú fyziologické funkcie a neviem čo. To je úplne zbytočné. Akože úplne zbytočné. Hlavne, keď sa bavíme o kvalifikovanosti pre sekundárne vzdelávanie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Vyučovanie predmetov, ktoré sú pre výkon danej učiteľskej profesie nepotrebné, je, samozrejme, veľmi problematické, pretože zbytočne zaťažuje študentov a študentky, ktorí by mohli venovať svoju energiu užitočnejším oblastiam. Dôležitým problémom môže byť aj duplicita obsahu vyučovaných predmetov, teda že študent si napr. poznatky o prenatálnych rizikách vypočuje štyrikrát. Javí sa však, že skladbu ponúkaných predmetov v programoch učiteľstva (a pravdepodobne aj v iných odboroch, nielen učiteľstva) do veľkej miery určuje odbornosť zamestnaných vysokoškolských pedagogických a výskumných pracovníkov, a nie reálne potreby, ktoré z výkonu tejto profesie vyplývajú. Z hľadiska obsahu je ešte problematickejším príklad, ak VŠ učiteľ alebo učiteľka podáva informácie z pochybných zdrojov. Študentka učiteľstva v skupinovom rozhovore opísala svoju skúsenosť nasledovne: „Ani tí učitelia, ktorí tie predmety učili, neboli na to kvalifikovaní a naozaj sa nám stávalo, že nám učiteľ diktoval poznámky z Wikipédie, doslova z Wikipédie. Pritom povedal iné slovo, ktoré my sme ho opravili, že takto to nie je! A on, že: Aha! Vlastne, máte pravdu. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Tento príklad hovorí o závažnej odbornej nekompetentnosti VŠ učiteľa, ktorý sa odborne nezaoberal oblasťou, ktorú vyučoval. Ešte problematickejším aspektom na tomto príklade však je, že i keď už nie je v danej oblasti odborníkom, aspoň by nemal čerpať z neodborných zdrojov, ako je napr. Wikipédia.

S problematikou obsahu v rámci prípravy na učiteľstvo veľmi úzko súvisí i kritika neaktuálneho či zastaraného obsahu, ktorý je zo svojej podstaty pre študentov a študentky neužitočný. Riaditeľka gymnázia sa v súvislosti so svojou skúsenosťou s praxujúcimi študentmi učiteľstva na svojej škole vyjadrila: „Ja mám niekedy taký pocit, že vlastne obsah, teda obsahový štandard toho učiva, čo sa preberá na vysokých školách, je to isté, čo sme preberali my pred 25 či 30 rokmi. Čiže vlastne to kurikulum sa vôbec nezmenilo, ja mám taký pocit. A pritom tie pedagogické fakulty by mali klásť obrovský dôraz na nové trendy, ktoré sú dostupné na internete, veď svet je otvorený. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Pre kvantifikovanie tohto zistenia v porovnaní s ostatnými študijnými odbormi, vysokoškolskí študenti a študentky v online dotazníku To dá rozum odpovedali na otázku: „Považujete vedomosti a zručnosti, ktoré nadobúdate počas štúdia na vysokej škole za aktuálne?“ Vyhodnotením tejto otázky (pozri graf G_2.3.3.1.2.) pri porovnaní respondentov učiteľských odborov s ostatnými odbormi sa však neobjavili žiadne zásadné štatisticky významné rozdiely. Dokonca pri sčítaní položiek za možnosti odpovede Áno, vo všetkých predmetoch a Áno, vo väčšine predmetov sa učiteľstvo a iné pedagogické vedy umiestnili na druhom mieste hneď za prírodnými vedami z hľadiska aktuálnosti obsahu. Tieto dáta naznačujú, že podľa tretiny študentov je obsah neaktuálny na väčšej časti predmetov, resp. na všetkých predmetoch , pričom študenti učiteľstva a iných pedagogických vied nie sú výnimkou.

Graf G_2.3.3.1.2:Aktuálnosť obsahu vysokoškolského štúdia podľa odborov štúdia u vysokoškolských študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek.

Príprava na učiteľskú profesiu nedostatočne pokrýva oblasť inkluzívneho vzdelávania

Pri bližšom pohľade na rôzne oblasti vedomostí a zručností potrebné pre výkon učiteľského povolania sa v kvalitatívnych dátach najčastejšie vyskytovali odkazy na nedostatočnú prípravu na individualizovanie pedagogického prístupu k deťom s rôznymi schopnosťami, potrebami, nadaním či deťom rôzneho etnického pôvodu. Tento nedostatok aj v porovnaní s ostatnými krajinami sveta už bol zmienený vyššie v spojitosti s medzinárodným prieskumom TALIS 2018[4] (pozri graf G_2.3.3.1.1.). Podľa tohto prieskumu bolo na vyučovanie v zmiešanom prostredí z hľadiska schopností žiakov pripravovaných 56,7 % učiteľov 2. stupňa ZŠ na Slovensku (64,3 % priemer TALIS) a na vyučovanie v multikultúrnom a mnohojazyčnom prostredí len 25,9 % učiteľov na Slovensku (38,5 % priemer TALIS).

Súčasní študenti a študentky učiteľstva sa v skupinových rozhovoroch zhodovali v tom, že téma inklúzie a individualizácie pedagogického prístupu k deťom s rôznymi potrebami je vo vysokoškolskej príprave už čiastočne prítomná, ale iba na teoretickej úrovni. Študentka učiteľstva sa v tejto súvislosti vyjadrila: „My vieme povedať milión faktov a informácií, ale nevieme, ako reálne s nimi komunikovať. Čiže ako reagovať v konkrétnych situáciách. V triede môže byť rôzne zloženie žiakov. Nejak zdravotne postihnutí, alebo proste vyslovene problémové deti, alebo, samozrejme, aj s Rómami sa pracuje trochu inak v tej komunite. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iná študentka sa vyjadrila v podobnom zmysle: „No nám napríklad dokola hovoria o integrovaných žiakoch. Proste že sa to môže stať. Ale nikto nám nikdy nepovedal, ako by sme ho mali učiť, kebyže toho integrovaného žiaka máme. Ako by sme ho mali učiť, aby sme neodstrkovali ostatných žiakov, aby to nevnímali, že sa viac venujem jemu a im menej. Hovoria nám o tom stále, že sa integrujú žiaci, ale napríklad ja si to vôbec neviem predstaviť, že by som prišla do triedy a povedali mi, že tu máš žiaka napríklad s dyslexiou, dysgrafiou alebo v kombinácii. Vôbec sa na to necítim pripravená, ale opakujú nám to stále dokola. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Prípadne iná študentka, ktorá dokonca študuje kombináciu psychológie s iným predmetom: „My sme v psychológii mali trikrát predmet poruchy vývinu, takže my teoreticky vieme, o čom tie poruchy sú. Ale nevieme, ako s tými deťmi zaobchádzať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Niektorí študenti a študentky učiteľstva sa nielenže nevnímajú prakticky pripravovaní na začleňovanie detí s rôznymi potrebami a schopnosťami do hlavného vzdelávacieho prúdu, ale s ním ani postojovo nesúhlasia, čo možno považovať za zásadný problém.[5, 6] Jedna respondentka študujúca učiteľstvo vo svojom vyjadrení referovala k negatívnemu zážitku zo svojej pedagogickej praxe, keď si zažila prítomnosť dieťaťa, ku ktorému nevedela vhodným spôsobom pristupovať: „Ja nie som vyškolená robiť s integrovanými žiakmi. Naozaj sú také prípady, keď je mi úplne až zvláštne, že sa na to len

pozerám. Neviem, ako mám reagovať na to. Napríklad jeden žiak má v papieroch napísané, že inteligenčne je na tom tak ako ostatní, ale keď sa ho jednoducho niečo spýtam, tak mu fakt vôbec nerozumiem. Neviem proste reagovať. A nechápem tú logiku na tom, že prečo tam sedí on a ešte asistentka. A ja akože dám nejaký výklad hodiny, asistentka pomedzi to ma v podstate ruší, lebo ona mu to tam ešte inak rozpráva a diktuje, on počúva iba ju, lebo nedá sa asi počúvať dvoch ľudí naraz. Čiže oni dvaja, on s tou asistentkou by mal byť niekde úplne inde a učiť sa to, čo sa má, a tí žiaci by s tým vôbec nemuseli byť zaťažení. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Toto vyjadrenie odkrýva nielen pocit nepripravenosti pracovať so žiakmi s rôznymi druhmi znevýhodnenia, ale aj zásadné nepochopenie roly asistentky učiteľa, opodstatnenosti a prínosov začleňovania týchto detí do hlavného vzdelávacieho prúdu. Respondentka svoju pozíciu prezentuje v medziach jedného didaktického prístupu, ktorým je frontálne vyučovanie alebo výklad, pričom nevníma možnosť používania širších možností stratégií a foriem, napr. skupinovej práce alebo práce vo dvojiciach alebo bádateľských metód, v ktorých by prítomnosť asistentky nemusela pôsobiť rušivo. Taktiež respondentka si nie je vedomá toho, že pre ostatné deti schopnosť upriamovať pozornosť na jedného človeka, hoci v pozadí počuť rozprávanie ďalšej osoby, môže byť veľmi užitočná vyššia zručnosť z hľadiska ich koncentrácie. Nespracovanie všetkých týchto tém vopred negatívne nastavuje absolventov a absolventky učiteľstva k začleňovaniu detí. Takéto postojové definovanie môže mať zásadný negatívny vplyv na úspešné začleňovanie detí s rôznymi druhmi znevýhodnenia do hlavného vzdelávacieho prúdu i v prípade, že by mali učitelia osvojené široké spektrum didaktických stratégií a nástrojov.

Vysokoškolskí pedagógovia a pedagogičky pripravujúci budúcich učiteľov podľa kvalitatívnych dát To dá rozum vnímajú, že v oblasti rozvoja učiteľských kompetencií súvisiacich so začleňovaním detí s rôznymi schopnosťami do hlavného prúdu je vysokoškolská príprava stále nedostatočná. Vysokoškolská učiteľka na pedagogickej fakulte sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Iné krajiny ako napríklad Británia alebo Holandsko postupujú tak, že majú prijaté profesijné kompetencie, a teraz ministerstvo zaväzuje vysoké školy, že absolvent musí tie prijaté profesijné kompetencie získať. No my ich tiež máme napísané v tom opise ale naše vysoké školy to neberú vážne. Neberú ich vážne, lebo keď tam máte napísané, že učiteľ má vedieť diagnostikovať, a keď viem, že existujú programy, ktoré nikdy diagnostiku dieťaťa na tom druhom stupni napríklad nemali, no tak ako môže tú kompetenciu splniť? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)" Táto respondentka sa odvoláva na profesijné štandardy, kde už sú stanovené aj minimálne kompetencie začínajúceho učiteľa, teda absolventa VŠ učiteľského smeru, týkajúce sa rozpoznávania vzdelávacích potrieb žiakov, no zároveň jasne tvrdí, že rôzne VŠ túto kompetenciu u svojich študentov vôbec nerozvíjajú. Bývalá dekanka na inej pedagogickej fakulte však opísala, ako sa už snažia o rozvoj napríklad tejto kompetencie a ďalších súvisiacich so začleňovaním detí s postihnutím vo svojich učiteľských študijných programoch: „My už nestaviame len na tých všeobecných predmetoch ako pedagogika, ale teda oveľa väčší dôraz kladieme už na diagnostické kompetencie, špeciálno-pedagogické kompetencie. Tým nenahrádzame špeciálnych pedagógov, ale je to reakcia na deti s poruchami, špecifickými poruchami učenia, ktoré sú v tom hlavnom prúde vzdelávania. Potom, samozrejme, máme diferenciálnu pedagogiku a didaktiku, aby dokázali rozlišovať tie odlišnosti z hľadiska kognitívnych schopností detí, veľký dôraz je kladený na pedagogickú psychológiu, to znamená, že by sa práve tie psychologické atribúty učenia, vyučovania naučili a dokázali ich potom implementovať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)" I pri tejto výpovedi však zostáva nezodpovedané, akým spôsobom sú študenti s týmito informáciami oboznamovaní a či aj majú možnosť si ich prakticky osvojiť ako zručnosť alebo či sa im iba podávajú teoretické informácie. V takom prípade je takéto vzdelávanie neefektívne a hrozí, že študenti nadobudnuté poznatky nebudú vedieť využiť v praxi.

Učitelia v regionálnom školstve sa tiež zhodujú, že čerství absolventi učiteľských odborov a ani oni sami neboli dostatočne pripravovaní na začleňovanie detí s rôznorodými potrebami a schopnosťami do hlavného vzdelávacieho prúdu. Riaditeľka ZŠ sa vyjadrila na adresu študentov praxujúcich na jej škole nasledovne: „Myslím si, že absolventi fakúlt vôbec nie sú pripravení ani na inkluzívnu výchovu a vzdelávanie, ani na integrovaných žiakov a tých je čoraz viac v systéme. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)" V súvislosti s vlastnou prípravou sa učiteľka ZŠ vyjadrila: „Myslím si, že odborná príprava bola v mojich časoch, neviem, ako je to teraz, na veľmi dobrej úrovni, ale, žiaľ, didaktika už menej. Ani nie tak didaktika predmetov ako skôr psychológia, ako zvládnuť rôzne deti. My tu máme také deti aj s tými všelijakými poruchami,napríklad na to nie sme vôbec pripravení. (Základná škola, Košický kraj, Učiteľ)" V kvalitatívnych dátach sa nevyskytlo jediné vyjadrenie učiteľa, že by sa cítil dostatočne pripravený vysokou školou na profesijné zručnosti súvisiace s inklúziou.

Príprava na prácu s informačnými technológiami má tiež medzery

Študentky a študenti učiteľských programov sa rozchádzali vo svojich výpovediach, ako ich VŠ pripravuje na používanie digitálnych technológií (príp. informačno-komunikačných technológií - IKT) vo vyučovacom procese. Podľa údajov TALIS 2018[7] sa 62,1 % učiteľov 2. stupňa ZŠ na Slovensku vo svojej príprave stretlo s oblasťou používania digitálnych technológií vo vyučovaní, pričom celkový priemer za všetky krajiny TALIS bol nižší (60,3 %). Niektoré študentky učiteľstva však vo svojich výpovediach identifikovali rôzne medzery v príprave na prácu s digitálnymi technológiami vo vyučovaní: „K tým metódam asi patrí používanie napríklad interaktívnych tabúľ, čo by som povedala, že v živote som sa s tým nestretla a končím pomaly školu. Vôbec netuším, ako sa to obsluhuje. Keď mi na praxi povedala pani učiteľka, že mohli by ste urobiť hodinu aj na tom, tak ja som sa zľakla. Že určite nie, radšej som si spravila proste plagát rukou, lebo toto som fakt v živote nedržala v ruke a asi ani už do konca štúdia nebudem. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Študentka inej pedagogickej fakulty sa k tejto téme vyjadrila: „Ja napríklad vôbec nedokážem ani zapnúť ten dataprojektor. Nikto ma to neučil, lebo ja som technický antitalent. Ja viem, že tam je niekde nejaký čudlík, ale mne by to museli všetko žiaci robiť. Pretože nikdy mi nikto neukázal, aké sú možnosti tej interaktívnej tabule. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Tejto študentke však oponovala iná, ktorej skúsenosť bola výrazne odlišná: „Ja mám pozitívnu reakciu. V bakalárskom štúdiu sme mali dva až tri predmety v rámci IKT-čka. Ako zapnúť dataprojektor, to už je že nuda. To už skôr že vyšší level sme riešili. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Niektorí respondenti však v rozhovoroch upozorňovali, aby sa práca s digitálnymi technológiami nepovažovala za univerzálne riešenie v didaktike, ktoré by nahradilo iné dôležité učiteľské profesijné kompetencie. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty túto myšlienku vyjadrila slovami: „Ja skôr vidím problém v tom, že hľadáme nejaký všeliek cez IKT veci, že učiteľ je spokojný, že nemusí už nič vytvárať, že všetko má hotové, už aj časovo tematické plány nerobí, už ani učebné pomôcky si nepripravuje. Len si povie, ja to mám na tabuli, tak ja to odučím tak. [...] Takže, ako my máme dokonca tých IT-čiek až veľa, si myslím, lebo od prvého ročníka majú prácu od powerpointovej prezentácie cez to, že si musia sami vytvoriť nejaký program, až po tú interaktívnu tabuľu. Dokonca majú aj multimediálne prostriedky, napríklad aj biológovia majú prepojenie mikroskopu cez počítač až na powerpointovú prezentáciu, takže myslím si, že je toho až veľa. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Tento prístup ponuky širokého spektra predmetov zameraných na prácu s digitálnymi technológiami vo vyučovacom procese a tiež prepájania technológií s didaktikou však podľa vyššie zmienených študentských respondentov nie je realitou vo všetkých učiteľských študijných programoch.

Budúci učitelia by mali byť pripravovaní na široké spektrum zručností

Popri potrebe zručností pracovať s deťmi s rôznorodými potrebami a s digitálnymi technológiami vo vyučovaní, respondenti z radov učiteľov a študentov učiteľstva v zbere kvalitatívnych dát poukazovali hlavne na potrebu komunikačných zručností, ale i ďalších, na ktoré sa necítia dostatočne pripravovaní vysokou školou. Študentka učiteľstva zdôraznila v súvislosti s komunikačnými zručnosťami hlavne komunikáciu s rodičmi: „My sme sa na pedagogike aj didaktike stále učili o tom, že musí fungovať vzájomná komunikácia rodič a škola ako inštitúcia, lebo že bez toho to nejde. Ale vôbec nie sme pripravení na to, ako komunikovať s rodičmi, ako im napríklad podávať nejaké negatívne informácie o ich dieťati. Napríklad o jeho prospechu, správaní, o jeho psychickom a fyzickom stave. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Na tento výrok hneď reagovala iná študentka slovami: „V rámci mojej druhej kombinácie pedagogika, ja som mala predmet, ktorý sa venoval téme ako pracovať s rodičmi. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Čiže i v rámci jednej fakulty medzi študentmi v rozdielnych študijných programoch učiteľstva existuje rozdiel, do akej miery ich pripravujú na komunikáciu s rodičmi. Respondenti, ktorí sú študentmi učiteľstva a iných pedagogických vied, v online prieskume To dá rozum (pozri tabuľku T_2.3.3.1.1.) síce uvádzali, že VŠ ich najviac rozvíja v prezentačných schopnostiach (46,6 % oproti celkovému priemeru 42,3 %) alebo v schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory (42,8 % oproti priemeru 39,3 %). V porovnaní s ostatnými odbormi však uvádzali v menšej miere, že ich VŠ rozvíja v schopnosti riešiť problémy (37,9 % oproti priemeru 43,5 %). A v oboch prípadoch sú tieto zručnosti rozvíjané u menej ako polovice respondentov, čiže u väčšiny rozvíjané nie sú, i keď komunikovať s rodičmi, kolegami, či so žiakmi potrebujú všetci absolventi pedagogických vied.

Za dôležitý aspekt prípravy na učiteľskú profesiu možno považovať aj rozvoj etického správania, keďže svoje etické správanie budú modelovať aj pre svojich žiakov a žiačky. Študentka učiteľstva vyzdvihla práve potrebu rozvoja etického správania v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum: „Aj sme si uvedomili, že máme vychovať generáciu, ktorá sa raz bude starať o nás. Takže je dôležité pracovať aj na ich morálnom vývine, nielen si riešiť svoj predmet. [...] My sme to etické správanie

nemali asi vôbec, pričom máme učiť v materskej škole alebo na prvom stupni. Čo je podľa mňa úplne dôležité a nevyskytlo sa to nikde. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V tej istej diskusii iná študentka reagovala: „My sme mali veľa rôznych etík a predmetov o etickom správaní, ktorými nás pripravovali na vciťovanie sa a empatiu a tak. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V kontexte druhej respondentky je nutné podotknúť, že zavedenie predmetu etickej výchovy ešte nezaručuje rozvoj etického správania. Etické správanie možno rozvíjať aj cez rôzne iné vyučovacie predmety na VŠ alebo už len cez samotný prístup voči študentom a študentkám ako modelového správania. Respondentka však svoju výpoveď rozvinula o tvrdenie, že dané predmety sa reálne snažili o rozvoj „empatie a vciťovania sa“, o ktoré v etickom správaní primárne ide. Pri porovnaní týchto dvoch výpovedí však opäť možno sledovať veľmi rozdielne skúsenosti v príprave študentov na učiteľstvo v rámci tej istej inštitúcie. Ten istý predmet zastrešený tou istou akreditáciou môžu dvaja ľudia učiť rôzne, čo však nie je len prípad učiteľských VŠ programov. Deje sa to na všetkých stupňoch vzdelávania. Na VŠ môže byť rozdiel väčší okrem iného aj preto, lebo miera kontroly učiteľov na VŠ je nižšia ako v regionálnom školstve. Podľa online dotazníka pre VŠ študentov (pozri tabuľku T_2.3.3.1.1.), len 23,6 % respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied uviedlo, že ich VŠ najviac rozvíja v etickom správaní. Tento podiel je síce vyšší než u respondentov z prírodných vied (14,2 %) alebo technických vied (11,4 %), no keď si uvedomíme, že ide o učiteľské povolanie, v rámci ktorého budú formovať ďalšie generácie, podiel 23,6 % sa ukazuje ako príliš nízky.

Rozvoj kritického myslenia sa v príprave na učiteľstvo tiež javí ako veľmi podstatný. V online dotazníku (pozri tabuľku T_2.3.3.1.1.) len 27,7 % respondentov a respondentiek študujúcich učiteľstvo a iné pedagogické vedy uviedlo, že ich VŠ najviac pripravuje na schopnosť kritického myslenia (priemerná hodnota bola 33,9 %). Opäť ide o alarmujúco nízky podiel, keďže absolventi týchto odborov by mali kritické myslenie učiť svojich žiakov. Toto je však ťažko predstaviteľné, pokiaľ sa to sami neučia. Členka vedenia pedagogickej fakulty si dôležitosť rozvoja kritického myslenia uvedomuje a vo svojom vyjadrení opísala aktivity fakulty v tomto smere: „My sme kritické myslenie vyhodnotili aj ako potrebu inovácie našej metodickej prípravy. Takže aj preto sme momentálne riešili taký projekt, ktorým chceme cez praktickú prípravu v spolupráci s cvičnými učiteľmi a metodikmi všetkých odborových didaktík pripraviť metodiku rozvíjania kritického myslenia. Teda aby tí naši študenti, ktorí prídu na prax, mali možnosť si vyskúšať niektoré metódy, ktoré sú založené na projektovom vyučovaní. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Schopnosť kritického myslenia je veľmi podstatná hlavne v dnešnej dobe rýchleho šírenia nepravdivých a zavádzajúcich informácií zasahujúcich širokú populáciu cez sociálne siete, resp. internet.

Chýba rozvoj žiaducich osobnostných charakteristík v príprave na učiteľské povolanie

Určité zručnosti alebo kompetencie možno tiež nazývať osobnostnými charakteristikami, čím sa implikuje, že ich získavanie a rozvoj je komplexnejšou záležitosťou. Práve napríklad schopnosť vciťovania sa, aktívneho počúvania, introvertnosť verzus extrovertnosť alebo zdravé sebavedomie možno medzi takéto osobnostné charakteristiky zaraďovať. V odbornej literatúre o príprave budúcich učiteľov a učiteliek sa takéto osobnostné charakteristiky nazývajú tiež sociálno-psychologickými kompetenciami.[8] Tieto kompetencie zahŕňajú štyri hlavné zložky: 1) intrapersonálne kompetencie (sebahodnotenie, sebapoznanie, sebaakceptácia); 2) interpersonálne kompetencie (aktívne počúvanie, zručnosť budovať vzťahy); 3) vodcovské kompetencie (zručnosť riešiť konflikty, vnímanie skupinovej dynamiky, podnecovanie pozitívnej klímy triedy); a napokon 4) sociálno-inkluzívne kompetencie (vnímavosť a akceptácia inakosti, empatia, akceptácia). V odbornej literatúre však neexistuje zhoda o „naučiteľnosti“ týchto kompetencií. Na jednej strane sú tieto sociálno-psychologické kompetencie, resp. osobnostná výbava učiteľov vnímané ako zakotvené v osobnosti človeka cez proces socializácie, ktorý prebehol oveľa skôr ako pri vstupe do učiteľskej prípravy na vysokej škole. V tomto prípade teda nemožno od vysokých škôl očakávať zásadný vplyv na formovanie osobnosti budúceho učiteľa či učiteľky. Na strane druhej niektoré zložky sociálno-psychologickej výbavy vyučujúcich sú vnímané ako trénovateľné, resp. získateľné. Vyžaduje si to však dôslednú psychologickú či dokonca psychoterapeutickú intervenciu, ktorá ide nad rámec bežnej teoretickej či zručnostnej prípravy na vysokých školách.

Tento rozpor možno zjednodušene vyjadriť aj slovami, či sa človek učiteľom rodí, alebo stáva (pod slovo „rodí“ sa v tomto zjednodušenom hovorovom spojení zahŕňa aj proces socializácie, získavania určitých zručností v detstve a mladosti). Zástancovia prvej pozície by uprednostnili pri vstupe do učiteľskej prípravy vyberať osobnostne najvhodnejších kandidátov a kandidátky cez rôzne psychodiagnostické testy, pričom v samotnej príprave by sa zamerali už len na rozvoj odbornej zložky definovanej napr. v profesijných štandardoch. Zástancovia druhej pozície, teda že človek sa učiteľom stáva, nemusia nevyhnutne nástojiť na psychotestoch pri vstupe do štúdia na učiteľské odbory, no samotná príprava na učiteľské povolanie by mala obsahovať aj aktívny osobnostný rozvoj či rozvoj sociálno-psychologických kompetencií. Strednou cestou by bol scenár nepoužívať psychodiagnostiku len na výber, ale aj na spoznanie a následné usmerňovanie študentov učiteľstva počas

štúdia, teda zistiť ich osobnostné predpoklady, aby zamestnanci v rámci VŠ štúdia vedeli, čo u nich rozvíjať.[9] V súčasnom systéme prípravy budúcich učiteľov a učiteliek sa však nedeje ani jeden scenár. Do vzdelávacieho systému sa teda dostávajú i učitelia a učiteľky, ktorí napríklad nemajú problém ponižovať svojich žiakov a žiačky pred celou triedou.

Pri nízkom spoločenskom ocenení učiteľskej profesie je pociťovanie hrdosti na svoju profesiu vzácnosťou

V kontexte nízkeho spoločenského docenenia a atraktivity učiteľskej profesie je pocit osobnej hrdosti na učiteľskú profesiu, resp. hrdosti na vlastnú profesijnú identitu učiteľa a učiteľky nielen u súčasných vyučujúcich, ale aj u študentov a študentiek učiteľstva zriedkavým javom. V zbere kvalitatívnych dát pre projekt To dá rozum sa vyjadrenia o vlastnej učiteľskej hrdosti takmer vôbec nevyskytovali. Výnimkou bola jedna študentka učiteľstva, ktorá celú svoju prípravu na učiteľské povolanie zhrnula do vyjadrenia: „Veľmi vidím u seba posun, že som sa fakt vyprofilovala na to, kým chcem byť a v čom sa chcem ďalej posúvať. A som taká sebavedomá v tom. Myslím si, že toto by mohol byť taký znak toho, že či je to vzdelávanie kvalitné a či tá škola je kvalitná. Keď sa človek, čo to študuje, nehanbí povedať, že čo študuje a že to ide robiť. Lebo veľa ľudí povie, že študuje hentakú školu a nevysloví presne odbor. Ale ja som hrdá na to, že budem učiť a že aj keď budem mať úplne minimálny plat. Toto mi tých päť rokov štúdia dalo, že som sa na to tak nastavila a teraz môžem odtiaľ vyjsť a s hrdosťou proste zdvihnem ten diplom a poviem všetkým, že toto ja idem robiť a na tomto som päť rokov pracovala. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Samozrejme, hrdosť na vlastnú učiteľskú identitu ešte negarantuje aj kvalitný výkon učiteľského povolania. Pocity nízkej sebahodnoty z hľadiska svojej profesijnej identity však k entuziazmu pre výkon svojej práce a vlastný profesijný rozvoj určite neprispievajú.

Záver

Budúci učitelia a učiteľky by mali byť vysokokvalifikovanými odborníkmi a odborníčkami nielen v oblasti predmetov, ktoré budú na školách vyučovať, ale tiež v didaktických nástrojoch, cez ktoré možno tieto vedomosti a zručnosti žiakom sprostredkovať. K tomu treba, aby dokázali rozpoznávať špecifické potreby učiacich sa a ovládali širokú škálu didaktických metód, ktoré im umožnia prispôsobovať výučbu všetkých učiacim sa s ich špecifickými schopnosťami, prípadne znevýhodneniami. Hlavným zistením z kvantitatívneho i kvalitatívneho zberu dát To dá rozum bolo, že individuálne skúsenosti študentov a študentiek s prípravou na učiteľské povolanie sú v rôznych oblastiach medzi vysokými školami, ale i v rámci nich medzi študijnými programami diametrálne rozdielne. Hoci sa mnohé VŠ pracoviská už snažia lepšie rozvíjať didaktické zručnosti u svojich študentov a študentiek, stále v kvalitatívnych dátach prevládala téma, že učiteľská príprava je príliš teoretická a nedostatočne praktická. Najväčšiu zhodu u respondentov však možno identifikovať v nedostatočnej príprave študentov učiteľstva na individualizáciu pedagogického prístupu voči žiakom so znevýhodnením. Pozitívnou správou preto je, že vedenie viacerých fakúlt pripravujúcich učiteľov si túto potrebu už uvedomuje, len ešte nedošlo k systematickému pretaveniu potrebných zmien do prípravy učiteľov (napr. sieťovanie, odporúčania vyučujúcim), aby ho pocítili i samotní študenti a študentky učiteľstva. Systém VŠ prípravy stojí pred výzvou, ako vhodnejšie odborne zabezpečiť komplexný rozvoj z teoretickej, didakticko-praktickej i osobnostnej stránky svojich absolventov. Žiadna spoločnosť, ktorá sa zaraďuje medzi moderné, nerezignuje na kvalitnú prípravu učiteľov, ktorí by mali vedieť rozvinúť potenciál každého učiaceho sa.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Súvisiace kapitoly:

Individualizovaná podpora všetkých učiacich sa
Platy učiteľov
Osobnostné a odborné očakávania
Výber študentov
Formy vzdelávania
Atestácie

Zdroje:

1: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

2: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

3: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

4: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

5: DE BOER, A., PIJL, S. J., MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education.* 2011, roč. 15, č. 3, s. 331-353

6: EADSNE. *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers.* Odense : European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

7: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

8: SOKOLOVÁ, L., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2015.

9: SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. *Becoming a teacher: Professional motivation, personality characteristics and professional vision of pre-service teachers at the transition into practice.* Roma : Diti, 2019.

Formy vzdelávania

Budúcich učiteľov pripravujú na nové vyučovacie postupy zastaranými metódami

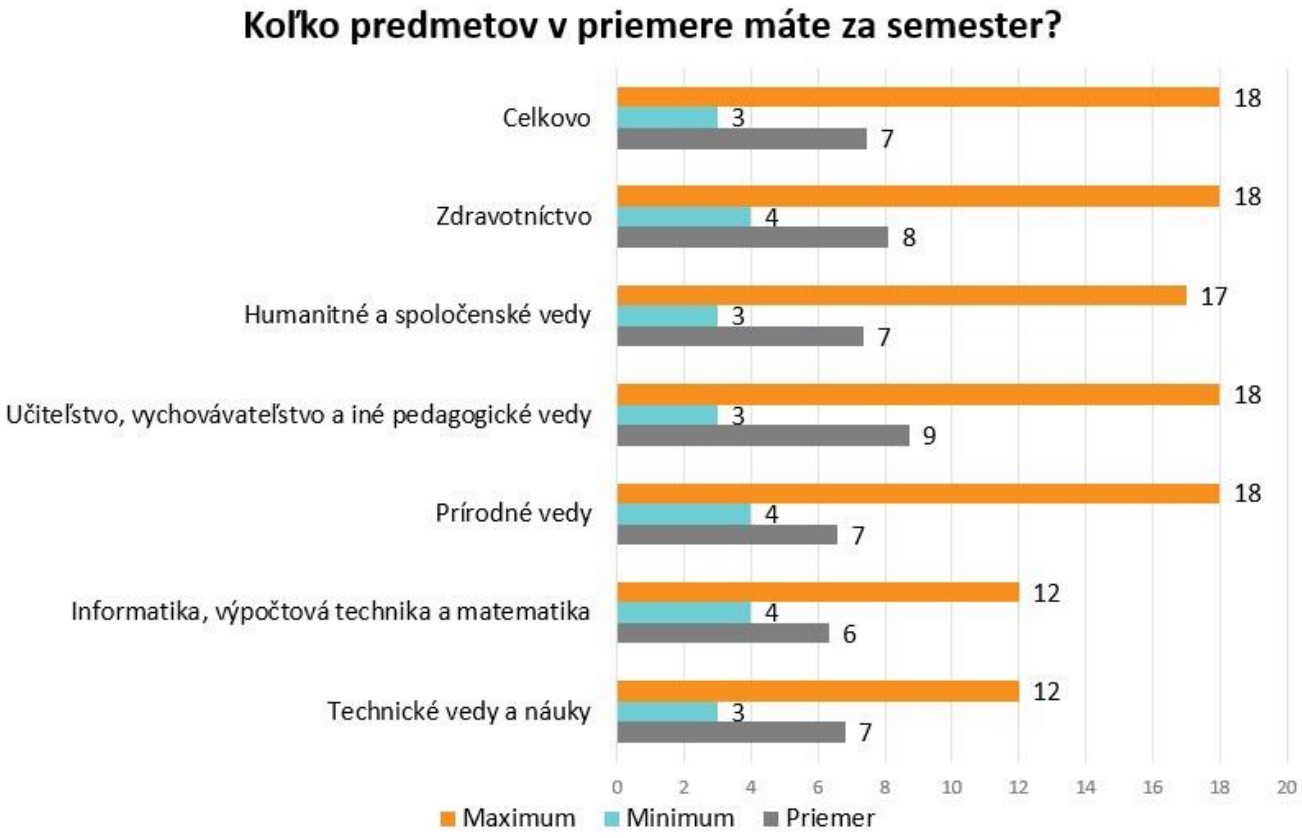
V rámci prípravy na učiteľskú profesiu je okrem samotného obsahu vzdelávania dôležitá i forma a metódy, cez ktoré je daný obsah študujúcim sprostredkovaný. Zo systémového hľadiska jednotlivých učiteľských študijných programov z online dotazníka To dá rozum pre VŠ študentov a študentky vyplynulo, že respondenti študujúci učiteľstvo a iné pedagogické vedy musia absolvovať príliš veľa predmetov, čo ich preťažuje a neumožňuje im hlbšie zoznámenie sa s danými oblasťami. Z hľadiska samotného priebehu výučby respondenti dotazníka a kvalitatívneho zberu dát poukázali na veľkú prevahu výkladu nad používaním aktivizujúcich foriem a metód výučby (napr. diskusia, interaktívne vzdelávanie ako hranie rolí či simulovanie praxe, práca v malých skupinách, riešenie problémov atď.). Existujú však i príklady dobrej praxe, teda využívania aktivizujúcich foriem a metód výučby v programoch pripravujúcich na učiteľstvo. Niekedy podľa respondentov viac záleží na entuziazme, záujme o tému, partnerskom prístupe a priamych skúsenostiach z praxe u VŠ učiteľa či učiteľky než na samotnej vyučovacej metóde, ktorú použili. Podľa respondentov online dotazníka študujúcich na VŠ sú v týchto osobnostných ohľadoch práve učitelia v programoch učiteľstva a iných pedagogických vied hodnotení pozitívnejšie alebo minimálne priemerne v porovnaní s ostatnými VŠ odbormi. Nekvalitnú výučbu z hľadiska používaných metód a foriem môže ovplyvňovať aj prílišný tlak na VŠ učiteľov na ich výskumnú činnosť, ktorý ich môže odvádzať od rozvoja vo svojich didaktických zručnostiach, a nedostatočný dôraz na kvalitu pedagogického procesu.

Študenti učiteľstva majú príliš veľa predmetov za semester

Študenti a študentky učiteľstva a iných pedagogických vied majú v porovnaní s kolegami v iných odboroch, ako aj v zahraničí veľký počet predmetov, čo im neumožňuje dostatočne do hĺbky si osvojiť potrebné vedomosti a zručnosti. Jedným z hlavných dôvodov tejto situácie je, že jednotlivé predmety majú pridelený príliš nízky počet kreditov (napr. 2 alebo 3 kredity za jeden predmet). Študenti tak musia absolvovať aj viac než 10 predmetov za semester, aby nazbierali dostatočný počet kreditov, ktorým je za semester štandardne 30 kreditov. Hoci v princípe by malo fungovať pravidlo, že čím je predmet ohodnotený nižším počtom kreditov, tým by mali byť nároky na jeho absolvovanie nižšie (napr. absolvovanie testu, ústnej skúšky, odovzdanie seminárnej práce), nie vždy je to tak. VŠ učitelia a učiteľky často považujú predmet, ktorý vyučujú, za veľmi podstatný, a preto môžu mať tendenciu stanoviť požiadavky na absolvovanie svojho predmetu pomerne vysoko, i keby išlo len o dvojkreditový predmet. V prípadoch, keď študenti a študentky musia za semester absolvovať 15 predmetov, sa tak dostávajú do situácie preťaženosti, ktorá ich môže viesť až k rezignácii podať vysoký výkon, či dokonca k podvádzaniu a plagiátorstvu.

V kvantitatívnom online prieskume To dá rozum medzi VŠ študentmi a študentkami práve respondenti študujúci učiteľstvo a iné pedagogické vedy sú v priemere zaťažovaní najvyšším počtom predmetov za semester oproti všetkým ostatným študijným zameraniam (pozri graf G_2.3.3.2.1.). Študenti učiteľstva a iných pedagogických vied v priemere absolvujú až 9 predmetov za semester, pričom v informatike a matematike je priemer 6 predmetov za semester, v humanitných a spoločenských vedách, v technických a prírodných vedách je priemer 7 predmetov a v zdravotníctve 8 predmetov. Najvyššou hodnotou, ktorú niektorí respondenti učiteľstva a iných pedagogických vied uviedli, bolo až 18 predmetov za semester. Táto hodnota je ďaleko za akceptovateľnou mierou zvládnuteľnosti, hlavne pri vedomí, že vo vysokoškolských študijných programoch učiteľstva, napr. v Spojenom kráľovstve alebo škandinávskych krajinách je priemerný počet predmetov 4 až 5 za semester, čo dovoľuje nielen vyučujúcim, ale aj študujúcim ísť v daných predmetoch hlbšie do preberaných oblastí.

Graf G_2.3.3.2.1: Priemerný počet predmetov za semester vysokoškolského štúdia podľa študentov a študentiek s rôznym študijným zameraním, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek

V zbere kvalitatívnych dát To dá rozum vyjadrenia študentiek učiteľstva ilustrovali tieto kvantitatívne zistenia. Študentka v magisterskom učiteľskom programe kritizovala nutnosť absolvovať príliš vysoký počet predmetov nasledovne: „Je tam obrovské množstvo prednášok a pritom, fakt že málo z nich súvisí s tým odborom. Už keď sa rozhodnem ísť niečo študovať, tak neviem, načo mi je za semester 14 – 15 predmetov, keď nemám tie primárne poznatky, ktoré potrebujem k svojmu odboru. Toto treba trochu zredukovať, lebo to nejde. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ďalšia študentka v skupinovom rozhovore nadviazala slovami: „Aspoň čo som si ja zažila počas bakalárskeho a magisterského štúdia, s predmetmi to bolo naozaj úplne zle postavené, lebo mne sa fakt stalo, že som mala v semestri 17 predmetov, z ktorých bolo 5 podobných! (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ [ďalšia respondentka] „V téme množstva predmetov by bolo fajn, ak by tie predmety išli viac do hĺbky. Predmety, ktoré boli viac podobné, tak ale vždy začínali ako keby od nuly. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Tieto respondentky upozornili okrem vysokého počtu predmetov ešte na ďalšie problémy v predmetovej skladbe štúdia, ktorými sú zaraďovanie neužitočných predmetov do ponuky a tiež neprimerané prekrytie jednotlivých predmetov. Takýto prekryv a duplicita v štúdiu síce môže študentom a študentkám uľahčovať situáciu, keďže sa nemusia učiť veľa nových poznatkov, no pre každý predmet musia spravidla odovzdať úplne rozdielnu seminárnu prácu alebo absolvovať iné preskúšanie, čiže objem práce sa tým pre nich nemusí nevyhnutne znížiť. Z hľadiska efektivity však takýmto obsahovým prekrytím nepochybne dochádza k zbytočnej strate času a k nepotrebnému preťažovaniu na úkor možnosti hlbšieho preniknutia do rôznych odborných oblastí. V prípade programov učiteľstva na dvojaprobáciu je situácia najzložitejšia, pretože ich štúdium sa skladá z troch zložiek: učiteľský základ, prvá aprobácia a druhá aprobácia, pričom tieto tri zložky zabezpečujú tri rozdielne katedry. Zlučovanie predmetov do väčších celkov je tak pre ne náročnejší organizačný proces, než je to v prípadoch jednoodborových neučiteľských programov, ktoré primárne zabezpečuje jedna katedra.

Študenti učiteľstva majú veľmi málo možností ovplyvňovať obsah a formy výučby

Z kvantitatívneho prieskumu To dá rozum medzi VŠ študentmi a študentkami vyplynulo, že okrem zdravotníctva práve v oblasti učiteľstva a iných pedagogických vied respondenti prezentovali najnižšiu voľnosť v možnostiach výberu obsahu a foriem štúdia (pozri tabuľku T_2.3.3.2.1.). Viac ako tretina respondentov a respondentiek učiteľstva a iných pedagogických vied pociťuje, že v rámci svojho štúdia si nemôže nič vyberať, čo je druhá najvyššia miera neslobody po zdravotníckych odboroch (priemerná hodnota 29 %). V porovnaní s ostatnými odbormi respondenti učiteľstva a iných pedagogických vied (26,7 %) prezentovali najnižšiu mieru slobody výberu zaujímavých výberových predmetov (priemerná hodnota 36,9 %). Len 10 % respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied uviedlo, že si môže vyberať špecifické témy v rámci výučby; ďalej 4,6 % uviedlo, že si môže vyberať spôsoby výučby; a 11,5 % si mohlo vyberať formu preverovania vedomostí a zručností. Študenti a študentky by, samozrejme, nemali určovať všetky aspekty svojho štúdia, keďže miera ich pedagogických, didaktických a odborných poznatkov a zručností je nižšia než u ich vyučujúcich. Napríklad určovanie ponuky povinných predmetov zo strany VŠ pre jednotlivé odbory možno považovať za plne pochopiteľné a žiaduce. Je však otázne, či by v rámci jednotlivých predmetov nemali mať študenti väčšie možnosti výberu obsahu a foriem výučby či formu preverenia vedomostí, ktoré by vhodne reagovali na ich individuálne záujmy a potreby. Taktiež je otázkou, kde určiť hranicu voľnosti v prípade možnosti voliť si výberové či voliteľné predmety v rámci či mimo katedry a fakulty. Študenti môžu mať de facto neobmedzenú možnosť voľby predmetov z iných katedier a fakúlt, no nemusia si byť tejto možnosti vedomí, a teda ju ani nevyužívajú. Pri takejto slobode voľby sú však vždy obmedzením prekryvy v rozvrhoch predmetov z rôznych fakúlt, ktoré je nereálne organizačne eliminovať.

Tabuľka T_2.3.3.2.1: Možnosť výberu rôznych oblastí vo vysokoškolskom štúdiu podľa študentov a študentiek s rôznym študijným zameraním, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum

Čo všetko si v rámci štúdia môžete vyberať?							
	Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo, vychovávateľstvo a iné pedagogické vedy	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Nič	27.2%	12.7%	19.5%	36.6%	26.4%	52.4%	29.0%
Predmety z inej katedry/ústavu	34.2%	55.3%	50.7%	29.2%	37.7%	10.8%	35.8%
Dostatok zaujímavých výberových predmetov	32.5%	42.2%	54.2%	26.7%	39.8%	32.0%	36.9%
Predmety z inej fakulty	14.7%	50.5%	45.9%	22.0%	30.4%	9.0%	27.7%
Rôzne časy výučby	37.1%	41.5%	22.3%	18.6%	21.1%	9.6%	23.8%
Formu preverovania vedomostí a zručností (napr. ústne, písomné)	7.6%	2.9%	3.3%	11.5%	9.2%	6.6%	8.1%
Špecifické témy v rámci výučby	9.6%	11.9%	8.4%	10.0%	15.0%	4.8%	11.5%
Spôsoby, ktorými sa výučba realizuje (napr. prípadové štúdie, experiment)	3.2%	3.6%	1.9%	4.6%	7.7%	1.2%	5.0%
Iné	1.8%	0.7%	1.0%	2.1%	1.6%	2.3%	1.6%
Nevie, bez odpovede	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek.

Obmedzenú voľnosť vo výbere predmetov vznášali ako problém aj respondenti a respondentky v zbere kvalitatívnych dát To dá rozum. V prípade voľnosti výberu predmetov sa však nemieni absolútna sloboda výberu. Tá by totiž mohla znamenať aj scenár, že by študenti učiteľských odborov, ktorých by nezaujímala didaktika, úspešne ukončili svoje štúdium bez toho, aby reálne absolvovali predmety súvisiace so všeobecnou a odborovou didaktikou. Takýto scenár je, samozrejme, neakceptovateľný, takisto ako by bolo neakceptovateľné, keby sa niekto stal architektom bez absolvovania predmetu geometria alebo lekárom bez absolvovania predmetu anatómia. Určité oblasti sú pre dané profesie kľúčové a nie je možné ich v štúdiu opomenúť či neabsolvovať. Po absolvovaní určitého nevyhnutného základu pre danú profesiu je však na zváženie ponúknuť študentom a študentkám dostatočne širokú ponuku predmetov umožňujúcu špecializáciu podľa ich vnútorného záujmu. Respondentky študujúce učiteľstvo v skupinovom rozhovore uviedli, že voľnosť výberu voliteľných predmetov bola z ich skúsenosti iba zdanlivá: „Vždy som si navolila, len čo mi nakázali. Nemohla som si vybrať. Možno jeden-dva

predmety sa mi podarilo nejako to prekľučkovať, že nedám si ten predmet a dám si iný. Ale nikdy som nemala možnosť si vybrať, čo ja reálne chcem. Lebo, buď to neotvorili, lebo nás tam bolo päť, alebo sa to vlastne nevyučovalo, hoci sme to mali v študijnom programe. [študentka 1] A vtipné je, že na štátniciach to skúšajú, i keď si si to nemohla vybrať. [študentka 2] Čiže reálne nemáte možnosť výberu. To je len také, že máte možnosť, ale nemali možnosť. [študentka 3] Hej, lebo pokiaľ to poviem na príklade, máme v ponuke 50 predmetov, z toho sa otvorí len päť. A hlavne tie praktické sa neotvoria. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Tieto respondentky opísali mechanizmus, ako je ich voľnosť výberu de facto obmedzená na nutnosť absolvovať všetky dostupné predmety, aby nazbierali potrebný počet kreditov. Tento jav sa môže vyskytovať hlavne v dvojaprobačných učiteľských odboroch zložených z troch zložiek (učiteľský základ, prvá aprobácia a druhá aprobácia), keďže niektoré aprobácie študuje relatívne málo študentov, a preto nie je pre fakultu ekonomické a ani zmysluplné mať širokú ponuku voliteľných predmetov.

V učiteľských programoch prevažuje výklad ako najčastejšia metóda výučby

Výklad je veľmi často využívanou formou výučby dokonca i v programoch učiteľstva a iných pedagogických vied, ktoré by sa mali snažiť pripraviť svojich absolventov a absolventky na používanie interaktívnejších foriem a metód. Podľa online prieskumu To dá rozum, v ktorom VŠ študenti a študentky vyberali päť najčastejšie využívaných foriem výučby, je výklad najčastejšie sa objavujúca forma vo všetkých odboroch (pozri tabuľku T_2.3.3.2.2.). V prípade študentov učiteľstva a iných pedagogických vied túto možnosť vybralo až 88,1 % respondentov. Pozitívnou správou však je, že popri výklade podľa respondentov online dotazníka sa „diskusia o preberanej téme" v najvyššej miere vyskytuje práve v odboroch učiteľstva a iných pedagogických vied (60 % respondentov oproti priemeru 48,5 %). „Práca v malých skupinách" sa vyskytuje tiež v mierne nadpriemernej miere (32,4 % respondentov oproti priemeru 28,7 %). Hoci sa jav, že učiteľ alebo učiteľka nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku, vyskytuje podľa respondentov dotazníka v programoch učiteľstva a iných pedagogických vied v nižšej miere než u väčšiny ostatných odborov, podiel 25,7 % respondentov je aj v tejto oblasti privysoký. Hoci 13,4 % respondentov z radov študentov učiteľstva a iných pedagogických vied uviedlo, že v ich štúdiu učitelia využívajú aj „interaktívne vzdelávanie (napr. hranie rolí, simulovanie praxe)", čo je najvyšší podiel oproti všetkým ostatným odborom, tento výsledok možno považovať za nepriaznivý. Keďže by sa študenti učiteľstva a iných pedagogických vied mali rozvíjať práve v používaní interaktívneho vyučovania, je dôležité, aby si ho v modelových situáciách často zažívali aj v rámci svojho VŠ štúdia. Pri uvedenej hodnote je však nutné upozorniť, že dotazník sa pýtal na päť najčastejšie využívaných foriem výučby, čiže je možné, že sa táto forma iba nedostala medzi päť najčastejších, ale v realite sa môže vyskytovať častejšie, než vyjadruje podiel 13,4 %.

Pri porovnaní respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied, ktorí študujú na bakalárskom a magisterskom stupni a dennou alebo externou formou štúdia, sa vo výsledkoch dotazníka vyskytlo niekoľko štatisticky významných rozdielov. Napríklad podľa respondentov magisterského štúdia učiteľstva a iných pedagogických vied, ktorí v dotazníku volili päť najviac používaných metód, sa používala vo väčšej miere diskusia o preberanej téme než u bakalárskych respondentov (58 % Bc. verzus 65 % Mgr.). Vo väčšej miere sa v magisterskom stupni využívalo aj individuálne samoštúdium (36,7 % Bc. verzus 45 % Mgr.). V prípade respondentov externého štúdia učiteľstva a iných pedagogických vied sa u nich vo vyššej miere vyskytovala aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe (26,7 % denní verzus 37,3 % externí) a e-learning (16,5 % denní verzus 28,1 % externí). Naopak, čítanie textov učiteľom sa vyskytovalo u externých respondentov v nižšej miere než u denných (29,4 % denní verzus 20,6 % externí). Aplikácia vedomostí sa môže u externých študentov vnímať častejšie z dôvodu, že títo sú popri štúdiu už často v školstve zamestnaní. Z povahy štúdia je tiež vyšší výskyt e-learningu očakávateľný u externých študentov, keďže majú menej kontaktnej výučby. Zaujímavým zistením však bol nižší výskyt čítania textov u externých respondentov. Tento jav možno interpretovať napr. tak, že VŠ vyučujúci majú pre externých študentov určený kratší čas priamej výučby než u denných, čiže musia v oveľa väčšej miere kondenzovať a vyberať skutočne to najdôležitejšie z obsahu, ktorý si pripravili. Toto ich môže nútiť viac sa odpútavať od pripraveného textu na prednášku a prerozprávať ho vlastnými slovami. Prípadne v externom štúdiu môže prevládať aj osobná konzultácia namiesto prednášok.

Tabuľka T_2.3.3.2.2: Najčastejšie využívané metódy a formy výučby vo vysokoškolskom štúdiu podľa vysokoškolských študentov a študentiek s rôznym študijným zameraním, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum

Aké metódy a formy výučby Vaši učitelia najviac využívajú? Vyberte najviac päť odpovedí.							
	Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo, vychovávateľstvo a iné pedagogické vedy	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Výklad	83.1%	83.8%	89.1%	88.1%	81.3%	81.0%	83.8%
Diskusia o preberanej téme	32.5%	27.8%	36.8%	60.0%	58.3%	38.4%	48.5%
Individuálne samoštúdium	39.9%	46.8%	38.0%	39.0%	40.6%	43.6%	40.7%
Práca v malých skupinách	19.4%	21.8%	22.2%	32.4%	34.2%	25.2%	28.7%
Aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe	37.4%	30.7%	37.6%	31.4%	36.4%	36.2%	35.2%
Riešenie problémov študentmi	23.4%	46.1%	25.3%	25.7%	30.3%	19.6%	28.3%
Učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku	30.1%	23.7%	30.0%	25.5%	29.2%	42.4%	29.3%
E-learning	11.6%	21.9%	8.3%	21.6%	10.3%	8.6%	13.4%
Interaktívne vzdelávanie (napr. hranie rolí, simulovanie praxe)	4.0%	2.5%	3.3%	13.4%	12.4%	6.7%	9.2%
Konzultácie so študentmi	36.5%	19.8%	17.7%	9.6%	14.3%	9.9%	17.1%
Učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy	17.5%	9.9%	22.5%	3.5%	11.0%	16.6%	11.9%
Iné	0.8%	0.0%	0.6%	0.1%	1.0%	0.4%	0.6%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek.

Z hľadiska využívania rôznych foriem a metód výučby je taktiež zaujímavé porovnanie odpovedí študentov a VŠ učiteľov v zameraní na učiteľstvo a iné pedagogické vedy. Ako je zjavné z tabuľky 2.3.3.2.3., rozdiely medzi študentmi a VŠ učiteľmi, ako vnímajú výskyt piatich najčastejšie využívaných foriem a metód výučby, sú markantné. Napríklad ani jeden učiteľ v programoch učiteľstva a iných pedagogických vied neuviedol, že by počas vyučovania nahlas čítal texty. Ďalej až 38,4 % VŠ učiteľov uviedlo, že využíva interaktívne vzdelávanie, hoci len 13,4 % študentov zvolilo túto možnosť. 65,5 % učiteľov (oproti len 31,4 % študentov) uviedlo, že aplikujú teoretické poznatky na príkladoch z praxe. Na jednej strane možno tieto rozdiely interpretovať veľmi negatívne, že VŠ učitelia v dotazníku volili sociálne žiaduce odpovede, teda neodpovedali úprimne, aké metódy a formy výučby reálne využívajú, alebo, naopak, že boli študentskí respondenti voči svojim VŠ učiteľom príliš kritickí. Na strane druhej je tieto rozdiely nutné interpretovať opatrne, pretože online dotazník To dá rozum vyplnilo 760 študentov a študentiek v programoch učiteľstva a iných pedagogických programoch a len 76 VŠ učiteľov a učiteliek, ktorí pôsobia v oblasti učiteľstva. Relatívne nízky počet VŠ učiteľov, ktorí vyplnili dotazník, je do určitej miery pochopiteľný, keďže celkový počet VŠ učiteľov je významne nižší než počet študentov. Napriek tomu je namieste predpoklad, že tento dotazník vypĺňali práve motivovanejší VŠ pedagógovia so záujmom o zlepšovanie stavu školstva na Slovensku.

Tabuľka T_2.3.3.2.3: Porovnanie odpovedí vysokoškolských študentov/iek a učiteľov v oblasti učiteľstva a iných pedagogických vied o najčastejšie využívaných metódach a formách výučby

Typ respondenta/ky	Študenti/ky	VŠ učitelia/ľky
Znenie otázky	Aké metódy a formy výučby Vaši učitelia najviac využívajú? Vyberte najviac päť odpovedí.	Aké metódy a formy výučby najčastejšie využívate? Vyberte najviac päť odpovedí.
Výklad	88.1%	59.6%
Diskusia o preberanej téme	60.0%	80.9%
Individuálne samoštúdium	39.0%	12.6%
Práca v malých skupinách	32.4%	37.7%
Aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe	31.4%	65.5%
Riešenie problémov študentmi	25.7%	69.0%
Učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku	25.5%	0.0%
E-learning	21.6%	17.1%
Interaktívne vzdelávanie (napr. hranie rolí, simulovanie praxe)	13.4%	38.4%
Konzultácie so študentmi	9.6%	37.9%
Učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy	3.5%	7.5%
Iné	0.1%	0.0%
Celkovo počet respondentov	3835	76

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

Kvalitatívne dáta projektu To dá rozum podporovali vyššie zmienené kvantitatívne zistenia. Študentky učiteľských odborov v skupinových rozhovoroch nešetrili kritikou: „Nemáme sa ako naučiť učiť od ľudí, ktorí nevedia učiť . (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ „Vieme, aký by sme mali byť, ale oni nám neukázali, ako taký byť. Učili sme sa nové metódy, ako učiť žiakov, ale učili nás to starou metódou. Prezentácia, klikanie a povedanie tých teoretických vedomostí, ale nevidela som to v reáli, ako by som to vlastne mala učiť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ „Prezentácia, text, prezentácia, cvičenia, prezentácia, text, domáce úlohy. Klasický systém, úplná hrôza. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Všetky tieto kritické výpovede implikovali alebo explicitne pomenovali, že VŠ učitelia a učiteľky v prevažnej miere využívajú výklad, resp. prezentáciu teoretických poznatkov bez akejkoľvek diskusie, interakcie či modelového odskúšania v rámci hodiny. Respondentka študujúca učiteľstvo vo svojej výpovedi prepojila prevažné využívanie výkladu alebo čítanie pripraveného textu učiteľom nielen s tým, že si kvôli tomu neosvojí žiadne dôležité vedomosti a zručnosti, ale že aj stráca motiváciu pôsobiť v oblasti učiteľstva po absolvovaní štúdia: „Celé moje štúdium je postavené na tom, že idem z

prednášky na prednášku, kde si sadnem, počúvam, sadnem, počúvam a nijako ma to nemotivuje k tomu, aby som ja chcela ísť potom učiť. [...] Pretože ak ma učí učiteľ, ktorý mi číta poznámky z Wikipédie, a naozaj sedí takto za stolom a takto mi to číta, tak ma nič nenaučí a nijako ma to nemotivuje. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Prevahu výkladu v učiteľských VŠ odboroch potvrdil aj bývalý VŠ pedagóg na pedagogickej fakulte: „Problémom na vysokých školách sú predmety, ktoré sú len prednáškové. Preboha, neprednáša sa už skoro nikde. Sú semináre, workshopy, projektové záležitosti frčia a tu sa len prednáša a prednáša a prednáša. A keď prednášate a nemáte semináre, tak aspoň nejakú tú reflexiu teórie by mal niekto spraviť. Opäť nekvalitné semináre. Sú to len prezentácie s výťahom z teórie, nie sú to naozaj nejaké reflexívnejšie semináre. A o výcvikoch už ani nehovorím. (MPC, Banskobystrický kraj, Iný)“ Keď v tomto výroku respondent tvrdí, že „skoro nikde sa už neprednáša“, pravdepodobne tým mienil prax na zahraničných univerzitách.

Študenti učiteľstva vnímajú používané vyučovacie metódy na VŠ ako model pre svoju budúcu pedagogickú prácu

Používanie konkrétnych didaktických metód je zásadné práve vo vysokoškolských odboroch zameraných na učiteľstvo a iné pedagogické vedy (napr. špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika, sociálna pedagogika, vychovávateľstvo), pretože študenti a študentky učiteľstva sú voči nim vnímaví, aby ich vo svojej budúcej pedagogickej praxi mohli používať. Očakávajú používanie pestrej palety didaktických metód, pretože si uvedomujú, že podobné zručnosti budú od nich ako od budúcich učiteľov a učiteliek požadované. Pokiaľ si zažívajú vo svojej VŠ príprave nekvalitnú pedagogickú prácu, pozorne to vnímajú a kritizujú: „Napríklad predmet komunikačná gramotnosť. Máme tam učiteľa, ktorý sa hrá na mobile a zíva. Nám dá nejakú prezentáciu, on si to vôbec nevšíma, len sa tam hrá a zabáva sa. Alebo keď odpovedá, tak on sa nám otočí chrbtom. Čiže on nám má byť príkladom, keď učí ešte takýto predmet? [...] Mal by byť nejakou autoritou alebo príkladom, keď už učí taký predmet. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V tomto vyjadrení respondentka nielen vznáša kritiku na použitú vyučovaciu metódu, ale hlavne na prejavy komunikačných zručností vyučujúceho, ktoré mal daný predmet za cieľ tematizovať a rozvíjať.

Nemožno však ani všetkých VŠ učiteľov alebo VŠ pracoviská pripravujúce na učiteľstvo zovšeobecňovať a hádzať do jedného vreca. Niektorí študentskí respondenti skupinových rozhovorov opisovali aj pozitívne skúsenosti, v ktorých sa VŠ učitelia cielene snažia o interakciu a diskusiu so študentmi: „Tým, že ja som na pedagogickej fakulte, tak u nás sa tak nejak očakáva, že aj tí učitelia, keď vzdelávajú učiteľov, budú mať učiteľské vystupovanie. Za seba môžem povedať, že vo väčšine prípadov to tak aj je, že tí učitelia sa nám venujú, ale to by som povedala, že my máme aj prednášky aj semináre. Na prednáškach nám odrozpráva ten učiteľ a môžeme si zvoliť semináre, kde potom má väčší priestor ten študent. Tej téme sa bližšie venuje, rozoberajú, diskutujú. Ale aj na prednáškach sa často pýtajú, že aký máme názor alebo čo si myslíme. Ja si myslím, že my nemáme až tak zlých učiteľov. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ďalšia študentka učiteľstva pomenovala podobne pozitívnu skúsenosť zo svojej prípravy: „Mne veľmi pomohlo, keď sme mali hodiny, na ktorých nás učili, ako učiť tým, že nás tak učili. To, ako máme my pracovať s tými žiakmi, tak pracoval ten učiteľ s nami a na tom nás učil. Vďaka tomu to teraz viem a teraz to robím tak isto, keď učím a vidím, že sú tie decká z toho také, že tak s nimi nepracujú ostatní. Alebo potom je super, keď to prepájajú s praxou. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Dôležitosť modelovania vysokoškolskej výučby pre študentov a študentky učiteľstva si uvedomuje aj vedenie niektorých fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov a vnáša používanie rôznych didaktických metód do výučby. Napr. dekanka pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Celý semester som vyučovala predmet kooperatívne vyučovanie. Mala som tam vyše 30 študentov, ale všetky dvojhodinovky sme sa učili kooperatívne, takže študenti sa s tým stretávajú. [...] Ako ďalší spôsob mi napadla exkurzia, že by sme si vyrazili do škôl, kde sa takto učí, napríklad, kooperatívne. Vieme o takýchto školách, pozrieť si nejaké reformné školy, alternatívne pedagogické programy a aspoň takouto formou by mali študenti možnosť sa s tým stretnúť. Ako je to v praxi. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tejto výpovedi respondentka nielen poukázala na zodpovednosť VŠ v modelovaní vyučovacích metód, ktoré budú môcť budúci učitelia používať vo svojej pedagogickej práci, ale hovorila tiež o možnosti oboznámenia sa s dobrou praxou priamo v regionálnom školstve. Nie každému študentovi sa totiž môže pošťastiť natrafiť na vysokokvalitnú a inšpiratívnu prácu cvičného učiteľa v rámci pedagogickej praxe, čiže formou exkurzie v škole by mohlo byť modelovanie kvalitnej výučby lepšie zabezpečené.

Nepochopenie a pochyby o používaných vyučovacích metódach nad rámec výkladu

V niektorých prípadoch respondentky študujúce učiteľstvo kritizovali svojich učiteľov a učiteľky, keď používali formy a metódy výučby, ktoré sa vymykali štandardnému výkladu. Táto kritika mohla byť odrazom nepochopenia účelu a prínosu danej metódy zo strany samotných respondentiek alebo mohla byť aj kritikou, akým spôsobom bola táto metóda reálne predvedená v praxi. Napr. študentka opísala svoju skúsenosť s výučbou anglického jazyka na VŠ: „Ja som si dala predmet angličtina. Hoci som si hovorila, že väčšina predmetov všeobecného učiteľského základu je fakt nepotrebných, ale napriek tomu som si vybrala angličtinu. Ten učiteľ nevedel, čo má s nami robiť. On sa nás pýtal, že čo by sme chceli robiť. My sme pozerali časti seriálu Priatelia na hodine. Ja som nevedela, že či sa mám smiať alebo plakať. To bolo hrozné. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Toto vyjadrenie možno interpretovať dvoma veľmi protichodnými spôsobmi. Na jednej strane možno tento prístup oceniť, že dal vyučujúci veľkú voľnosť svojim študentom a študentkám, aby si zvolili obsah a formu svojho predmetu. Na strane druhej respondentka implikovala veľkú nespokojnosť, že v danom predmete nezískala vedomosti či zručnosti, ktoré by od takéhoto predmetu očakávala. Samotné sledovanie videomateriálu v anglickom jazyku by nemusela byť zle zvolená vyučovacia metóda, pokiaľ by bol tento videomateriál na hodine zreflektovaný s ohľadom na špecifické ciele hodiny, napr. rozvoj konverzačných zručností, počúvanie s porozumením, rozvoj špecifickej slovnej zásoby. Respondentka však vo svojom vyjadrení nerozvinula, či išlo iba o sledovanie seriálu bez akejkoľvek následnej reflexie či diskusie o zhliadnutom videomateriáli.

Nadmerné požadovanie prezentácií od študentov učiteľstva sa môže tiež vnímať ako problematické. Respondentka učiteľstva kritizovala jav študentských prezentácií nasledovne: „Pre mňa je úplne nepochopiteľné, to sa teraz stalo strašne moderné, že každá prednáška vyzerá tak, že nám rozdelia témy a my prednášame a vyučujúci sedí. A nám nepovie nič. Celý semester. Ja viem, že je dôležité, aby sme sa naučili prezentovať, ale proste celé moje štúdium je o tom, že moje spolužiačky počúvam a nie vyučujúcich. A to je pre mňa nepochopiteľné, veď my to nemáme naštudované. My si síce tú jednu tému spracujeme, ale to je tak všetko. Akože oni nám nič zo seba nedajú. Proste len tam sedia a potom nás ešte zhodnotia, že či to bolo zlé alebo dobré. Keď to mám nadľahčiť, ako keby my odrobíme tú ich prácu. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Tento výrok opäť možno interpretovať dvoma protichodnými spôsobmi. Na jednej strane možno považovať vyžadovanie študentskej skupinovej prezentácie ako vyučovaciu metódu rozvíjajúcu nielen schopnosť samostatnej práce, hĺbkového naštudovania si a spracovania určitej témy, ale i tímovej spolupráce a koordinácie a, samozrejme, samotných prezentačných zručností. Na strane druhej, táto metóda by mohla byť skutočne považovaná za problematickú, pokiaľ by VŠ vyučujúci vôbec odborne obsahovo neprispieval na daných vyučovacích hodinách, teda pokiaľ by nerozvíjal odprezentovaný obsah, pokiaľ by nepoukázal na nepresnosti v prezentácii alebo neupozornil na opomenuté a relevantné detaily. Respondentka zároveň zmienila, že vyučujúci „zhodnotia, že či to bolo zlé alebo dobré“. Spätná väzba k samotnému spôsobu prezentácie je síce dôležitá a potrebná, ale ako taká, samozrejme, nepostačuje, pokiaľ vyučujúci neprispieva do vyučovania aj obsahovo, minimálne navigovaním diskusie medzi všetkými účastníkmi a účastníčkami vyučovania, cez ktorú by pokryli dôležité obsahové oblasti v rámci preberanej témy.

Zapájanie do čiastkových výskumných úloh vyučujúcich môže byť študentmi a študentkami tiež vnímané ako diskutabilné. Študentka špeciálnej pedagogiky sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Počas týchto dvoch rokov som v rámci svojho hodnotenia vyrábala pomôcky, takže viem tu teraz z fleku vyrobiť 20 pomôcok len z týchto vecí, ktoré sú v miestnosti k dispozícii. Proste nenaučila som sa za tie dva roky nič podstatné, čo teraz potrebujem, ale vyrábala som pomôcky. A najhoršie bolo, že som vyrábala pomôcky pre niekoho, ktorý tie pomôcky použil pre svoju prácu. Nemám spätnú väzbu, tak pomôcku si každý vie urobiť, ale keď som počula, že tie pomôcky si využívajú v rámci svojich výskumov, tak ďakujem pekne. Ja mám síce z predmetu Áčko, ale toto sa mi nepáčilo, že som sa nič ostatné nenaučila, len vyrábať pomôcku. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Opäť možno vnímať tento výrok dvoma rozdielnymi spôsobmi. Na jednej strane je veľmi oceniteľné, že vyučujúci viedli svojich študentov a študentky k výrobe praktických pomôcok priamo využiteľných v pedagogickej práci. Výroba didaktických pomôcok nie je úplná samozrejmosť, ktorú každý absolvent učiteľského odboru automaticky ovláda. Na strane druhej respondentka tvrdí, že k vyrobeným pomôckam nikdy nedostala žiadnu špecifickú spätnú väzbu, iba známku A, teda pravdepodobne boli kvalitné, keďže dostala najvyššie hodnotenie. Respondentka vo svojej výpovedi implikuje, že prílišné upriamovanie sa na veľmi špecifickú úlohu, akou bola napr. výroba didaktickej pomôcky, ju mohla ukrátiť o dôležitý odborný obsah, ktorý od daného predmetu či skupiny predmetov očakávala a nedostala. Na tomto výroku je ale eticky problematický jeden aspekt. Študentka evidentne nebola vopred informovaná a požiadaná o súhlas, či jej pomôcky môžu byť využité vyučujúcim v rámci svojho výskumu. Pokiaľ by sa tak stalo, išlo by o veľmi chvályhodnú prax vťahovania študentov do výskumnej činnosti vyučujúcich. V prípadoch vtiahnutia do výskumu bez toho, aby boli o tom

študenti informovaní a dali k tomu svoj súhlas, však ide o neetické správanie využívania cudzích produktov. Navyše za vtiahnutie do výskumu by sa v tomto prípade mohlo považovať nielen to, že študentka pomôcku vyrobí, ale že bude aj súčasťou toho, ako sa vo výskume využíva, na základe čoho sa to vyskúmalo a prečo.

Z hľadiska foriem a metód výučby je veľmi podstatná i forma a obsah spätnej väzby, ktorá indikuje mieru splnenia zadanej úlohy a tiež jej zmysel. Respondentka študujúca učiteľstvo vyjadrila svoju kritiku spätnej väzby, ktorá sa týkala viac jej osobných charakteristík než miery splnenia určitej úlohy: „Ja si myslím, že je to celkovo o komunikácii medzi učiteľom a žiakmi aj tu na vysokej škole. Lebo existujú učitelia, ktorí doslova hovoria o svojich názoroch, čo si o tom konkrétnom študentovi myslia. A ja som sa sama stretla s tým, že učiteľka mi hovorila svoj konkrétny názor na mňa, že aká ja som a čo by som na sebe mala zmeniť. A to mi napísala aj do mailu ako hodnotenie skúšky. A to je podľa mňa úplne nevhodné, však som na vysokej škole, ju to vôbec nemusí zaujímať, aká ja som a aké ja mám názory. Ona by toto hodnotiť nemala a hodnotila to. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Toto vyjadrenie tiež možno interpretovať dvoma rozdielnymi spôsobmi. Na jednej strane VŠ vyučujúca evidentne nehodnotila splnenie nejakej konkrétnej úlohy a zadania, ale hodnotila študentku ako osobu, resp. jej charakterové vlastnosti a jej názory a postoje. To sa môže javiť ako nevhodné. Na strane druhej, pokiaľ sú na učiteľov a učiteľky kladené špecifické nároky aj na osobnostné charakteristiky (napr. empatickosť, extrovertnosť, ohľaduplnosť, pravdovravnosť) a postoje, môže sa zdať práve spätná väzba v tejto oblasti veľmi vhodným postupom vyučujúcej. Z výpovede respondentky sa skôr ukazuje, že spätnú väzbu v tejto oblasti vôbec neočakávala a nerozumela, prečo ju vôbec dostala.

Zo všetkých uvedených výpovedí možno usudzovať, že niekedy sa VŠ vyučujúci aj snažia používať širšiu paletu foriem a metód výučby, ale buď ich nevhodne implementujú, alebo nedostatočne svojim študentom a študentkám vysvetlia účel a ciele týchto metód, ktorými sa snažia rozvíjať konkrétne vedomosti a zručnosti. Nepochopenie týchto cieľov môže viesť k nespokojnosti a demotivácii aktívne participovať na daných aktivitách. V neposlednom rade ide aj o očakávania študentov, teda že niekedy to nie je len o možnosti dať študentom na výber, resp. vysvetliť im, o čo ide, ale aj zisťovať, čím už prešli, čo im chýba a čo ešte očakávajú.

Niekedy viac záleží na entuziazme a záujme učiteľa než na použitej vyučovacej metóde

Respondentky a respondenti v zbere kvalitatívnych dát To dá rozum, ktorí študujú učiteľské odbory, sú vnímaví vo svojej pedagogickej príprave nielen k používaným vyučovacím metódam, ale aj k iným dôležitým aspektom spájaným s účinným osvojením si relevantných vedomostí a zručností. Takýmto aspektom môže byť prejavovaný záujem a entuziazmus o prezentovaný obsah, osobnostné charakteristiky vyučujúcich alebo celkový prístup a vzťah medzi vyučujúcimi a študujúcimi. Respondentka študujúca učiteľstvo dejepisu sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Ja som veľmi rada, že som na katedre histórie, lebo tam sú naozaj kapacity a mám rada tých učiteľov. Jasné, že nie každá prednáška je úplne zaujímavá, že tam dychtím, ale dajú mi veľa informácií a proste vidím, že ich to baví a zaujímajú sa a stále sa vzdelávajú. Chodia na rôzne konferencie. Tam ma to fakt baví. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Pokiaľ táto študentka pod termínom „prednáška“ implikovala výklad ako vyučovaciu metódu (v niektorých prípadoch totiž „prednášku“ používajú vo význame vyučovacieho „predmetu“), určujúcejší pre ňu bol samotný záujem vyučujúcich o daný obsah, že ich to jednoducho baví. Ďalšia respondentka zase vyzdvihla partnerský, resp. rovnocenný prístup VŠ učiteľov voči študentom a študentkám: „Existuje niekoľko vyučujúcich na fakulte, že vlastne vy máte pocit, že ten učiteľ je vám rovnocenný, že vás berie úplne ako partnera alebo ako kolegu, ktorý proste nemusí mať takú prax ani odbornosť, ale proste má niečo iné. A s nami robí tie veci nadšene. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Okrem partnerského prístupu voči študujúcim respondentka v tomto vyjadrení opäť zdôraznila nadšenie vyučujúceho ako dôležitý indikátor kvality výučby. Inými slovami, pre obe respondentky bolo nadšenie učiteľov momentom, ktorý zvyšoval ich vlastnú motiváciu študovať.

V kvantitatívnom online dotazníku pre VŠ študentov a študentky rôznych odborov sa zisťovali aj tie aspekty prístupu vyučujúcich, ktoré presahovali tému použitia konkrétnych vyučovacích metód (pozri tabuľku T_2.3.3.2.4.). Vo väčšine indikátorov boli VŠ učitelia a učiteľky v odbore učiteľstvo a iné pedagogické vedy hodnotení pozitívnejšie než v iných odboroch. V porovnaní s ostatnými odbormi boli najpozitívnejšie hodnotení v kategóriách: „sú odborníci v oblasti, ktorú učia“; „učenie ich baví“; „majú partnerský prístup“; a „sú pre mňa morálnou autoritou“. Najhoršie, no stále nadpriemerne v porovnaní s ostatnými odbormi boli hodnotení iba v dvoch položkách: „majú priamu skúsenosť s praxou“ a „vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia“. Najhorší celkový výsledok dosiahli v položke „vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu“ a „vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia“. Hoci VŠ vyučujúci v učiteľstve a iných pedagogických vedách sú v porovnaní s ostatnými odbormi hodnotení relatívne pozitívnejšie, skutočnosť, že podľa takmer

polovice (47,7 %) respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied nikto alebo len malá časť ich vyučujúcich si nevie priznať chybu alebo to, že niečo nevie, je celkovo veľmi negatívny výsledok. Tento aspekt je totiž pomerne výpovedným indikátorom, či sú schopní ako vyučujúci vystúpiť z nadradenej pozície a teda upustiť od stereotypného obrazu autoritatívneho a kvázi vševediaceho učiteľa. Pokiaľ totiž nie sú schopní takéto správanie modelovať pre svojich študentov a študentky ako niečo neohrozujúce, čo nevyhnutne neuberá na rešpekte k danému učiteľovi, je nepravdepodobné to očakávať od študentov, keď sami vstúpia do učiteľskej profesie.

Tabuľka T_2.3.3.2.4: Charakteristiky učiteľov podľa vysokoškolských študentov a študentiek s rôznym študijným zameraním, ktorí sa zúčastnili online prieskumu To dá rozum

Akú časť učiteľov charakterizuje:		Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo, vychovávateľstvo a iné pedagogické vedy	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Celkovo
Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia	Všetkých	22.5%	26.6%	34.6%	38.5%	31.8%	26.4%	31.1%
	Väčšinu	68.2%	59.4%	59.0%	55.2%	57.1%	64.1%	59.4%
	Malú časť	9.2%	14.0%	6.4%	6.1%	10.6%	9.6%	9.3%
	Nikoho	0.1%	0.0%	0.0%	0.2%	0.5%	0.0%	0.2%
Učenie ich baví	Všetkých	3.7%	9.9%	9.5%	16.9%	10.1%	5.4%	10.0%
	Väčšinu	54.2%	56.6%	55.1%	55.8%	54.4%	48.3%	54.4%
	Malú časť	41.0%	31.9%	34.7%	26.7%	34.2%	44.2%	34.5%
	Nikoho	1.0%	1.5%	0.7%	0.6%	1.3%	2.1%	1.2%
Ide im najmä o to, aby študenti pochopili preberanú látku	Všetkých	11.4%	19.0%	19.2%	21.1%	17.3%	13.5%	17.1%
	Väčšinu	55.0%	51.1%	49.5%	50.9%	50.6%	50.0%	51.2%
	Malú časť	31.1%	28.5%	30.7%	26.4%	30.2%	33.8%	29.8%
	Nikoho	2.5%	1.3%	0.6%	1.7%	1.9%	2.7%	1.8%
Majú partnerský prístup	Všetkých	6.5%	13.9%	12.0%	12.0%	16.4%	7.5%	12.6%
	Väčšinu	46.4%	48.0%	47.6%	53.9%	43.0%	35.4%	45.9%
	Malú časť	45.7%	36.9%	37.7%	31.7%	37.3%	53.3%	38.8%
	Nikoho	1.5%	1.3%	2.7%	2.3%	3.2%	3.8%	2.7%
Vedia si priznať chybu a/alebo to že, niečo nevedia	Všetkých	8.8%	22.9%	11.6%	11.0%	10.3%	6.9%	11.1%
	Väčšinu	35.3%	41.0%	41.4%	41.3%	37.1%	31.3%	37.9%
	Malú časť	47.8%	32.0%	39.5%	40.7%	44.0%	48.3%	42.9%
	Nikoho	8.1%	4.1%	7.5%	7.0%	8.7%	13.6%	8.2%
Vo výučbe zmysluplne využívajú výpočtovú techniku	Všetkých	17.9%	31.0%	18.8%	20.4%	14.4%	16.1%	18.0%
	Väčšinu	50.8%	52.9%	45.8%	44.8%	43.0%	45.2%	45.8%
	Malú časť	29.9%	13.5%	33.4%	30.0%	36.3%	32.8%	31.6%
	Nikoho	1.4%	2.6%	2.0%	4.9%	6.3%	5.9%	4.6%
Sú pre mňa morálnou autoritou	Všetkých	11.2%	12.2%	18.6%	18.0%	15.2%	12.8%	15.0%
	Väčšinu	42.2%	38.3%	41.7%	47.5%	41.1%	45.8%	42.8%
	Malú časť	40.1%	43.0%	33.8%	29.6%	36.2%	33.6%	35.6%
	Nikoho	6.5%	6.5%	5.8%	4.8%	7.6%	7.8%	6.7%
Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu	Všetkých	2.9%	4.5%	7.5%	7.6%	6.6%	2.5%	5.8%
	Väčšinu	19.7%	24.5%	22.5%	29.6%	24.6%	19.1%	24.2%
	Malú časť	52.4%	54.2%	52.7%	47.4%	51.2%	55.7%	51.4%
	Nikoho	25.0%	16.8%	17.3%	15.5%	17.5%	22.8%	18.6%
Majú priamu skúsenosť s praxou	Všetkých	18.6%	14.1%	36.1%	30.8%	33.9%	33.4%	29.5%
	Väčšinu	54.9%	42.1%	46.5%	44.9%	42.0%	48.5%	45.5%
	Malú časť	25.8%	41.2%	16.5%	22.7%	21.9%	15.9%	23.2%
	Nikoho	0.7%	2.6%	0.9%	1.7%	2.3%	2.2%	1.8%
Majú férový prístup ku všetkým študentom	Všetkých	11.4%	22.2%	15.8%	17.2%	17.6%	10.2%	16.2%
	Väčšinu	52.9%	57.0%	53.9%	53.3%	51.2%	46.1%	52.2%
	Malú časť	31.5%	19.9%	27.6%	26.6%	26.9%	38.7%	28.0%
	Nikoho	4.3%	0.9%	2.7%	2.9%	4.2%	5.0%	3.6%
Prispôsobujú svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov	Všetkých	5.8%	10.0%	11.0%	14.3%	11.3%	8.4%	10.7%
	Väčšinu	42.7%	47.4%	45.8%	45.6%	40.5%	40.9%	42.9%
	Malú časť	42.2%	37.2%	38.6%	34.1%	40.4%	41.2%	39.1%
	Nikoho	9.3%	5.4%	4.6%	6.0%	7.7%	9.5%	7.3%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 3 835 vysokoškolských študentov a študentiek.

Vyučujúcim v učiteľských odboroch chýba priama skúsenosť s praxou

Relatívne nepriaznivý kvantitatívny výsledok (pozri tabuľku T_2.3.3.2.3. vyššie), že podľa takmer štvrtiny (24,4 %) respondentov učiteľstva a iných pedagogických vied nikto alebo len malá časť ich VŠ učiteľov má priamu skúsenosť s praxou, bol podporený aj výpoveďami v rámci kvalitatívnych dát projektu To dá rozum. Podľa riaditeľa ZŠ, u ktorého praxujú aj študenti a študentky učiteľstva a ktorí tiež čiastočne pôsobí na VŠ, je práve absencia kontaktu s praxou u VŠ vyučujúcich

závažným problémom: „Niekedy to učia ľudia, ktorí už sú mimo realitu, mimo prax. Žiaľ, na katedrách pedagogiky alebo iných učiteľských katedrách to často všetko preberáme len teoreticky a nerobíme to priamo na hodinách, čo už sa dneska na školách praktizuje. To je veľký problém. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Učiteľka strednej odbornej školy opísala podobnú skúsenosť slovami: „Bohužiaľ, sú na vysokej škole učitelia, ktorí v živote neučili na strednej škole. A píšu knihy pre stredoškolákov. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Učiteľ)“ Študenti a študentky učiteľstva oceňujú VŠ vyučujúcich, ktorí majú priamy kontakt s praxou: „Sú učitelia, ktorí si nešli hneď po výške robiť PhD. A teda vedia aj niečo o reálnom systéme, ako to funguje a hovoria nám príhody z toho, čo zažili oni, keď učili. Alebo keď boli v praxi a na to to prepájajú a tak sa to oveľa ľahšie učí. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Alebo ďalšia študentka sa vyjadrila: „Je veľký rozdiel mať učiteľa teoretika, a učiteľa, ktorý je z praxe. Lebo ten presne, ktorý je z praxe a učil 15 rokov na základnej škole, vie ten teoretický príklad vysvetliť veľmi prakticky, aby to pochopil každý. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Jedna respondentka študujúca učiteľstvo predsa len prvoplánovo neoceňovala všetkých VŠ vyučujúcich, ktorí majú alebo mali kontakt s praxou, pretože podľa nej záleží aj na kvalite danej pedagogickej práce a iných aspektov: „Podľa mňa nie je prax ako prax. Lebo my máme na slovenčine takého učiteľa, ktorý sa napríklad dosť oháňa vetou, že on už bol asi 40 rokov v praxi a on už prešiel asi 20 či koľko škôl. A teraz keď sa nad tým človek normálne zamyslí, tak keď niekomu poviem, že som vystriedala 20 zamestnaní so 40-ročnou praxou, je to obraz o mne, že som dobrá? Proste že každé 2 roky vymením školu. Jednoducho si neviem z toho spraviť obraz, že aký on musel byť učiteľ potom. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Na problém absencie priamej skúsenosti s praxou u VŠ vyučujúcich existujú viaceré riešenia, ktoré sa v rôznej miere už na vysokých školách realizujú. Prvým riešením je zamestnávanie na čiastočný úväzok kvalitných učiteľov z regionálneho školstva, aby odučili práve didakticky zamerané predmety. Druhým riešením je umožnenie plne kvalifikovaným VŠ učiteľom (teda minimálne s PhD.), aby na čiastočný úväzok pôsobili v regionálnom školstve. Tretím riešením je, že VŠ učitelia realizujú prakticky, resp. akčne zamerané výskumy umožňujúce priamy kontakt s vyučujúcimi a deťmi v regionálnom školstve. Respondentka z vedenia pedagogickej fakulty sa v tejto súvislosti vyjadrila: „My tu máme tiež vyučujúcich [z regionálneho školstva]. Netajím sa tým a som za to mimoriadne vďačná, že prijali pozvanie z fakulty a mimo svojich povinností, ktoré majú ako triedni učitelia na základných školách, ešte aj v krátkom úväzku pôsobia u nás, pretože oni sú práve tí povolaní. Myslím si, že ovládajú práve tie praktické zručnosti, ku ktorým sa oni ťažko dopracovali, môžu ich študentom sprostredkovať a majú to z prvej ruky. [...] A potom niektorí, dajme tomu jeden kolega učí na plný úväzok na fakulte, ale pár hodín učí aj na gymnáziu, lebo sa chce rozvíjať a aj byť stále v kontakte s tými deťmi. [...] Ale toto tiež nepovažujem za správne riešenie, pretože en bloc všetci vysokoškolskí učitelia sa predsa nemôžu zúčastňovať procesu výchovy a vzdelávania v regionálnom školstve, to je nemysliteľné. Skôr by som pripustila tú ďalšiu možnosť, čo praktizujeme my, síce v malom pomere, ale praktizujeme, že umožňujeme učiteľom z praxe mať u nás menší úväzok. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ani skúsení učitelia z praxe regionálneho školstva by však nemali byť nekriticky považovaní za ideálne a bezproblémové riešenie, keďže títo učitelia nemusia byť nevyhnutne v kontakte s najnovšími medzinárodnými poznatkami v didaktike a pedagogických vedách. Tento kontakt s najnovšími poznatkami z medzinárodných pedagogických výskumov sa očakáva skôr od VŠ učiteľov, ktorí aj realizujú pedagogicky zameraný výskum.

Prílišný tlak na vytváranie výskumných výstupov na úkor skvalitňovania výučby

Pokiaľ pedagogickí a výskumní pracovníci na VŠ príliš veľa času a energie venujú realizácii svojich výskumov a ich publikovaniu, nemusí im zvyšovať dostatok času a priestoru na rozvoj a skvalitňovanie svojej pedagogickej činnosti. Takýto rozvoj si totiž tiež vyžaduje pomerne veľa času a úsilia. Svoju rolu môže zohrávať aj celkový diskurz o dôležitosti výskumných výstupov a nepodstatnosti pedagogickej činnosti vo vysokoškolskom priestore. Dekan pedagogickej fakulty uviedol existenciu tohto javu vo svojom vyjadrení: „Sme na univerzite, kde sa požiadavky na vedeckovýskumné výstupy stupňujú a vyučujúci na vysokých školách sa začínajú viacej koncentrovať na to, aby zverejňovali svoje príspevky v karentovaných časopisoch. Tým pádom akoby strácali dych, čas a možno aj nejaký entuziazmus robiť to, čo je vlastne ich hlavné poslanie. [...] Aj pedagogika si vyžaduje seriózny výskum, aby sme neučili pokus-omyl, ale aby sme mali nejaké jasné predstavy o tom, že ktoré postupy treba použiť, lebo sú vyskúmané. Čiže z mojej strany vôbec nejde o to, že by som výskum považoval za nedôležitý, len teda by sme mali nájsť tú rovnováhu medzi tým. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Počet a kvalita výskumných výstupov u VŠ pedagogických a výskumných zamestnancov môže mať vplyv na to, či uspejú vo výberových konaniach, a teda či si udržia svoju pracovnú pozíciu. Takto nastavený motivačný stimul má dosah na to, ktorým smerom títo zamestnanci venujú svoju energiu a čas. Túto informáciu

potvrdila i bývalá dekanka pedagogickej fakulty v nasledujúcom vyjadrení: „Pri výberových konaniach výberovú komisiu, v ktorej sedí vedúci katedry, prodekan, personalista atď., najviac zaujíma akreditácia. To je tá scientometria, teda koľko máte publikácií v karentovaných časopisoch, aké granty ste získali, aký máš citačný index a podobné veci. V tom učiteľstve to teda nie vždy odráža, čo by to malo odrážať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Inými slovami, pre zachovanie vlastnej existencie (akreditácie) boli VŠ motivované vyberať si zamestnancov, ktorí boli dostatočne výkonní z hľadiska produkcie požadovaných výskumných výstupov a nie z hľadiska kvality svojej pedagogickej práce alebo kontaktu s praxou v regionálnom školstve. V roku 2018 bol prijatý nový zákon o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania[1], pričom v súčasnosti nie je jasné, aké kritériá a akým spôsobom sa budú hodnotiť.

Tlak na výskumné výstupy VŠ učiteľov vnímajú dokonca i samotní študenti a študentky učiteľstva. Respondentka skupinového rozhovoru, ktorá študuje učiteľstvo, sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Je to trošku nefér, že máme hodnotiť vysokoškolských učiteľov, z toho dôvodu, že oni sú tu väčšinou zaplatení za to, aby robili výskumy, aby robili rôzne projekty, nie aby učili. Bohužiaľ, neberie sa tak pedagogická činnosť. Nehodnotí sa, neberie sa do úvahy, keď prechádzajú výberovými konaniami, aby mohli ďalej pokračovať. Čiže je to nefér voči nim. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Aby si VŠ pedagogickí a výskumní zamestnanci udržali svoje zamestnanie, podľa tejto respondentky sú nútení nie kvalitne učiť, ale produkovať výskumné výstupy. Táto situácia sa však vplyvom nového zákona môže zmeniť.[2] Podľa ďalšej respondentky študujúcej učiteľstvo na filozofickej fakulte je samotné vyučovanie na VŠ až druhoradým záujmom VŠ učiteľov: „Napríklad raz na seminári sme sa bavili s jednou doktorkou na filozofickej fakulte, že nikto z nich nie sú primárne učitelia. Oni sú proste vedci, ktorí si tam jednoducho robia vedecké činnosti a to, že nás tam učia nejaké predmety, tak to ani viac-menej neni v ich záujme v niektorých prípadoch. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Problém súčasného nastavenia VŠ systému nie je len v tom, že kvalita pedagogickej práce ide do úzadia, ale aj v tom, že výstupy z pedagogického výskumu sa už v realite nedostanú k hlavnej cieľovej skupine tohto výskumu, teda samotným učiteľom regionálneho školstva. Výskum sa tak deje iba pre výskum, bez napojenia na aplikačnú prax. Ako sa vyjadrila VŠ pedagogička: „Teraz my niečo v našom výskume zistíme a pošleme to, ja neviem, do časopisu z Turecka alebo do Ameriky, a naši učitelia o tom ani nechyrujú. Lebo vysokoškolský pedagóg si povie, no a prečo by som to mal publikovať v slovenskom časopise, keď z toho mám len déčkový výstup. Takže toto si myslím, že sme úplne zle nastavili, že keď už sa stanovovali kritériá, tak sa mali stanovovať podľa oblasti výskumu a tie pedagogické vedy by mali byť cielene orientované na naše školstvo. [...] Prečo učebnica nemôže mať aspoň béčkový výstup? A dám krk na to, že mnoho kolegov by písalo pekné učebnice. U nás na angličtine kolegyňa napísala také nádherné učebnice, dokonca dostala za to cenu, myslím, Štátneho pedagogického ústavu či ministerstva. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ VŠ zamestnanci dostávali za svoju publikačnú činnosť rôzny počet bodov, pričom najvyššie boli hodnotené áčkové výstupy, béčkové výstupy boli hodnotené nižšie atď. Nastavenie systému VŠ teda podporovalo VŠ pracovníkov i v rámci pedagogických odborov, aby nepublikovali primárne v domácich časopisoch dostupných učiteľom z praxe alebo vo forme učebnicových materiálov, ktoré môžu mať zásadný vplyv v regionálnom školstve. Stráca sa tým zásadné prepojenie pedagogického výskumu s aplikačnou realitou v učiteľskej oblasti. Na druhej strane učiteľom VŠ nič (jedine obmedzené časové kapacity) nebráni poslať kvalitný článok do zahraničia a výber z dát prezentovať v zjednodušenej podobe domácej odbornej verejnosti a následne ho implementovať do svojich učebníc.

Záver

Učitelia a učiteľky v regionálnom školstve by mali byť nielen odborne zdatní v predmete, ktorý vyučujú, ale hlavne v používaní a individualizovaní širokej palety foriem a metód výučby, cez ktoré odborný obsah predmetu svojim žiakom a žiačkam môžu sprostredkovať. Za týmto účelom by mala vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie svojich absolventov a absolventky dostatočne vybaviť potrebnými vedomosťami a didaktickými zručnosťami. Študenti a študentky pripravujúci sa na učiteľské povolanie sú obzvlášť vnímaví na vyučovacie metódy používané na VŠ, pretože sa o nich učia. Sú však veľmi vnímaví aj na ostatné potrebné charakteristiky spájajúce sa kvalitnými učiteľmi ako napr. entuziazmus a nadšenie pre svoju prácu a odbornú oblasť záujmu, či etický a partnerský prístup k študentom. Najlepším spôsobom, ako si môžu tieto zručnosti a charakteristiky študenti učiteľstva sami osvojiť, je cez priamu skúsenosť s kvalitnou pedagogickou prácou na pôde samotnej vysokej školy alebo v rámci pedagogickej praxe počas štúdia. Vysokoškolské pracoviská pripravujúce učiteľov preto stoja pred výzvou zabezpečiť viac príležitostí na zažívanie inšpiratívnej pedagogickej práce i na ich vlastnej pôde.

Autor: Jozef Miškolci
Oponentka: Lenka Sokolová

Súvisiace kapitoly:

Osobnostné a odborné očakávania
Výber študentov
Študijné programy učiteľstva
Dvojstupňové verzus spojené magisterské štúdium

Zdroje:

1: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
2: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zamestnávanie a prepúšťanie učiteľov

Prijímanie a prepúšťanie učiteľov ako nevyužitá príležitosť

Na učiteľov a učiteľky sa kladú vysoké nároky. Mali by byť zanietení a kvalifikovaní profesionáli, ktorí vedia rozpoznať vlohy učiacich sa a ovládajú širokú škálu metód, z ktorých v spolupráci s ďalšími odborníkmi a odborníčkami vedia pre každého vybrať tú optimálnu. K týmto zručnostiam a vedomostiam ich môže pripraviť vysoká škola, ale aj ďalšie vzdelávanie, sebavzdelávanie a reflexia vlastnej praxe. Pokiaľ však učitelia odmietajú pracovať na svojom sebarozvoji, vedeniu škôl sa stále ponúkajú minimálne dva nástroje, ktorými môžu prispievať k zvyšovaniu kvality výučby. Týmito nástrojmi sú prijímanie kvalitných a prepúšťanie nekvalitných pedagogických zamestnancov. Z kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum však vyplýva, že vedenie škôl využíva potenciál týchto nástrojov len vo veľmi obmedzenej miere. Väčšinou vyberajú učiteľov len cez pohovor, vďaka ktorému nie je možné komplexne zhodnotiť osobnostné a profesijné kvality uchádzačov. A v prípade, že vedenie odhalí výrazne nekvalitnú výučbu u učiteľov na svojej škole, vo väčšine prípadov rezignuje na možnosť ich z tohto dôvodu prepustiť.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Výber nových učiteľov
Trojkolové výberové konania verzus prijatie bez pohovoru

Prepúšťanie nekvalitných učiteľov
Prepúšťanie nekvalitne vyučujúcich učiteľov sa v praxi takmer nedeje

Záver

Osobnostné i profesijné nároky na učiteľov v regionálnom školstve sú vysoké. Mali by poznať a aktívne používať širokú škálu vyučovacích metód a prispôsobovať ich špecifikám jednotlivých žiakov a žiačok. Taktiež by mali byť zanietení pre svoju prácu a stále sa snažiť o rozvíjanie svojho poznania a učiteľských zručností. Pokiaľ však učitelia nemajú vôbec záujem tieto nároky napĺňať, prispievajú tým k znižovaniu kvality vzdelávania na Slovensku. Z kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum vyplýva, že vedenie škôl v nedostatočnej miere využíva svoje možnosti, ako práve takýmto učiteľom neumožňovať pôsobenie v regionálnom školstve. Často však nejde len o osobnú voľbu riaditeľov škôl, vedú ich k tomu aj podmienky, ktoré súvisia s riadením školstva. Ak rezignujeme na zabezpečenie kvalitných učiteľov, rezignujeme aj na komplexný rozvoj učiacich sa a ich prípravu na život.

Autor: Jozef Miškolci

Výber nových učiteľov

Trojkolové výberové konania verzus prijatie bez pohovoru

Procesy výberu pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v regionálnom školstve sa veľmi líšia. Na niektorých školách prijmú kohokoľvek, kto sa do výberového konania vôbec prihlási, zatiaľ čo na iných školách sa realizujú až trojkolové výberové konania, ktoré obsahujú aj demonštračnú výučbu priamo v triede. Komplexnosť výberových procesov však nesúvisí iba s ochotou vedenia školy realizovať časovo a odborne náročné výberové konania, ale aj so skutočnosťou, že do výberových konaní sa v určitých regiónoch a pre špecifické aprobácie hlási čoraz menej ľudí, čo je na úkor odbornosti učiteľov a kvalifikovanosti výučby. Z kvantitatívneho prieskumu To dá rozum vyplýva, že pre riaditeľov a riaditeľky škôl je najdôležitejším kritériom výberu aprobácia uchádzačov a uchádzačiek a až na druhom mieste ich odborné a osobnostné kvality. Niektoré školy sa však z tohto trendu vymykajú a dávajú šancu aj vysokoškolsky vzdelaným ľuďom bez pedagogického zamerania, pokiaľ majú vhodné osobnostné kvality a svoje pedagogické vzdelanie si dokončia popri zamestnaní.

Obmena zamestnancov je na školách zväčša nízka

Z kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum vyplynulo, že na mnohých školách v regionálnom školstve je pomerne nízka obmena pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň. Riaditeľky stredných škôl v prieskume tvrdili, že majú „stabilizovaný kolektív už veľmi dlhú dobu (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ alebo že „fluktuácia [učiteľov] nie je nejaká vysoká a v podstate naberáme nových vždy, len keď niekto odchádza do dôchodku a niekedy ani vtedy nie, keďže sa nám vlastne znižuje počet študentov, tak ani tých učiteľov toľko nepotrebujeme (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“. Hoci prílišná fluktuácia zamestnancov a zamestnankýň nie je žiaducim fenoménom v žiadnej inštitúcii, prílišná zakonzervovanosť a uzatvorenosť prijímania nových zamestnancov, hlavne pokiaľ kvalita práce niektorých z nich nie je dostačujúca, môže byť tiež problematická.

Školy vyberajú buď cez otvorenú súťaž, alebo priamo oslovujú vhodných ľudí

Pokiaľ nastane situácia, že vedenie škôl musí vyberať nových pedagogických alebo odborných zamestnancov a zamestnankyne, v materských, základných a stredných školách na Slovensku sa v zásade uplatňujú dve rôzne stratégie. Ako opísal riaditeľ základnej školy v Bratislavskom kraji: „Prvá možnosť je, že niekoho niekde poznáme, stretneme a takého človeka oslovíme a zaradíme do toho procesu, alebo si teda dávame inzerát a očakávame, kto sa prihlási. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ V prípade prvej možnosti môžu uchádzača či uchádzačku poznať, pretože bol žiakom danej školy, prípadne je bývalým kolegom z predošlej pracovnej skúsenosti niektorého súčasného zamestnanca školy alebo uchádzač počas svojho vysokoškolského štúdia praxoval na tejto škole. Niektoré školy pravidelne dostávajú žiadosti o zamestnanie i mimo vyhlásené výberové konanie a ako prezradila riaditeľka gymnázia, tieto žiadosti si ukladajú a v prípade uvoľnenia nejakej pozície oslovujú aj týchto záujemcov. Ďalej opísala, že v niektorých prípadoch „lovíme v iných vodách, iných školách. Keď vieme o niekom, že by bol dobrý, tak sa snažíme ho povedzme osloviť, že či by nechcel zmeniť zamestnávateľa. (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Niektorí vedúci zamestnanci a zamestnankyne škôl postupujú takýmto priamym oslovovaním, i keď formálne zverejnia aj pracovnú ponuku, resp. verejne vyhlásia výberové konanie. Je tu teda šanca, že nebude nakoniec vybraný oslovený uchádzač, pokiaľ sa do výberového procesu prihlási niekto kvalitnejší.

Pokiaľ sa škola pred výberovým konaním rozhodne nikoho priamo neoslovovať, taktiež zverejní inzerát o danej pozícii na webovej stránke školy, zriaďovateľa, prípadne na iných pracovných portáloch. Po vyradení uchádzačov, ktorí nespĺňajú kvalifikačné predpoklady stanovené zo zákona, je štandardným scenárom, že si ostatných uchádzačov a uchádzačky alebo ich užší výber pozvú na ústny pohovor. Na tomto pohovore sa zväčša zúčastní vedenie školy, prípadne i ďalší relevantní zamestnanci, ktorí vyberú najlepšieho uchádzača alebo uchádzačku. Pri pohovoroch zohľadňujú rôzne odborné kritériá, ale aj osobnostné či charakterové a motivačné aspekty. Mnohí riaditelia a riaditeľky priznali, že si overujú týchto uchádzačov cez referencie bývalých zamestnávateľov. Riaditeľ základnej školy tento postup opísal slovami: „Overujem si referencie z iných škôl. Väčšina ľudí sme tu riaditelia, ktorí sa v regióne poznáme. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Riaditelia a riaditeľky teda často priamo skontaktujú bývalého zamestnávateľa a opýtajú sa na kvalitu práce uchádzača či uchádzačky.

Komplexnosť pohovorov sa medzi školami výrazne líši

Jednotlivé školy sa veľmi líšia z hľadiska komplexnosti pohovorov. Hlavne niektoré neštátne školy, ktoré vyberajú školné, môžu ponúknuť vyššie mzdy svojim zamestnancom, a teda môžu dostávať vyšší počet prihlášok na vyhlásené pracovné pozície. Na jednej takejto neštátnej základnej škole prebieha najskôr prvý pohovor s uchádzačom či uchádzačkou, kde stredný manažment školy vyselektuje tých, ktorých názorové a hodnotové nastavenie sa zhoduje s étosom školy. Ako sa vyjadrila učiteľka tejto školy, úspešných uchádzačov a uchádzačky z úvodného pohovoru následne „pozývame na odučenie demo hodiny. Čiže vidíme ho v kontakte s deťmi a s tým, ako si poradí s triedou. Je to trošku náročné, pretože my mu necháme vlastne voľnú ruku. Dáme mu ročník a tému a necháme na ňom, nakoľko kreatívne sa k tomu postaví. [...] Keď týmto celým prejde a ten človek sa nám páči a my teda jemu, tak nakoniec sa rozpráva s pánom riaditeľom, ktorý si nastaví podmienky, za akých môžeme spolupracovať. (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Podobne komplexný proces výberu mala nastavený aj jedna základná škola zriadená samosprávou, kým mali dostatok uchádzačov o dané pozície. V súčasnosti je však podľa slov riaditeľky taký malý záujem o učiteľské pozície v celom bratislavskom regióne, že museli od tohto procesu upustiť. V minulosti si teda táto škola pozývala uchádzačov a uchádzačky na „celý deň, od rána od deviatej do poobedia do tretej, kde máme pre nich zoznamovacie aktivity, individuálne aktivity, spoločné skupinové aktivity, kde si preveríme kompletne, ako ten človek je schopný pracovať v tíme, v krízovej situácii, ako je schopný komunikovať, ako vie pracovať s dieťaťom. Keď týmto celým prejdú, potom s každým jedným účastníkom sa ešte individuálne rozprávajú ľudia, ktorí budú priamo s ním robiť. Čiže, keď je to učiteľ 1. stupňa, tak sa rozpráva so zástupcom 1. stupňa plus napríklad s vychovávateľom alebo so mnou ako riaditeľkou. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Podľa týchto respondentiek len takýmto skutočne komplexným výberovým procesom si mala škola možnosť preveriť odborné zručnosti i osobnostné kvality uchádzačov a uchádzačiek, aby si vybrali tých najkvalitnejších s ohľadom na špecifickú víziu a étos školy.

Na rozdiel od takto komplexných trojkolových výberových konaní, väčšina riaditeľov a riaditeliek škôl v kvalitatívnom zbere dát hovorila iba o výbere uchádzačov na základe písomnej prihlášky a následnom ústnom pohovore. Ako sa vyjadrila riaditeľka špeciálnej základnej školy: „Zvyčajne vyberáme osobným pohovorom na základe skúseností a motivačného listu, či už robil na takomto type školy. Väčšinou uskutočníme pohovor spolu s pani zástupkyňami. Ale už tých voľných pracovných miest toľko nie je. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Keď riaditeľky a riaditelia opisovali ústne pohovory, väčšinou implikovali niekoľkominútový pohovor pozostávajúci z jednoduchých priamych otázok o predošlej praxi a motivácii vyučovať na danej škole. Nezmieňovali, že by sa napr. uchádzačov pýtali na to, ako by sa zachovali v rôznych modelových situáciách alebo že by pohovor pozostával aj z vyplnenia psychodiagnostického testu. V niektorých situáciách sú riaditelia dokonca nútení prijať uchádzača už len splnením formálnych kritérií, pokiaľ sa reálne prihlási len jeden, ktorý ich spĺňa. V takom prípade ani ústny pohovor netreba.

Pri výbere nových zamestnancov v prvom rade rozhodujú formálne kritériá

Podľa dotazníkového prieskumu projektu To dá rozum je pre riaditeľov a riaditeľky základných a stredných škôl pri výbere nových vyučujúcich najdôležitejším kritériom ich aprobácia, teda splnenie jednej z formálnych požiadaviek výberového konania. Ako je zjavné z grafu G_2.4.1.1., pre 64,3 % riaditeľov škôl je práve aprobácia, teda odbornosť vyučovať určité predmety, jedno z troch najdôležitejších kritérií výberu. Pri členení na rôzne typy škôl podľa úrovne vzdelávania až pre 84,8 % riaditeľov ZŠ a pre 90 % riaditeľov SŠ je aprobácia vyučovať určité predmety jedno z troch najdôležitejších kritérií výberu. V prípade MŠ je toto kritérium menej podstatné (iba 27,9 %), keďže na tejto úrovni vzdelávania učitelia nezískavajú odbornosť vyučovať len niektoré predmety, ale môžu učiť v materskej škole všeobecne.

Ostatné možnosti odpovedí môžeme rozdeliť na osobnostné charakteristiky uchádzačov (napr. súlad s hodnotami školy, ochota znášať vyššie pracovné nasadenie, komunikačné zručnosti, entuziazmus, vzájomné sympatie na pohovore) a charakteristiky spojené s ich odbornými kompetenciami (napr. absolvovaná kvalitná vysoká alebo stredná škola, predošlá prax na kvalitných školách, počet rokov praxe), prípadne možnosti, ktoré môžu zachytávať aj osobnostné, aj odborné vlastnosti (napr. odporúčania od predošlých zamestnávateľov, vlastná predošlá skúsenosť s uchádzačom/kou). Pri takomto rozdelení možností je zaujímavé zistenie, že hneď po splnení formálnych kritérií riaditeľom a riaditeľkám škôl do veľkej miery záleží práve na osobnostných charakteristikách uchádzačov. Pri porovnaní sídla škôl je tiež pozoruhodným zistením, že riaditelia škôl v Bratislavskom kraji v štatisticky významne vyššej miere volili možnosť „sme radi, ak sa vôbec niekto prihlási“ (17,2 %, pričom priemerná hodnota za celé Slovensko bola 6,6 %).

Graf G_2.4.1.1: Hlavné kritériá pri výbere nových učiteľov/učiteliek podľa riaditeľov/riaditeliek škôl

Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov/riaditeliek z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Hrozí nedostatok učiteľov v rôznych aprobáciách

Je pochopiteľné, že riaditelia chcú zabezpečiť odbornú výučbu rôznych predmetov, preto vyberajú podľa aprobácie. Splnenie formálnych podmienok teda vnímajú ako základnú podmienku. Problémom však môže byť nedostatok vyučujúcich pre určité predmety, hlavne v niektorých regiónoch Slovenska. V takejto situácii sú riaditelia nútení rozhodovať sa nie podľa toho, či by boli daní uchádzači výbornými učiteľmi a osobnosťami, ale práve len na základe aprobácie, i keby kvalita ich výučby bola podpriemerná alebo dokonca nevyhovujúca. V rámci kvalitatívneho zberu dát sa riaditeľka bežnej ZŠ v Bratislavskom kraji k tejto téme vyjadrila: „Trh neponúka učiteľov. Čiže ste radi, že zamestnáte toho, koho vám trh ponúkne, pretože takmer všetci absolventi pedagogickej fakulty odchádzajú mimo sféru školstva. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Samozrejme, nie je pravda, že „všetci“ absolventi pedagogických fakúlt odchádzajú z oblasti školstva, napriek tomu je nutné brať vážne riaditeľkin pociťovaný nedostatok vhodných uchádzačov o otvorené pozície na jej škole. Riaditeľ ZŠ v Nitrianskom kraji zhodnotil situáciu podobne: „Kolegyňa matematikárka išla do dôchodku a matematikárov je nedostatok. Ale mali sme také určité šťastie a náhodne [na vedľajšej škole] prepúšťali z nadbytočnosti matematikárku, tak prešla k nám. (Základná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ V prípade výberu majstrov odbornej výchovy alebo učiteľov a učiteliek špecializovaných odborných predmetov na stredných odborných školách (napr. elektrotechnika, farmaceutická botanika, účtovníctvo, automatizácia strojárskej výroby) je problém pociťovaný ešte výraznejšie. Podľa slov riaditeľky strednej odbornej školy v Banskobystrickom kraji: „Nájsť človeka, ktorý dokáže učiť strojárstvo, ekonomiku, elektrotechniku atď. a má na to aj nejaké vedomosti, keď nie priamo tú vysokoškolskú kvalifikáciu, tak toto je teda veľmi ťažké. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Problémom môže byť nielen obsadzovanie učiteľských pozícií, ale aj riaditeľských.

Pre niektoré školy je kvalita dôležitejšia než formálne kritériá

Niektoré školy sa nebránia možnosti prijať aj vysokoškolsky vzdelaného človeka bez pedagogického zamerania, ktorý však dostatočne demonštruje skúsenosti s prácou s deťmi a zručnosti v pedagogickej oblasti. Takéto preukázanie pedagogických zručností je však možné iba cez komplexný proces výberového konania, ktorý zahŕňa napríklad aj demonštračné odučenie jednej vyučovacej hodiny. Učiteľka ZŠ v Bratislavskom kraji túto prax potvrdila, pričom ju zdôvodnila tak, že „legislatívne je možné, že človek s vysokou školou, ale bez pedagogického vzdelania, môže byť stále prijatý, ak si dorobí pedagogické minimum (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)“, teda doplňujúce pedagogické štúdium.[1]

Záver

Kvalitu výučby možno v škole ovplyvňovať rôznymi spôsobmi, napr. cez kvalitne nastavený profesijný rozvoj a mechanizmy finančného a nefinančného odmeňovania či motivovania. Jedným z najdôležitejších nástrojov regulácie kvality výučby je však samotný výber tých najpripravenejších a najzručnejších uchádzačov a uchádzačiek o výkon pracovnej pozície na škole. Mnohé školy to však nerobia, čo však môže byť spôsobené aj nízkym záujmom vykonávať učiteľskú prácu z dôvodu nízkej atraktivity učiteľského povolania.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Odliv učiteľov

Zdroje:

[1:] Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Prepúšťanie nekvalitných učiteľov

Prepúšťanie nekvalitne vyučujúcich učiteľov sa v praxi takmer nedeje

Nie všetci učitelia a učiteľky vyučujú kvalitne. Pokiaľ sa to v škole deje a vedenie školy je o tom oboznámené, len zriedka využíva právne nástroje, aby daného učiteľa či učiteľku prepustilo. Vedenie škôl totiž vníma nekvalitnú výučbu ako ťažko preukázateľný jav pred súdom, preto sa kvôli riziku súdnych sporov do takéhoto prepúšťania radšej v praxi nepúšťa. Vo vzdelávacom systéme tak nekvalitní učitelia zostávajú napriek negatívnym dosahom na celkovú kvalitu výučby na danej škole a na výsledky žiakov.

Vyučujúcich chráni pred neoprávneným prepúšťaním Zákonník práce

Vedúci zamestnanci a zamestnankyne škôl sú pri zamestnávaní, ale aj prepúšťaní vyučujúcich viazaní Zákonníkom práce.[1] Učitelia a učiteľky sú týmto zákonom chránení hlavne pred neodôvodneným alebo neoprávneným prepustením zo zamestnania, teda zo školy. Zamestnávateľ podľa Zákonníka práce môže dať výpoveď zamestnancovi z dôvodu nadbytočnosti, zrušenia alebo premiestnenia výkonu práce, s ktorým zamestnanec nesúhlasí, príp. nespôsobilosti vykonávať prácu kvôli zdravotného stavu. Ďalej možno dať zamestnancovi výpoveď z dôvodu závažného porušenia pracovnej disciplíny, pod ktorým sa rozumie napríklad neodôvodnená neprítomnosť na pracovisku v pracovnom čase, prípadne výkon práce pod vplyvom alkoholu.

Zákon umožňuje dať výpoveď aj v prípade, ak zamestnanec „neuspokojivo plní pracovné úlohy a zamestnávateľ ho v posledných šiestich mesiacoch písomne vyzval na odstránenie nedostatkov a zamestnanec ich v primeranom čase neodstránil“.[2] Tento článok teda z právneho hľadiska umožňuje aj prepustenie na základe nekvalitnej výučby vyhodnotenej ako neuspokojivé plnenie si pracovných úloh učiteľa. Dokázať (napr. pred súdom) takéto neuspokojivé plnenie si pracovných úloh však zamestnávatelia môžu považovať za veľmi problematické či v praxi za takmer nemožné.

Vedenie škôl v praxi prepúšťa najmä na základe porušenia pracovnej disciplíny

Podľa kvalitatívneho zberu dát To dá rozum riaditelia a riaditeľky škôl si uvedomujú, že existuje možnosť prepustiť učiteľa aj na základe nekvalitnej výučby, no považujú to za prakticky nedokázateľné. Riaditeľ základnej školy v Banskobystrickom kraji sa k tejto téme vyjadril: „Treba, samozrejme, podložiť, respektíve dokázať niekomu, že nevie učiť, čo je ale dosť ťažké, hej? On totiž tie veci môže prezentovať akokoľvek, takže v tomto radšej nie, že by nevedel učiť. Jedine možno v tom by sa to dalo dokázať, že si neplní povinnosti, ktoré mu vyplývajú vzhľadom na pracovnú disciplínu alebo pracovný poriadok a tieto veci. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, pokiaľ by riaditeľ aj chcel rozviazať pracovný pomer s nejakým učiteľom, podľa tohto riaditeľa by na to nešiel cez dokazovanie, že „nevie učiť“, ale že porušuje pracovnú disciplínu. Toto zistenie potvrdzuje aj kvantitatívny výskum[3] z USA, ktorý hovorí, že väčšina prípadov prepustenia vyučujúcich bola odôvodnená porušením profesionality, teda pracovnej disciplíny, ako napr. na základe neodôvodnenej absencie v práci, neuposlúchnutia príkazu alebo nezrealizovania úlohy od nadriadeného. Len 4 % prípadov prepustenia vyučujúcich sa udiali na základe argumentácie o nedostatočnej kvalite ich výučby.

Vedenie škôl sa môže zdráhať prepúšťať nekvalitných učiteľov

Riaditeľka gymnázia v kvalitatívnom zbere dát opisuje svoje možnosti niekoho prepustiť ako veľmi obmedzené a že si vyžadujú príliš veľa energie a času, ktoré ona pri výkone ostatných povinností jednoducho nemá. „Samozrejme, môžete človeka takým psychickým týraním [doviesť k výpovedi], že mu dávate prvé napomenutie, potom druhé za porušenie pracovnej disciplíny, [...] čiže taká žabomyšia vojna by to mohla byť, ale ja na to nemám čas. Ja na to fakt nemám čas. Čiže keď chcete niekoho vysánkovať, môžete, ale je to dlhý proces. A skutočne musíte mať na to veľmi veľké dôvody. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Táto respondentka taktiež naznačuje, že keď už sa odhodlá niekoho prepustiť, tak ako uskutočniteľnejšiu možnosť vníma priviesť zamestnanca k podaniu vlastnej výpovede tlakom cez rôzne napomenutia, než že by reálne malo dôjsť k udeleniu výpovede zo strany zamestnávateľa. Druhú možnosť riaditeľka v praxi nepovažuje za schodnú: „Mám kolegyňu, ktorá má spor na súde už dva a pol roka a nepohne sa to. Vždy sa to odročuje, [...] a napokon vždy vyhráva zamestnanec, a nie zamestnávateľ. Vždy prehrá zamestnávateľ. (Spojená škola (bežná),

Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka teda rezignovala na to, aby nejakú učiteľku alebo učiteľa prepustila, i keď z rozhovoru s ňou vyplýva, že aj na svojej škole spozorovala u niektorých vyučujúcich výrazné nedostatky v kvalite výučby. Snahu o ich prepustenie však vníma ako príliš časovo a emocionálne náročný proces, ktorý aj tak veľmi pravdepodobne vyústi v jej neprospech.

Alternatívou k prepúšťaniu je zabezpečenie vhodnej podpory nekvalitným vyučujúcim

Problémy s nekvalitnou výučbou možno riešiť nielen prepúšťaním, ale aj aktívnou podporou učiteľov a učiteliek pri rozvoji ich profesijných kompetencií, a to napríklad cez ďalšie vzdelávanie, mentoring a koučing. Problémom však je, keď vedenie školy nie je schopné či ochotné takúto podporu poskytnúť alebo keď ju, naopak, odmieta samotný učiteľ či učiteľka. Uvedeným problémom by sa taktiež dalo predchádzať komplexnejšie nastaveným výberovým konaním na nových vyučujúcich, v ktorom by sa odkryli nielen profesijné kompetencie uchádzačov a uchádzačiek o danú pozíciu, ale aj ich charakterové vlastnosti, postoje a motivácia. Z kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum však vyplynulo, že v praxi takto komplexné výberové konania realizuje iba veľmi málo škôl.

Záver

Školy majú povinnosť zabezpečiť kvalitnú výučbu pre všetky deti. Niektorí učitelia a učiteľky však vyučujú veľmi nekvalitne, čo sa nevyhnutne odráža na vzdelávacích výsledkoch ich žiakov a žiačok. V takýchto prípadoch by škola mohla učiteľov a učiteľky v prvom rade aktívne podporiť pri profesijnom rozvoji ich zručností a až v prípade neúspechu s nimi rozviazať pracovný pomer. Z praxe však vyplýva, že vedenie škôl môže vnímať dokazovanie nekvalitnej výučby za nereálnu a neefektívnu možnosť, kvôli čomu sa môžu zdráhať nekvalitných vyučujúcich prepúšťať. V systéme regionálneho školstva teda ostávajú pracovať aj učitelia, ktorí učia nekvalitne.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Osobnostné a odborné očakávania
Profesijný rozvoj
Motivácia pre profesijný rozvoj

Zdroje:

[1:] Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce.

[2:] Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce, § 63, odsek 1, písmeno d) 4.

[3:] SAULTZ, A. *What Does One Do to Get Fired Around Here? An Analysis of Teacher Dismissals in Georgia.* Washington, DC : American Enterprise Institute, 2018, s. 10, Dostupné na: http://www.aei.org/publication/what-does-one-do-to-get-fired-around-here-ananalysis-of-teacher-dismissals-in-georgia/

Profesijný rozvoj

Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov a jeho úskalia

Kvalita vzdelávania a rozvoja žiakov a žiačok v regionálnom školstve závisí od pripravenosti a kompetentnosti pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň. Po absolvovaní stredoškolskej alebo vysokoškolskej prípravy priamo zacielenej na rozvoj kompetencií potrebných pre výkon svojho povolania, pedagogickí a odborní zamestnanci môžu ďalej rozvíjať svoje vedomosti a zručnosti v rámci systému profesijného rozvoja. Systém profesijného rozvoja na Slovensku sa skladá primárne z dvoch zložiek: kariérového systému a systému ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov. Do systému profesijného rozvoja je však nutné začleniť aj mnoho neformálnych spôsobov učenia sa a sebarozvoja ako napríklad vzájomné hospitácie, mentoring, samoštúdium alebo výskumnú činnosť. Pri skúmaní systému profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň je dôležité pýtať sa, kto, resp. ktoré inštitúcie ho zabezpečujú a za akých podmienok, akými formami prebieha a čo je jeho obsahom, čo motivuje pedagogických a odborných zamestnancov sa na ňom zúčastňovať a čo im v tom, naopak, bráni. Z kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum vyplynulo, že pedagogickí a odborní zamestnanci nevyhnutne nezískavajú vyššie profesijné kompetencie cez nadobudnutie atestácií a často ani nevykonávajú zodpovednejšie úlohy v rámci kariérového systému. Hoci profesijný rozvoj môžu zabezpečovať rôzne inštitúcie, systém výrazne zvýhodňuje Metodicko-pedagogické centrum, ktoré však podľa respondentov nedokáže napĺňať všetky očakávania naň kladené. Medzi poskytovateľmi ďalšieho vzdelávania chýba diverzita a konkurencia, ktoré môžu prinášať vyššiu kvalitu a zároveň uspokojovať aj špecifické vzdelávacie potreby rôznych aktérov. Tým, že systém ďalšieho vzdelávania oceňuje len absolvovanie programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom cez získanie príplatkov ku mzde, nevyhnutne vytláča na okraj záujmu neformálne spôsoby profesijného rozvoja. Hoci je podľa zistení z dát To dá rozum motiváciou pre pedagogických a odborných zamestnancov absolvovať programy ďalšieho vzdelávania primárne ich vnútorný záujem o danú oblasť, externá motivácia v podobe získania príplatku ku mzde je veľmi významná a má vplyv na množstvo a výber absolvovaných programov. Najväčšou prekážkou na absolvovanie rôznych aktivít profesijného rozvoja je príliš veľa inej práce v škole, resp. nadmerné pracovné zaťaženie pedagogických zamestnancov. Pre odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy je najväčšou prekážkou nedostatočná relevantná ponuka programov ďalšieho vzdelávania.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Kariérový systém
Súčasný kariérový systém nezaručuje profesijný rast pedagogických a odborných zamestnancov

Poskytovatelia profesijného rozvoja
Pri profesijnom rozvoji pedagogických a odborných zamestnancov má Metodicko-pedagogické centrum zvýhodnené postavenie

Ďalšie vzdelávanie
Systém ďalšieho vzdelávania vytláča neformálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Motivácia pre profesijný rozvoj
Príplatky ku mzde sú významným motivačným nástrojom pre profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

Prekážky v profesijnom rozvoji
Pedagogickí a odborní zamestnanci zažívajú mnoho prekážok, aby sa profesijne rozvíjali

Záver

Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov je komplexným systémom programov a aktivít určených na zvyšovanie si profesijných kompetencií a vedomostí, ktoré zabezpečujú rôzne inštitúcie v rôznej kvalite. Štát by mal sledovať, do akej miery tento systém napĺňa svoje ciele. Bohužiaľ, súčasný systém profesijného rozvoja je nastavený tak, že príplatkom ku mzde motivuje iba „absolvovať“ vzdelávacie programy. Nijakým spôsobom však už neoceňuje reálne získanie kompetencií u absolventov a absolventiek daných programov, resp. či svoje poznatky a zručnosti z týchto programov reálne využívajú v praxi. Do konca školského roku 2018/2019 ani stúpanie na kariérových stupňoch nezaručovalo, že pedagogickí a odborní zamestnanci získaním atestácie preukázali rozsiahlejšie profesijné kompetencie a vedomosti, ktoré by reálne využívali v praxi. Systém profesijného rozvoja teda stojí pred výzvou, ako lepšie zabezpečiť, aby pedagogickí a odborní zamestnanci získavali najnovšie vedecké poznatky a reálne nadobúdali potrebné kompetencie pre svoju prácu. Len vďaka neustálemu osobnostnému a profesijnému rozvoju môžu pedagogickí a odborní zamestnanci držať krok s vývojom spoločnosti a u svojich žiakov a žiačok posilňovať ich vnútornú motiváciu, zvedavosť experimentovať a objavovať nové poznatky a súvislosti a zároveň záujem rozvíjať svoju osobnosť.

Autor: Jozef Miškolci

Kariérový systém

Súčasný kariérový systém nezaručuje profesijný rast pedagogických a odborných zamestnancov

Cieľom kariérového systému pre pedagogických a odborných zamestnancov je profesijný rast odborných a pedagogických zamestnancov. Rozvojom profesijných vedomostí a zručností sa aj vďaka kariérovému systému vytvára priestor, aby profesijne skúsenejší a schopnejší zamestnanci preberali väčšiu zodpovednosť za výkon náročnejších a komplexnejších činností v rámci školy a zároveň boli za to aj vyššie platovo ohodnotení. V tomto kontexte má kariérový systém pre pedagogických a odborných zamestnancov niekoľko charakteristík. Snaží sa o prepájanie kariérových stupňov (t. j. začínajúci zamestnanec, samostatný zamestnanec, zamestnanec s prvou atestáciou, zamestnanec s druhou atestáciou) a kariérových pozícií (napr. uvádzajúci pedagogický zamestnanec, výchovný poradca, vedúci predmetovej komisie, riaditeľ). Pri prechode z prvého na druhý kariérový stupeň je kľúčové zabezpečiť vhodnú podporu začínajúcim zamestnancom, čo sa deje cez adaptačné vzdelávanie. Podľa kvalitatívnych a kvantitatívnych dát projektu To dá rozum sa adaptačné vzdelávanie realizované na školách javí ako pomerne prínosné a fungujúce. Toto sa však nedá tvrdiť o systéme získavania vyšších kvalifikácií v rámci kariérového systému, teda nadobudnutia prvej a druhej atestácie. Podľa získaných dát To dá rozum atestácie negarantujú nadobudnutie vyšších profesijných zručností. Navyše mnohí pedagogickí a odborní zamestnanci s prvou alebo druhou atestáciou nemajú žiadnu špecializovanú alebo riadiacu kariérovú pozíciu. Respektíve, pokiaľ nie je na škole k dispozícii dostatočný počet špecializovaných a riadiacich pozícií, od atestovaných zamestnancov sa nevyžaduje a ani sa neočakáva výkon vyšších odborných činností. Súčasný kariérový systém preto vyvoláva otázky o svojej pridanej hodnote zodpovedajúcej finančnej náročnosti celého systému.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Kariérové stupne a pozície

Kariérový systém založený na prepájaní kariérových stupňov a kariérových pozícií

Adaptačné vzdelávanie

Školy si na adaptačnom vzdelávaní dávajú väčšinou záležať

Atestácie

Atestácie nezaručujú profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

Záver

Súčasný kariérový systém je komplexným mechanizmom, ktorý si kladie za cieľ profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov, aby profesijne zdatnejší zamestnanci boli nielen vyššie platovo oceňovaní, ale aj plnili náročnejšie a komplexnejšie úlohy v školstve. Ako celok je tak kariérový systém spolu so systémom ďalšieho vzdelávania súčasťou vyššieho cieľa, ktorým je celostný profesijný rozvoj vedomostí a zručností pedagogických a odborných zamestnancov. Popri kariérovom systéme a systéme ďalšieho vzdelávania však existujú aj rôzne neformálne spôsoby rozvoja profesijných zručností a vedomostí. Tieto neformálne spôsoby profesijného rozvoja však súčasný systém nijakým spôsobom nedoceňuje a nepodporuje, hoci môžu byť niekedy aktuálnejšie a užitočnejšie pre potreby súčasných zamestnancov v rýchlo sa meniacej spoločnosti. Len pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí sú zanietení neustále si rozširovať svoje profesijné vedomosti a zručnosti, dokážu nachádzať najvhodnejšie spôsoby, ako podporovať celostný osobnostný, zručnostný a vedomostný rozvoj všetkých svojich žiakov a žiačok.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Kariérové stupne a pozície

Kariérový systém založený na prepájaní kariérových stupňov a kariérových pozícií

Cieľom kariérového systému pre pedagogických a odborných zamestnancov je, aby si zamestnanci v regionálnom školstve systematicky rozvíjali svoje profesijné zručnosti a vedomosti. Vďaka tomu môžu preberať na seba viac zodpovednosti a funkcií vo svojej škole, a zároveň byť za to finančne lepšie ohodnotení. Inými slovami, jedným z cieľov kariérového systému je aj myšlienka, že najschopnejší a najskúsenejší pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne by mali v škole preberať vyššiu zodpovednosť za podporu a rozvoj svojich kolegov a kolegýň a vykonávať teda náročnejšie funkcie spojené s vedením školy alebo inými špecifickými úlohami. Zber kvalitatívnych dát To dá rozum však ukázal, že prechod na vyšší kariérový stupeň nezaručuje vyššiu kvalitu výkonu práce daného zamestnanca, a preto je problematické ho poverovať väčšou zodpovednosťou a funkciami, resp. obsadzovať ho do špecializovanej alebo riadiacej kariérovej pozície. Paradoxným aspektom sa tiež ukazuje získanie druhej atestácie, ktoré nie je v systéme prepojené na žiadnu kariérovú pozíciu, a pre školy druhoatestovaní zamestnanci v praxi predstavujú iba pridrahých zamestnancov bez pridanej hodnoty.

Stúpanie po kariérových stupňoch

Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[1] definuje kariérový systém pre pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve cez dve zložky: kariérové stupne a kariérové pozície. Kariérové stupne označujú mieru osvojenia si určitých profesijných zručností a schopnosť vykonávať rôzne činnosti v škole. Zákon rozlišuje štyri stupne: 1.začínajúci pedagogický alebo odborný zamestnanec; 2. samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec; 3. pedagogický alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou; 4. pedagogický alebo odborný zamestnanec s druhou atestáciou. Začínajúci pedagogický alebo odborný zamestnanec je zamestnancom, ktorý nastúpi do prvého pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pedagogickú alebo odbornú činnosť. Najčastejšie ide o čerstvých vysokoškolských absolventov a absolventky. Svoju pracovnú činnosť vykonávajú pod dohľadom uvádzajúceho zamestnanca. Samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec je zamestnancom, ktorý úspešne ukončil adaptačné vzdelávanie, prípadne ktorý vykonával prax v rozsahu najmenej dva roky v školskom zariadení v zahraničí alebo na Slovensku, ak tak rozhodol riaditeľ školy. Tento zamestnanec už môže vykonávať svoju pracovnú činnosť samostatne.

Na pedagogických a odborných zamestnancov s prvou a druhou atestáciou zákon kladie vyššie nároky z hľadiska nadobudnutých profesijných kompetencií a ponúka širšiu škálu činností, ktoré môžu vykonávať. Pedagogický alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou je zamestnancom, ktorý vykonal prvú atestáciu alebo ktorý má tri roky praxe a získal tretí stupeň vysokoškolského vzdelania (PhD.) v súvisiacom odbore. Takýto zamestnanec môže vykonávať činnosti ako napr. uvádzajúceho zamestnanca pre začínajúceho zamestnanca, pedagogického zamestnanca cvičnej školy, vedúceho zamestnanca alebo učiteľa ďalšieho vzdelávania. Nakoniec pedagogický a odborný zamestnanec s druhou atestáciou je zamestnancom, ktorý vykonal druhú atestáciu alebo ktorý má najmenej šesť rokov praxe, prvú atestáciu a zároveň získal tretí stupeň vysokoškolského vzdelania. Takýto zamestnanec môže vykonávať činnosti ako napr. odborného garanta programu ďalšieho vzdelávania alebo delegovaného člena medzinárodných expertných komisií a národných expertných komisií.

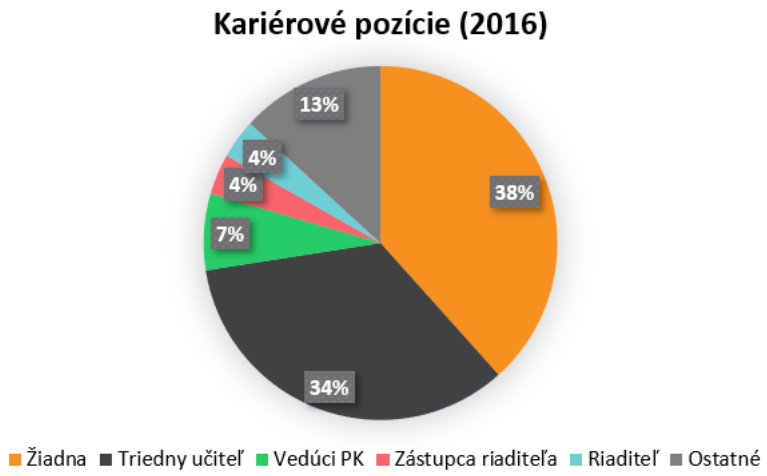
Všetky tieto kariérové stupne sú naviazané aj na konkrétne profesijné očakávania, ktoré by mal daný zamestnanec napĺňať. Tieto očakávania sú podrobne špecifikované cez rôzne požadované vedomosti, spôsobilosti a kompetencie v tzv. profesijných štandardoch.[2] Podľa týchto profesijných štandardov napr. začínajúci učiteľ pre 1. stupeň ZŠ by mal „poznať biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí“ a mať „spôsobilosť akceptovať individualitu každého žiaka“. Samostatný učiteľ už musí „poznať metódy a nástroje identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka“ a mať spôsobilosť „identifikovať individuálne charakteristiky žiaka a poruchy jeho kognitívneho, afektívneho a psychomotorického vývinu“. Učiteľ s prvou atestáciou navyše dokáže interpretovať výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodiť závery na optimalizáciu vyučovacích stratégií. Učiteľ s druhou atestáciou už dokáže poskytnúť pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike sociálnych, morálnych a charakterových vlastností žiaka. Profesijné štandardy pritom detailne špecifikujú kompetencie nielen v oblasti poznávania charakteristík a potrieb žiakov, ale aj v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu a vlastného profesijného rozvoja.[3]

Stúpanie v kariérových stupňoch umožňuje vykonávať špecializované a vedúce pozície

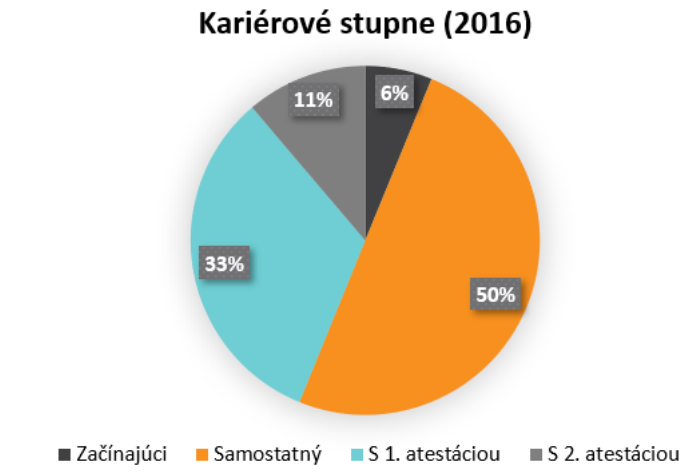
Na rozdiel od kariérových stupňov kariérové pozície vyjadrujú funkčné zaradenie zamestnanca na výkon špecializovaných alebo riadiacich činností. Kariérovou pozíciou pre výkon špecializovaných činností je napr. triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérový poradca či vedúci predmetovej komisie. Všetky tieto pozície okrem triedneho učiteľa sa viažu na potrebu absolvovať tzv. špecializačné vzdelávanie. Kariérovou pozíciou pre výkon vedúcich pozícií je napr. riaditeľ, zástupca riaditeľa alebo vedúci vychovávateľ. Na výkon vedúcej pozície je naviazaná povinnosť absolvovať tzv. funkčné vzdelávanie.

Značný podiel pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň však nevykonáva žiadnu kariérovú pozíciu. Z grafu G_2.5.1.1.1. vyplýva, že v roku 2016 38,4 % učiteľov a učiteliek nevykonávalo žiadnu kariérovú pozíciu. Tento údaj je nutné vnímať aj v súvislosti s celkovým rozdelením na jednotlivé kariérové stupne. Podľa týchto údajov bolo začínajúcich pedagogických zamestnancov v systéme 6,2 %; takmer polovica samostatných a až 43,8 % pedagogických zamestnancov už má prvú alebo druhú atestáciu. Z hľadiska kariérových pozícií sa môže javiť podiel 38,4 % učiteľov bez akejkoľvek kariérovej pozície privysoký. Ide však o špecializované funkcie v škole, ktoré sú obmedzené počtom, napr. jedna pozícia výchovného poradcu alebo predsedu predmetovej komisie. Najrozšírenejšou kariérovou pozíciou je pochopiteľne triedny učiteľ, ktorú vykonávalo v roku 2016 až 34,2 % učiteľov.[4]

Graf G_2.5.1.1.1: Pedagogickí zamestnanci na jednotlivých kariérových stupňoch a pozíciách



Zdroj: Rehúš (2017)



Zdroj: Rehúš (2017)

5

Ťažkosti pri prepájaní kariérových stupňov s kariérovými pozíciami

Súčasný kariérový systém sa snaží prepojiť kariérové stupne a kariérové pozície (pozri tabuľku T_2.5.1.1.1.). Napr. pozíciu triedneho učiteľa môžu vykonávať všetci učitelia, dokonca aj začínajúci pedagogický zamestnanec. Na výkon pozície kariérového poradcu, výchovného poradcu a vedúceho predmetovej komisie či metodického združenia už učiteľ musí byť minimálne samostatným pedagogických zamestnancom. Aby učiteľ mohol pôsobiť v pozícii uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, riaditeľa či zástupcu riaditeľa, musí mať absolvovanú aspoň prvú atestáciu.

Tabuľka T_2.5.1.1.1: Prepojenie kariérových stupňov a kariérových pozícií pre pedagogických zamestnancov

Kariérový stupeň	Kariérová pozícia
1. Začínajúci pedagogický zamestnanec	Pedagogický zamestnanec špecialista:
	triedny učiteľ
2. Samostatný pedagogický zamestnanec	Pedagogický zamestnanec špecialista:
	výchovný poradca
	kariérový poradca
	vedúci predmetovej komisie alebo vzdelávacej oblasti
	vedúci metodického združenia alebo vedúci študijného odboru
	koordinátor informatizácie
3. Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou	Pedagogický zamestnanec špecialista:
	uvádzajúci pedagogický zamestnanec
	Vedúci pedagogický zamestnanec:
	riaditeľ
	zástupca riaditeľa
	hlavný majster odbornej výchovy
	vedúci vychovávateľ
	vedúci odborného útvaru
4. Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou	

Zdroj: Rehúš (2017)

6

Hoci sa toto prepojenie medzi kariérovými stupňami a pozíciami javí ako logické a vhodné, v niektorých školách a lokalitách spôsobuje veľké ťažkosti. Napr. v niektorých menších obciach nie je k dispozícii žiadna učiteľka materskej školy, ktorá by získala aspoň prvú atestáciu, čiže v danej lokalite nedokážu z vlastných personálnych kapacít obsadiť pozíciu riaditeľky materskej školy. Pri začínajúcich učiteľoch zase môže nastať problém v tom, že pre ich adaptačné vzdelávanie nie je k dispozícii učiteľ s prvou atestáciou v podobnej aprobácii, aby mu bol uvádzajúcim učiteľom.

Absolvovanie druhej atestácie sa nepovažuje za minimálne kritérium pre žiadnu kariérovú pozíciu. Tento aspekt možno považovať za jeden z najzávažnejších paradoxov celého kariérového systému a sú si ho dobre vedomí hlavne riadiaci pracovníci a pracovníčky na školách. Napr. riaditeľka ZŠ sa v rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum k tejto téme vyjadrila: „Ten, kto má čas, si rýchlo zozbiera kredity a ide na prvú a potom na druhú atestáciu. Nie je to viazané vekom. Tým pádom máte v systéme 35-ročného človeka, ktorý ešte nič neurobil na škole, nebol užitočný, ale už má obe atestácie, zaťažuje vám rozpočet a pritom ho nemôžete na nič využívať. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Kým mnoho kariérových pozícií je priamo spájaných so zamestnancom s prvou atestáciou, zamestnanec s druhou atestáciou v škole nemusí nijako prejavovať svoju expertnosť, ani to od neho samotný kariérový systém neočakáva. Keďže takýto zamestnanec je zaradený do vyššej platovej triedy, pre školu sa stáva iba extrémne drahým zamestnancom bez vyžadovanej pridanej hodnoty. Druhoatestovaný zamestnanec môže síce byť garantom ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov, ale to už nie je benefit pre samotného zamestnávateľa, ktorý ho musí draho zaplatiť, ale väčšinou pre iného poskytovateľa ďalšieho vzdelávania. Je preto veľmi otázne, či by kariérový systém nemal obsahovať iba jeden stupeň atestácie, keďže v praxi je iba 1. stupeň previazaný na činnosti spojené s rôznymi kariérovými pozíciami.

Stúpanie na kariérových stupňoch možno interpretovať aj tak, že ide len o zvyšovanie platového ohodnotenia odborným a pedagogickým zamestnancom za kvalitnejší výkon ich práce. V tomto chápaní kariérového systému druhoatestovaní učitelia a učiteľky nemusia vykonávať žiadne špecializované činnosti, ale majú vyšší plat jednoducho preto, lebo sú kvalitnejší, čo je hodnotou samou o sebe. V tejto interpretácii však stále ostáva problematickou pochybnosť, či druhoatestovaní učitelia reálne vykonávajú svoju prácu kvalitnejšie.

Prepájanie kariérových stupňov s kariérovými pozíciami na úkor kvality

V niektorých prípadoch je prepájanie kariérových stupňov s kariérovými pozíciami v konkrétnych lokalitách ťažko dosiahnuteľné či dokonca nemožné, v niektorých zase môže ísť proti najvyššiemu záujmu zvyšovania kvality výučby na škole. V rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum riaditeľka strednej odbornej školy opísala situáciu takto: „Mám začínajúcu majsterku alebo majstra. Teraz potrebujem v zmysle zákona, aby mal [uvádzajúci zamestnanec] prvú atestáciu, aby všetko legislatívne spĺňal. Ale ja nemám takých majstrov. Teraz, čo ja tam dám, učiteľa, ktorého nebude ani vidieť len kvázi preto, aby som splnila zákon? Však to je na hlavu postavené. [...] Prečo by nemohol robiť uvádzajúceho učiteľa alebo majstra odbornej výchovy človek, ktorý robí majstra napríklad 37 alebo 40 rokov, ale jemu by stačilo, že má doplňujúce pedagogické štúdium a má skúsenosti? Lebo on v živote mi nepôjde na kvalifikačné vzdelávanie a na atestáciu, lebo on to nepotrebuje k svojmu životu. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ V tejto výpovedi respondentka poukázala na to, kedy prepojenie medzi kariérovými stupňami a kariérovými pozíciami riaditeľku nevhodným spôsobom zväzuje, aby naplnila vyšší cieľ kariérového systému, ktorým je zvyšovanie kvality výučby pedagogických zamestnancov. Explicitne tiež poukázala na skutočnosť, že majstri odbornej výchovy nie sú zväčša motivovaní postupovať na kariérových stupňoch. Tým implikovala, že majstri odbornej výchovy sú praktickejšie odborne zameraní bez akademických ambícií absolvovať atestáciu. Vynára sa tu otázka o vhodnosti akademicky zameraného charakteru získania atestácie. Novým zákonom o pedagogických a odborných zamestnancoch[7] sa síce spôsob nadobudnutia atestácie čiastočne mení, len čas však ukáže, či sa vďaka nemu sprístupnia atestácie aj pre majstrov odbornej výchovy.

Respondenti a respondentky kvalitatívneho zberu dát spochybňovali, že stúpanie na kariérových stupňoch reálne predstavuje nadobudnutie vyšších zručností a vedomostí. Riaditeľka strednej odbornej školy v tejto súvislosti opísala kolegyňu s prvou atestáciou, že „je vlastne teoretik. [...] Nie je to u nej s komunikáciou so žiakmi, s rodičmi a s kolegami také ideálne, ako by sme si predstavovali. Ťažko prijíma kritiku. Čiže tu môžem povedať, že pre mňa je to človek, ktorý je preplatený a neprináša taký výrazný efekt, ako by som si predstavovala. Na druhej strane mám kolegyne, ktoré sa vykašľali na všetko, zostali v desiatej platovej triede [bez atestácie] a sú nesmiernym prínosom. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Táto respondentka poukazuje na skutočnosť, že zastávanie určitého kariérového stupňa nie je zárukou kvality práce tohto zamestnanca či zamestnankyne. Z tohto hľadiska sa javí ako problematické, aby práve títo zamestnanci obsadzovali aj relevantné kariérové pozície, ktoré si vyžadujú väčšiu zodpovednosť alebo dokonca riadenie ľudských zdrojov a pedagogických procesov na škole.

Záver

Súčasný kariérový systém je založený na prepájaní kariérových stupňov s kariérovými pozíciami v snahe ukladať väčšiu zodpovednosť a funkcie tým najskúsenejším a najkvalitnejším zamestnancom a zamestnankyniam na školách. Zber kvalitatívnych dát však ukázal, že pre niektoré školy je nereálne v praxi prepájať kariérové pozície s kariérovými stupňami. Ako problém sa taktiež ukazuje, že prechod na vyšší kariérový stupeň nezaručuje vyššiu kvalitu výkonu práce daného zamestnanca, a preto je problematické ho poverovať väčšou zodpovednosťou a funkciami. Cieľom kariérového systému pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve by malo byť neustále zvyšovanie ich vedomostí, spôsobilostí a kompetencií, aby dokázali rozvíjať a podporovať celostný osobnostný, vedomostný a zručnostný rozvoj každého dieťaťa. Prepájanie kariérových stupňov s kariérovými pozíciami sa podľa výpovedí rôznych aktérov v regionálnom školstve nejaví, že by tento cieľ skutočne napĺňalo.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Adaptačné vzdelávanie
Atestácie
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný do 31. 8. 2019); Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 1. 9. 2019)
2: MŠVVaŠ SR. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení,* 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategoriepedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/
3: MŠVVaŠ SR. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení,* 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategoriepedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/
4: REHÚŠ, M. *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku.* Bratislava : Inštitút vzdelávacej politiky MŠVVaŠ SR, 2017. s. 7. Dostupné na: https://www.minedu.sk/analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/
5: REHÚŠ, M. *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku.* Bratislava : Inštitút vzdelávacej politiky MŠVVaŠ SR, 2017. s. 7. Dostupné na: https://www.minedu.sk/analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/
6:REHÚŠ, M. *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku.* Bratislava : Inštitút vzdelávacej politiky MŠVVaŠ SR, 2017. s. 8. Dostupné na: https://www.minedu.sk/analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/
7: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Adaptačné vzdelávanie

Školy si na adaptačnom vzdelávaní dávajú väčšinou záležať

Pedagogickí a odborní zamestnanci sú pri získaní úplne prvého zamestnania v regionálnom školstve povinní absolvovať takzvané adaptačné vzdelávanie. Absolvovaním adaptačného vzdelávania zamestnanci postupujú z prvého kariérového stupňa (začínajúci pedagogický alebo odborný zamestnanec) na druhý kariérový stupeň (samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec). Hlavným cieľom adaptačného vzdelávania je uľahčiť prechod zo štúdia do praxe cez odborné mentorovanie a podporu od skúsenejšieho kolegu alebo kolegyne na škole. Týmto spôsobom môžu noví zamestnanci čo najskôr získať potrebné zručnosti pre výkon svojho povolania, pokiaľ ich ešte nenadobudli počas svojich štúdií. Podľa kvalitatívnych dát projektu To dá rozum školy adaptačné vzdelávanie veľmi oceňujú a snažia sa ho realizovať čo najpoctivejšie. Ako prekážku na kvalitnú realizáciu adaptačného vzdelávania zmieňujú hlavne finančnú a administratívnu záťaž s tým spojenú a tiež prehnané kvalifikačné požiadavky na uvádzajúcich pedagogických a odborných zamestnancov.

Škola je povinná zabezpečovať adaptačné vzdelávanie

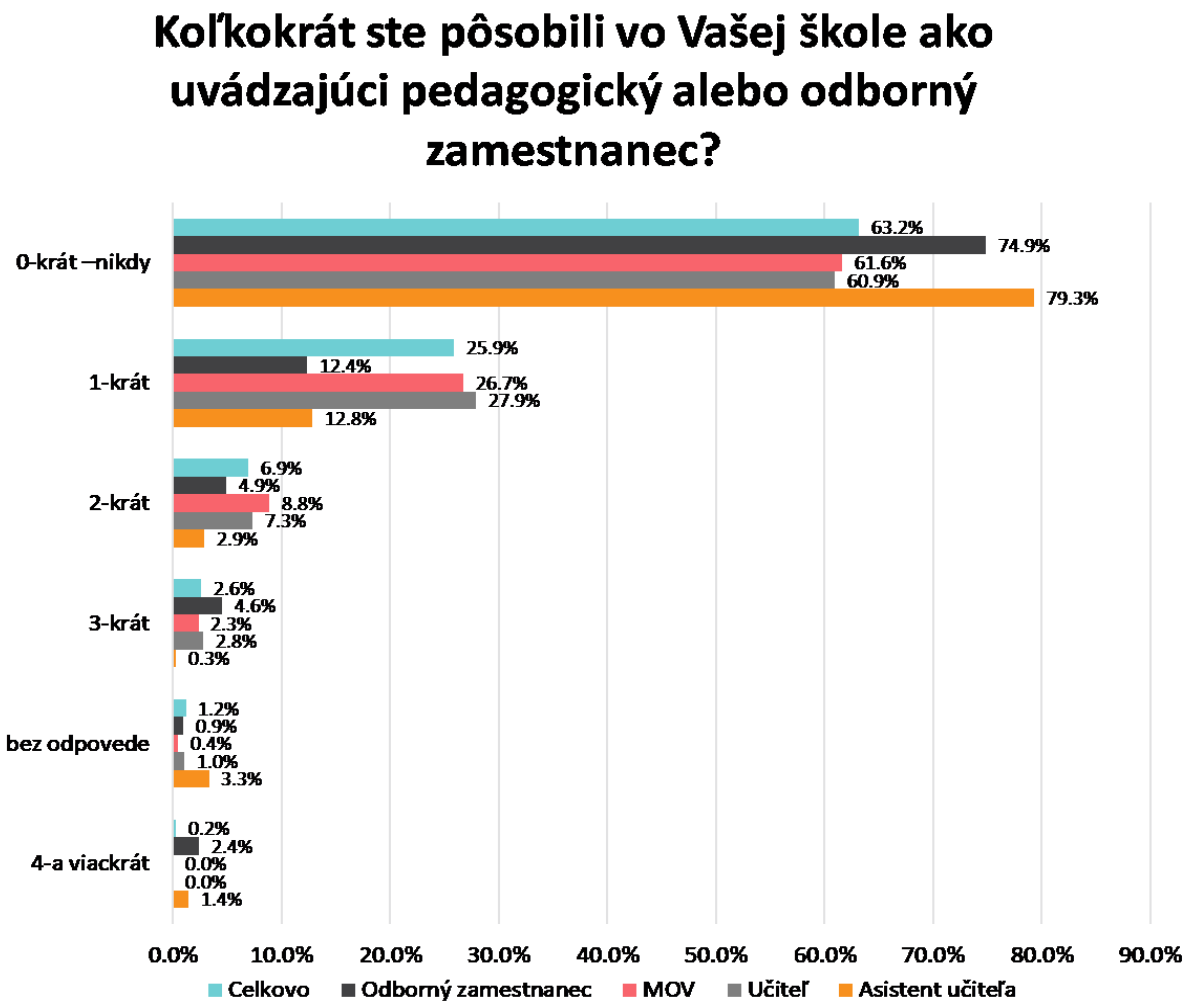
Keď napríklad čerstvý absolvent alebo absolventka vysokej školy začne pracovať na základnej škole ako učiteľ, nastupuje ako tzv. „začínajúci pedagogický zamestnanec“. Škola mu pridelí „uvádzajúceho pedagogického zamestnanca", ktorý musí mať absolvovanú aspoň prvú atestáciu, ako jeho mentora alebo konzultanta väčšinou na obdobie jedného školského roku (minimálne tri mesiace a maximálne dva roky). Tento proces podpory začínajúceho pedagogického alebo odborného zamestnanca (ako napríklad školský psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd či liečebný pedagóg) zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch nazýva adaptačné vzdelávanie. V kvalitatívnom zbere dát v rámci projektu To dá rozum zástupca riaditeľa ZŠ opísal proces adaptačného vzdelávania na ich škole slovami: „Adaptačné vzdelávanie u nás trvá rok, prebieha na základe vypracovaného plánu na desať mesiacov a zahŕňa konzultácie s uvádzajúcim učiteľom a zástupcom, vzájomné hospitácie na hodinách, rozbor hodiny, na konci otvorená hodina vo vybranej triede a vypracovanie záverečnej správy. (Základná škola, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Adaptačné vzdelávanie sa ukončuje spôsobom, ktorý určí riaditeľ, pred trojčlennou skúšobnou komisiou. Všetky náležitosti adaptačného vzdelávania môžu však školy napĺňať v rôznej miere a kvalite.

Viac než tretina pedagogických a odborných zamestnancov už uvádzala kolegu do profesie

Z dotazníkového prieskumu To dá rozum (pozri graf G_2.5.1.2.1.) vyplynulo, že celkovo 35,6 % pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve už aspoň raz uvádzalo vo svojej škole začínajúceho zamestnanca do profesie. Podľa výsledkov prieskumu v najmenšej miere vykonávali pozíciu uvádzajúcich zamestnancov asistenti učiteľa (17,4 %) a odborní zamestnanci (24,7 %). Keďže asistenti učiteľa nemôžu podľa zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch získať atestáciu, tak sa ani nemôžu stať uvádzajúcimi pedagogickými zamestnancami. Podiel 17,4 % pedagogických asistentov, ktorí uviedli túto odpoveď v dotazníku, preto možno interpretovať ako skôr neformálne mentorstvo kolegov asistentov. V praxi však môže nastať aj situácia, že učiteľ s atestáciou je zamestnaný na pozícii asistenta učiteľa a pôsobí alebo v minulosti pôsobil ako uvádzajúci učiteľ.

V prípade odborných zamestnancov je podiel výrazne nižší oproti učiteľom a majstrom odbornej výchovy pravdepodobne z dôvodu, že jednotlivé školy zamestnávajú veľmi nízky počet odborných zamestnancov, v mnohých prípadoch ani jedného. Preto sa stáva, že keď do školy nastúpi začínajúci odborný zamestnanec, škola nemá k dispozícii žiadneho iného odborného zamestnanca s prvou atestáciou. Riaditeľ alebo riaditeľka danej školy musí požiadať iné školské zariadenie o zabezpečenie adaptačného vzdelávania. V praxi však môže nastať aj situácia, že žiadne iné školské zariadenie alebo zariadenie výchovného poradenstva a prevencie z kapacitných dôvodov nie je ochotné a schopné zabezpečiť adaptačné vzdelávanie pre tohto začínajúceho odborného zamestnanca. Tento zamestnanec teda neabsolvuje žiadne adaptačné vzdelávanie, čím je porušený zákon, ktorý však nedostatočne rieši podobné patové situácie.

Graf G_2.5.1.2.1: Podiel pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve, ktorí pôsobili na pozícii uvádzajúcich pedagogických alebo odborných zamestnancov

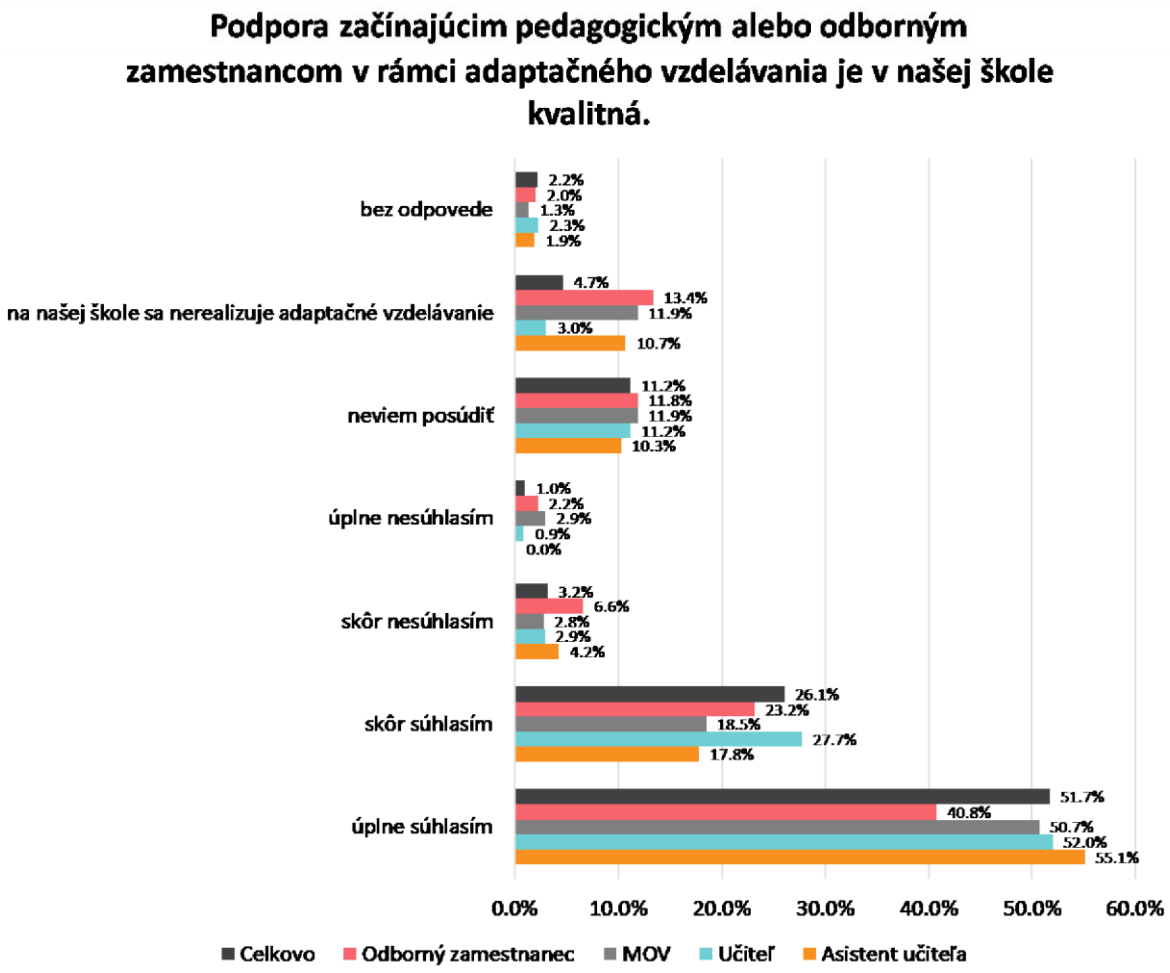


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 518 učiteľov, asistentov učiteľa, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Pedagogickí a odborní zamestnanci vnímajú adaptačné vzdelávanie ako kvalitné

Väčšina aktérov v regionálnom školstve vníma adaptačné vzdelávanie prebiehajúce na ich školách ako kvalitné. Vyplýva to z dotazníkového prieskumu To dá rozum (pozri graf G_2.5.1.2.2.), v ktorom až 77,9 % všetkých respondentov a respondentiek v regionálnom školstve (učitelia, asistenti učiteľa, majstri odbornej výchovy a odborní zamestnanci) súhlasilo s výrokom, že podpora začínajúcim pedagogickým alebo odborným zamestnancom v rámci adaptačného vzdelávania je v ich škole kvalitná. Odborní zamestnanci v najväčšej miere prejavovali nesúhlas (8,8 % oproti celkovému priemeru 4,1 %), prípadne volili možnosť, že nevedia posúdiť alebo že sa adaptačné vzdelávanie na ich škole nerealizuje. Tento výsledok je očakávateľný s ohľadom na vyššie zmienené problémy s realizáciou adaptačného vzdelávania pre odborných zamestnancov. Veľmi zaujímavým aspektom v tejto otázke je aj miera súhlasu v poskytnutej odpovedi (úplne súhlasím oproti skôr súhlasím). Respondenti voľbou odpovede skôr súhlasím (celkovo 26,1 %) totiž indikovali, že z hľadiska kvality je v procesoch adaptačného vzdelávania na ich škole stále priestor na vylepšovanie (príklady týchto oblastí budú opísané nižšie v texte).

Graf G_2.5.1.2.2: Vnímanie kvality adaptačného vzdelávanie na škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 518 učiteľov, asistentov učiteľa, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

V rámci adaptačného vzdelávania prevládajú stretnutia medzi začínajúcimi a uvádzajúcimi učiteľmi

Adaptačné vzdelávanie môže pozostávať z rôznych aktivít. Dáta z medzinárodného dotazníkového šetrenia TALIS 2018 ukázali, že uvádzanie do učiteľskej profesie (na 2. stupni ZŠ) na Slovensku sa z hľadiska typu aktivít výrazne nelíši od programov uvádzania do učiteľskej profesie v ostatných krajinách, kde sa zbierali dáta pre TALIS (celkovo 47 krajín sveta) (pozri tabuľku T_2.5.1.2.1.). Podľa učiteľov i riaditeľov ZŠ prevláda supervízia (dozor alebo hospitácie) a naplánované stretnutia medzi uvádzajúcim učiteľom (príp. riaditeľom) a začínajúcim učiteľom. V porovnaní s ostatnými krajinami sa na Slovensku v rámci adaptačného vzdelávania v menšej miere využíva online vzdelávanie a v menšej miere je znížená povinnosť vyučovať. Zaujímavým rozdielom je tiež, že začínajúci učitelia medzi sebou spolupracujú vo väčšej miere na Slovensku než v ostatných krajinách.

Tabuľka T_2.5.1.2.1: Typy aktivít v rámci adaptačného vzdelávania u učiteľoch/kách 2. stupňa ZŠ a riaditeľoch/kách ZŠ

Typ aktivity	Typ respondentov/iek	SR	Všetky TALIS krajiny
Supervízia s riaditeľom/skúseným učiteľom	Učiteľ/ka	80.4	75.5
	Riaditeľ/ka	100.0	91.9
Naplánované stretnutia s riaditeľom/skúseným učiteľom	Učiteľ/ka	80.9	81.5
	Riaditeľ/ka	94.9	95.0
Všeobecný/administratívny úvod	Učiteľ/ka	71.0	63.1
	Riaditeľ/ka	90.7	85.1
Spolupráca s novými učiteľmi	Učiteľ/ka	84.7	65.3
	Riaditeľ/ka	84.5	78.5
Tímové vyučovanie so skúsenými učiteľmi	Učiteľ/ka	47.1	52.2
	Riaditeľ/ka	68.4	67.6
Kurzy/semináre osobne navštevované	Učiteľ/ka	64.4	68.7
	Riaditeľ/ka	55.8	68.9
Portfóliá/denníky	Učiteľ/ka	50.7	46.6
	Riaditeľ/ka	55.6	45.3
Online kurzy/semináre	Učiteľ/ka	20.2	28.5
	Riaditeľ/ka	25.7	35.6
Online aktivity (napr. virtuálne komunity)	Učiteľ/ka	14.6	24.6
	Riaditeľ/ka	18.8	33.0
Znížená povinnosť vyučovať	Učiteľ/ka	9.8	23.1
	Riaditeľ/ka	4.6	31.7

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov OECD (2019)

Pedagogickí a odborní zamestnanci zväčša chválili kvalitu adaptačného vzdelávania

Pozitívne vnímanie kvality adaptačného vzdelávania bolo do veľkej miery potvrdené aj v kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum. Z pozície vedenia školy zabezpečujúceho adaptačné vzdelávanie sa napríklad riaditeľka strednej odbornej školy vyjadrila: „Vyberám kolegov, [...] ktorí vedia začínajúcej učiteľke dať tú pridanú hodnotu. Že sa môže spýtať na konkrétneho žiaka, akým spôsobom uňho postupovať, keď mi toto nefunguje. To nie je len o papieroch a o tom, čo všetko ako vypisovať, ale naozaj o vzájomnej konzultácii a o podpore. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľ základnej školy opísal proces podobným spôsobom: „My to väčšinou riešime spôsobom, že začínajúci učiteľ vždy dostáva toho zhruba najkvalitnejšieho učiteľa v danom predmete, ak taký je. Ale keďže sme veľká škola, tak väčšinou máme pokryté všetky predmety. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Tieto vyjadrenia ukazujú, že začínajúci učitelia dostávajú okrem odbornej pomoci aj osobnú podporu. Aj respondenti z radov začínajúcich učiteľov a učiteliek opisovali svoje pozitívne skúsenosti s adaptačným vzdelávaním: „Ja som bola priradená učiteľke, ktorá na mňa mala čas, ktorá sa mi proste venovala. [...] Stále, keď som urobila chybu, ona ma aj pochválila, ale povedala takto, takto, takto. [Pri hospitáciách] vždy išiel za ňu záskok do triedy, vždy to tak nejak náš riaditeľ zariadil. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Táto začínajúca učiteľka potvrdila kvalitné odborné mentorovanie a podporu od uvádzajúcej učiteľky a zároveň ocenila, že vedenie školy vytváralo vhodné podmienky, aby sa mohli vzájomne hospitovať na výučbe. Tieto vyjadrenia respondentov teda potvrdzujú, že kvalita adaptačného vzdelávania je závislá jednak od kvality uvádzajúceho zamestnanca, ale do veľkej miery aj od vedenia školy, ktoré by malo vytvoriť vhodné podmienky.

Na niektorých školách je adaptačné vzdelávanie iba formalitou

Realizácia adaptačného vzdelávania naráža na niekoľko prekážok. Jednou z takýchto prekážok je aj vytvorenie podmienok na vzájomné hospitovanie medzi uvádzajúcim a začínajúcim zamestnancom. Učiteľka v základnej škole uviedla: „Môžeme si ísť na hodiny, ale, žiaľ, nefunguje to, rovno poviem, že to nefunguje. Keďže každá jedna z nás musí učiť svoj úväzok a aj slovenčinárky aj matematikárky to väčšinou máme tak, že učíme na tých prvých päť hodín, a keď učím ja, učí aj ona, takže tam je to trošku problém. (Základná škola, Košický kraj, Učiteľ)“ Hoci by sa v rámci adaptačného vzdelávania mali a aj chceli zamestnanci hospitovať, nie je to vždy možné. Rozvrh hodín im to totiž neumožňuje, takže v praxi sa na tejto škole hospitácie výučby začínajúceho učiteľa nerealizujú. Riaditeľka gymnázia upozornila, že adaptačné vzdelávanie závisí primárne od motivácie začínajúcich zamestnancov: „Ak kolega nie je ochotný na sebe trošku popracovať, tak to adaptačné vzdelávanie sa stáva iba formalitou a takým v podstate výkazníctvom. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Adaptačné vzdelávanie sa tak môže stať veľmi formálnym a neužitočným procesom, pokiaľ začínajúci zamestnanci nie sú ochotní profesijne sa rozvíjať. Pokiaľ nie je motivovaný začínajúci učiteľ, škola mu nemusí umožniť úspešné absolvovanie adaptačného vzdelávania. Ďalšou prekážkou realizácie adaptačného vzdelávania sú vysoké kvalifikačné požiadavky na uvádzajúceho zamestnanca. Riaditeľka strednej odbornej školy opísala situáciu takto: „Mám začínajúcu majsterku alebo majstra. Teraz potrebujem v zmysle zákona, aby mal [uvádzajúci zamestnanec] prvú

atestáciu, aby všetko legislatívne spĺňal. Ale ja nemám takých majstrov. Teraz, čo ja tam dám, učiteľa, ktorého nebude ani vidieť, len kvázi preto, aby som splnila zákon? Však to je na hlavu postavené. [...] Prečo by nemohol robiť uvádzajúceho učiteľa alebo majstra odbornej výchovy človek, ktorý robí majstra napríklad 37 alebo 40 rokov, ale jemu by stačilo, že má doplňujúce pedagogické štúdium a má skúsenosti? Lebo on v živote mi nepôjde na kvalifikačné vzdelávanie a na atestáciu, lebo on to nepotrebuje k svojmu životu. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)" Podľa vyjadrenia tejto respondentky, ak výkonom pozície uvádzajúceho zamestnanca poverí takého zamestnanca, ktorý túto podmienku spĺňa len formálne, zníži tým kvalitu aj relevanciu adaptačného vzdelávania. Zároveň naznačuje, že by malo byť v kompetencii vedenia školy vybrať najvhodnejšieho zamestnanca na uvádzanie začínajúceho zamestnanca bez ohľadu na jeho zaradenie do kariérového stupňa, ale v prvom rade s ohľadom na jeho pedagogické a odborné schopnosti.

Adaptačné vzdelávanie zaťažuje školy finančne aj administratívne

Z pohľadu riaditeľov a riaditeliek škôl sa adaptačné vzdelávanie spája aj s negatívami ako nadmerná finančná a administratívna záťaž. Riaditeľka materskej školy situáciu zhrnula slovami: „Legislatíva je tak upravená, že musíte platiť viac, či už začínajúcu učiteľku, tak aj uvádzajúcu učiteľku. Tak teraz pre mňa [ako riaditeľku školy], čo je najvýhodnejšie? Najvýhodnejšie pre mňa je platiť ju čo najmenej, aj jednu, aj druhú. Ale máme to tak nastavené na pol roka. Aspoň pol roka. [...] Keby to nebolo od financií odvodzované, tak ja by som chcela, aby to trvalo aj dva roky. Ona, keď sem príde, my ju zamestnáme, tak je to podľa mňa nelogické, aby som jej ja ešte za to, že sa ona ide uvádzať, dávala viacej o nejakých 40 eur. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)" Pre túto riaditeľku je dlhodobejšie adaptačné vzdelávanie finančne nedostupné, pretože musí vyplácať obom zamestnankyniam ku mzde príplatok. Škola nedostáva na adaptačné vzdelávanie žiadny priamy príspevok od štátu, príplatky ku mzdám musí pokryť z vlastného rozpočtu na úkor iných výdavkov. Hoci zriaďovateľ môže žiadať cez tzv. dohodovacie konanie vrátenie týchto finančných prostriedkov určených na príplatky ku mzde za adaptačné vzdelávanie, nikto z participujúcich riaditeľov škôl v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum túto možnosť nezmienil. Vynára sa preto otázka, či o tejto možnosti vôbec vedia. „Taktiež nie je zaručené, že cez dohodovacie konanie im tieto prostriedky budú vrátené, keďže aj na dohodovacie konania má štát len obmedzené prostriedky, ktoré musí na základe nejakých priorít prerozdeliť. (MŠŠVVŠ, Celé Slovensko, Iný)" Riaditeľka strednej odbornej školy upozornila tiež na zbytočnú byrokratickú záťaž spojenú s adaptačným vzdelávaním: „Z pohľadu riaditeľa školy, ja musím zaťažovať uvádzajúceho učiteľa zbytočnou byrokraciou. Fungovalo to aj predtým, že dostal nejakého tútora, ale nerobilo sa toľko papierovačiek, ako sa robí teraz. Čiže ja by som tú byrokraciu odbúrala. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Podľa respondentky povinné papierovačky uberajú uvádzajúcemu zamestnancovi čas, ktorý by mohol venovať priamej podpore začínajúcemu kolegovi či kolegyni. Zaťažujúce administratívne nároky môžu mať teda taktiež vplyv na kvalitu adaptačného procesu. Taktiež to môže odrádzať zamestnancov vykonávať pozíciu uvádzajúcich zamestnancov.

Záver

Účastníci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum v regionálnom školstve vnímajú adaptačné vzdelávanie ako veľmi užitočný a prínosný proces pre začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov. Adaptačné vzdelávanie má za cieľ začínajúcim zamestnancom umožniť účinnejšie nadobudnutie potrebných zručností a vedomostí pre kvalitný výkon svojho povolania. Z toho môžu mať vo svojom dôsledku prospech hlavne samotní žiaci a žiačky. Hoci súčasná právna úprava môže na niektorých školách viesť k formalizmu a zníženej kvalite adaptačného vzdelávania, školy sa podľa kvalitatívnych i kvantitatívnych zistení projektu To dá rozum snažia toto vzdelávanie realizovať kvalitne.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Kariérové stupne a pozície
Ďalšie vzdelávanie
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Atestácie

Atestácie nepredstavujú vyššie profesijné kompetencie a väčšiu zodpovednosť

Respondenti v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum sa vyjadrovali zväčša pochvalne o adaptačnom vzdelávaní ako o prestupe z prvého na druhý kariérový stupeň. V prípade prechodu na vyššie kariérové stupne, teda na stupeň pedagogického a odborného zamestnanca s prvou alebo druhou atestáciou, boli ich vyjadrenia prevažne už veľmi negatívne. Získanie prvej a druhej atestácie predstavuje pre pedagogických a odborných zamestnancov postúpenie aj v platovej tabuľke. Z kvantitatívnych a kvalitatívnych dát projektu To dá rozum sa javí práve motivácia platového prilepšenia ako veľmi významná. Táto motivácia by bola na mieste, pokiaľ by kariérový systém skutočne zaručoval zlepšovanie si profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov cez získanie atestácie. V praxi však mnohí atestovaní zamestnanci nevykonávajú žiadne špecializované a riadiace kariérové pozície, ku ktorým ich získanie atestácie oprávňuje ako hypoteticky najskúsenejších a najkvalitnejších zamestnancov.

Spory medzi MPC a vysokými školami o realizáciu atestácií

Keďže Metodicko-pedagogické centrum (MPC) je priamo riadenou organizáciou MŠVVŠ SR, overenie profesijných kompetencií cez získanie atestácie je v MPC bezplatné. Na rozdiel od MPC vysoké školy ich musia spoplatňovať, keďže štát im na ne nijakým spôsobom neprispieva. Toto zvýhodnené postavenie MPC oproti vysokým školám podľa respondentov kvalitatívneho zberu dát To dá rozum vedie k situácii, že veľká väčšina žiadostí o atestáciu je podávaná na MPC, čo tiež vedie k predĺženým časovým lehotám na ich vybavenie. Riaditeľka ZŠ sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Na MPC-čku je to trošku ťažkopádne, lebo strašne dlho majú podané žiadosti, napríklad na prvú atestáciu. Po dva či tri roky majú už podané a ešte neboli zavolaní. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Tento nadmerný počet žiadostí o atestáciu a problémy s kapacitou MPC na ich vybavenie boli v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum otvorene potvrdené i samotnými zamestnancami MPC. Napríklad jeden zamestnanec MPC sa vyjadril: „Keďže vysoká škola musí atestácie spoplatniť, myslím si, že tá hodnota za poplatok je to, že ten proces je u nich omnoho rýchlejší, čo môže byť takisto významné pre niektorých učiteľov. Možno sú tam iné formy práce, možno väčší servis v oblasti konzultácií a poradenstva. [...] Kapacity MPC sú v tomto limitované. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Tento respondent pripúšťa nielen rýchlejšie vybavenie žiadostí o atestácie na vysokých školách, ale aj doplňujúcu podporu uchádzačom a uchádzačkám o atestáciu, na ktorú MPC jednoducho nemajú personálnu kapacitu.

Vysokoškolská pedagogička v kvalitatívnom rozhovore taktiež poukázala na nelogickosť oprávňovať MPC na realizáciu atestačného overovania. „Keď poskytuje učiteľskú kvalifikáciu jedine a výhradne vysoká škola, tak by aj priznanie tej vyššej kvalifikácie malo spadať pod vysokú školu. To znamená, že my poskytneme kvalifikáciu, ale uznanie vyššej kvalifikácie, teda prvá atestácia a druhá atestácia, to môže robiť ktokoľvek, teda aj MPC-čka alebo iná akreditovaná inštitúcia. Myslím si, že tu by to malo naozaj patriť tej inštitúcii, ktorá tú kvalifikáciu poskytla. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Získanie atestácie možno vnímať ako nadobudnutie vyššej kvalifikácie, preto je skutočne na zváženie, ktorá inštitúcia by ho mala udeľovať a garantovať. Predstavitelia MPC argumentujú, že ich zamestnanci majú lepší kontakt s praxou a súčasnými učiteľmi než vysokoškolskí pedagógovia, ktorí môžu byť veľmi odtrhnutí od praxe. V kvalitatívnom zbere dát bola však podobná kritika odtrhnutosti od praxe a každodennej reality na školách vznesená i na adresu MPC.

Predošlý zákon nevhodne prepájal kariérový systém a systém ďalšieho vzdelávania

Systém atestácií sa prijatím nového zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch[1] čiastočne zmenil. Jednou zo zmien bolo i odstránenie prepojenia kariérového systému so systémom ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré mnohí respondenti v zbere kvalitatívnych dát To dá rozum vnímali ako nevhodné.

Získanie atestácie zahŕňa overenie získaných profesijných kompetencií, ktoré zamestnanec môže získať ďalším vzdelávaním, samoštúdiom alebo jednoducho výkonom svojho povolania. Podľa predošlého zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch[2] toto overenie prebiehalo cez obhajobu atestačnej práce a vykonanie atestačnej skúšky pred päťčlennou komisiou zriadenou vysokou školou alebo MPC. Zákon taktiež stanovoval podmienku na vykonanie atestácie, ktorou bolo získanie 30 kreditov z vtedajšieho systému kontinuálneho vzdelávania a absolvovanie prípravného atestačného vzdelávania v

rozsahu 60 hodín alebo získanie 60 kreditov. Touto podmienkou sa zásadným spôsobom prepojil kariérový systém so systémom kontinuálneho vzdelávania. V rámci kvalitatívnych rozhovorov vysokoškolský pedagóg toto prepojenie kritizoval slovami: „Mikolaj poplietol kariérny a kreditový systém. Dneska je podmienkou atestácie získať šesťdesiat kreditov. To sú cesty, ktoré sa nikdy nemali prelínať. Tie kredity boli len takým nejakým drobným benefitom k tomu, aby si učitelia mohli honorovať svoje aktualizačné vzdelávanie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podľa tohto respondenta došlo k zásadnému nepochopeniu funkcie kreditov v kontinuálnom vzdelávaní a cieľov kariérového systému. Samotní učitelia a učiteľky v regionálnom školstve vnímajú tému podobne. Učiteľka základnej školy sa vyjadrila: „To je fakt smutné, že človek, ktorý si chce urobiť atestačnú prácu, je nútený zbierať aj kredity, teda doplniť si počet kreditov na 60. [...] Nemyslím si, že nevieme, čo sa deje na tých školeniach. Niekedy sa mi zdá, že sú to zbytočne vyhodené peniaze. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Hlavným argumentom tejto respondentky, prečo by sa kariérový systém nemal prepájať so systémom kontinuálneho vzdelávania, je pochybná kvalita dostupných programov kontinuálneho vzdelávania.

Od 1. 9. 2019 však vďaka prijatiu zákona č. 138/2019 Z. z. na absolvovanie atestácie nie je potrebné získavať žiadne kredity, ktoré týmto zákonom prestali v praxi existovať, a ani netreba absolvovať žiadne vzdelávanie. Nový zákon však stanovuje nový druh vzdelávania, tzv. predatestačné vzdelávanie. Toto vzdelávanie síce nie je povinné pre úspešné získanie atestácie, atestačná organizácia ho však môže na základe odovzdanej žiadosti o atestáciu odporučiť, čím sa v praxi pre niektorých uchádzačov povinným stať môže.

Dôležitou motiváciou získania atestácie je zvýšenie platu

Nadobudnutie vyššieho kariérového stupňa, teda získanie prvej a následne druhej atestácie, automaticky znamená zaradenie do vyššej platovej triedy, keď sa platová tarifa zakaždým zvýši približne o12 %.[3] V dotazníkovom prieskume To dá rozum boli pedagogickí a odborní zamestnanci v materských, základných a stredných školách dopytovaní, čo ich najviac motivovalo absolvovať ďalšie vzdelávanie.

Tabuľka T_2.5.1.3.1: Motivácia absolvovať ďalšie vzdelávanie podľa jednotlivých profesií v školstve

Ak ste absolvovali za posledných 12 mesiacov aspoň jeden program ďalšieho vzdelávania (akreditovaný i neakreditovaný), čo Vás primárne motivovalo absolvovať toto vzdelávanie?					
	Učiteľ	Majster odbornej výchovy	Odborný zamestnanec	Asistent učiteľa	Total
vlastný záujem o danú oblasť	64,4%	47,7%	84,8%	73,3%	**65,1%**
zvýšenie platu	43,6%	49,0%	19,9%	26,7%	**41,7%**
potreba vyplývajúca z praxe	41,3%	36,4%	64,1%	50,8%	**42,8%**
potreba kreditov pre atestácie	28,7%	20,2%	23,8%	0,0%	**26,6%**
celá škola zapojená do vzdelávacieho programu	9,0%	11,0%	2,0%	14,6%	**9,0%**
požiadavka nadriadenej/ého	4,1%	3,2%	4,0%	6,6%	**4,2%**
iné	2,6%	2,3%	0,8%	4,6%	**2,6%**
bez odpovede	1,5%	4,8%	3,0%	5,3%	**2,0%**
tlak od aktívnych kolegov/kolegýň	0,9%	0,0%	0,8%	0,7%	**0,9%**
Celkovo počet	2087	132	138	121	2479

Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum,* realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 479 učiteľov, asistentov učiteľa, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Z tabuľky T_2.5.1.3.1. vyplýva, že celkovo až 26,6 % respondentov uviedlo, že ich motiváciou absolvovať ďalšie vzdelávanie bola „potreba kreditov pre atestácie“. V prípade učiteľov a učiteliek toto prepojenie kariérového systému a systému kontinuálneho vzdelávania potvrdilo až 28,7 % respondentov. Hoci sa táto otázka nepýtala priamo na motiváciu absolvovať

atestácie, keďže položka „zvýšenie platu“ sa pri učiteľoch a majstroch odbornej výchovy stala druhou najčastejšou odpoveďou, možno z toho vyvodzovať, že motivácia zvýšenia platu hrá významnú rolu aj v prípade rozhodovania sa o absolvovaní atestácií. Toto zistenie sa potvrdilo aj v kvalitatívnom zbere dát. Zamestnankyňa MPC situáciu opísala slovami: „Všetko je to o tom, že tie platy sú naozaj nízke. Keby tie platy boli dostatočné, že učiteľ je spokojný, tak by sa išiel vzdelávať, keď by cítil nejaký problém. Kdežto teraz sú niektorí, že si týmto spôsobom [absolvovaním atestácií] zvyšujú plat. (MPC, Nitriansky kraj, Odborný pracovník)“ Okrem poukázania na finančnú motiváciu absolvovať atestáciu táto respondentka opäť prepojila kariérový systém (získavanie atestácií) so systémom ďalšieho vzdelávania.

Zamestnanci s atestáciami sú pre školy pridrahí

Skutočnosť, že pedagogickému alebo odbornému zamestnancovi s prvou alebo druhou atestáciou sa automaticky zvyšuje plat, pre vedenie školy znamená, že sa stávajú výrazne drahšími. Keďže objem financií, ktoré dostávajú školy, záleží primárne na počte vyučovaných žiakov a žiačok, vedenie školy môže z rozpočtového hľadiska takýchto zamestnancov vnímať ako príťaž. Riaditeľka gymnázia sa v tomto ohľade vyjadrila: „To je problém aj s atestáciami napríklad. Učiteľ s druhou atestáciou dneska má problém sa zamestnať, lebo je drahý. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Riaditeľka základnej školy zase poukázala na prípad konkrétneho učiteľa s dvoma atestáciami v jej škole: „Máme v systéme človeka 35-ročného, ktorý ešte nič neurobil na škole, nebol užitočný, ale už má všetky tieto atestácie, zaťažuje vám rozpočet a pritom ho nemôžete na nič využívať. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Táto respondentka okrem vyšších nákladov na zamestnanca s druhou atestáciou poukázala ešte na jeden závažný problém. Zmienený zamestnanec síce získal obe atestácie, ale reálne nevykonáva danú špecializovanú činnosť (napr. výchovný poradca či vedúci predmetovej komisie) alebo vedúcu kariérovú pozíciu (napr. zástupca riaditeľa). Z hľadiska reálne vykonávaných funkcií tento učiteľ teda nepredstavuje pre školu pridanú hodnotu zodpovedajúcu vyšším nákladom na jeho odmenu. Pokiaľ by i druhoatestovaný učiteľ či učiteľka nevykonávali žiadnu funkciu alebo špecializované činnosti, ale boli by významným prínosom z hľadiska profesijných kompetencií pri výkone svojich štandardných učiteľských povinností, je, samozrejme, na zváženie, či možno považovať jeho vyššie finančné ocenenie za zaslúžené.

Získané atestácie nezodpovedajú profesijnému štandardu

Celý kariérový systém bol vystavaný na myšlienke, že učitelia a učiteľky sa v čase môžu a aj by sa mali rozvíjať vo svojich profesijných kompetenciách. Tým, že sa profesijne rozvíjajú, by mohli postupne v školách preberať aj rôzne náročnejšie zodpovednosti a funkcie, ktoré by boli adekvátne vyšším nadobudnutým kompetenciám. Tvorcovia zákona [4] preto zakotvili aj tzv. „profesijné štandardy“ pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov. Zámerom profesijných štandardov je definovanie profesijných kompetencií, ktoré sa viažu na jednotlivé kariérové stupne. Profesijné štandardy opisujú potrebné vedomosti, zručnosti a postoje zamestnancov, ktoré by mali ovládať začínajúci zamestnanci, samostatní zamestnanci a zamestnanci s prvou či druhou atestáciou. Profesijné štandardy predstavujú teda akýsi rámec, na ktorý sa celý kariérový systém odkazuje a vzťahuje.[5]

Napriek tomu takmer celú dekádu panovala v slovenskom vzdelávacom systéme veľmi paradoxná situácia. Hoci prijatím zákona v roku 2009 vznikol kariérový systém, do roku 2017 nebol oficiálne prijatý žiaden profesijný štandard. Profesijné štandardy vstúpili do účinnosti až 1.7.2017.[6] V čase zberu kvalitatívnych dát (marec – jún 2017), profesijné štandardy teda ešte neboli prijaté. Vysokoškolská pedagogička to vysvetľovala slovami: „Teraz sa bráni prijatiu profesijných štandardov, pretože sa všetci boja, že ich budú riaditelia a inšpekcia šikanovať a ešte aj preto, že majú druhé atestácie a vôbec nerobia to, čo by mali tí s druhou atestáciou vedieť robiť, lebo hocikto má tú druhú atestáciu. [...] Je to iné postavenie, iný plat, ale preto, že treba plniť iné povinnosti a tie povinnosti sú presne vymedzené podľa toho profesijného štandardu. [...] Veď profesijné štandardy sú už niekde päť rokov skryté a my veselo robíme atestácie k ničomu, každý to robí nejako inak, pomaly bude mať polovica učiteľov atestácie. Neviem, či by už nebolo treba celkom zmeniť ten systém. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Respondentka v tomto výroku poukázala na skutočne absurdnú situáciu panujúcu v kariérovom systéme dlhé obdobie, počas ktorého boli prideľované pedagogickým a odborným zamestnancom atestácie bez toho, aby boli prijaté profesijné štandardy, ktoré by presne definovali profesijné kompetencie, vedomosti a spôsobilosti potrebné na získanie prvej a druhej atestácie.

Profesijné štandardy narážajú na autonómiu vysokých škôl

Profesijné štandardy sú relevantné nielen pre oblasť profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov už pracujúcich v regionálnom školstve, ale stanovujú aj požiadavky pre samotnú vysokoškolskú (príp. stredoškolskú) prípravu na výkon tohto povolania. V kvalitatívnom zbere dát sa k tejto otázke vyjadril aj vysokoškolský pedagóg: „Podľa týchto štandardov mali vysoké školy nastaviť svoje profily absolventov alebo opisy študijných programov. Samozrejme, narazilo to na to, že vysoké školy sú autonómne, čo nám kto bude čo hovoriť. No ale pokiaľ si rezort objednáva u tej vysokej školy zamestnancov pre svoje školy, tak by mal čo hovoriť do toho, akí by ich absolventi mali byť bez toho, aby sme nejako obmedzovali ich akademické slobody. Oni by mohli byť len radi, že im povieme, čo tá škola potrebuje, ak to sami nevedia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podľa zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch[7] profesijné štandardy teda presne stanovujú aj základné kompetenčné a vedomostné nároky na absolventov a absolventky vysokých škôl, ktorí získajú kvalifikáciu vykonávať povolanie pedagogického alebo odborného zamestnanca v regionálnom školstve. Problém však je, že vysoké školy sa musia primárne riadiť tzv. opismi študijných odborov[8], čiže v prvom rade je nutné zosúladiť opisy študijných odborov s profesijnými štandardmi, aby ich vysoké školy vôbec brali do úvahy. Vysoké školy majú, samozrejme, možnosť profesijné štandardy zapracovať aj z vlastnej iniciatívy do svojich profilov absolventov jednotlivých odborov. Zatiaľ ich však k tomu súčasná legislatíva priamo nezaväzuje.

Atestovaní zamestnanci zväčša nevykonávajú špecializované činnosti

Podľa kvalitatívnych dát To dá rozum zamestnanci v školstve s atestáciou často nemajú požadované kompetencie a nevykonávajú činnosti a úlohy, ku ktorým ich zákon oprávňuje. Zamestnanec MPC uviedol príklady kompetencií pre druhú atestáciu: „Druhoatestovaný učiteľ je expert, ktorý dokáže identifikovať problémy na úrovni svojej školy alebo aj inej školy a dokáže navrhovať zmysluplné intervencie a riešenia na skvalitnenie vyučovania. Takýto človek s nejakou bázou expertízy, ktorú vie preukázať, vie aplikovať, si tie peniaze zaslúži, aby bol platený ako druhoatestovaný. A, samozrejme, rieši aj iné typy úloh, nielen teda na úrovni vzdelávania v triedach, ale aj profesijný rozvoj svojich kolegov, zmeny v systéme práce, ja neviem, v stratégiách vyučovania a podobne. Bohužiaľ, toto celé sa totálne zdeformovalo a druhé atestácie majú ľudia, ktorí podľa môjho názoru nemajú kompetencie na to, aby takéto činnosti vedeli zabezpečovať a garantovať školám. Takže častokrát platíme druhoatestovaných ľudí v škole, ktorí robia štandardnú činnosť na úrovni samostatného učiteľa. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Súčasný kariérový systém podľa tohto respondenta zásadne zlyháva v dvoch ohľadoch. V prvom ohľade, mnohí atestovaní zamestnanci v praxi reálne nemajú profesijné kompetencie, ako ich definujú príslušné profesijné štandardy. V druhom ohľade, mnohí atestovaní zamestnanci v praxi nevykonávajú náročnejšie a zodpovednejšie činnosti na školách, na ktoré ich získanie prvej a druhej atestácie oprávňuje. Dôvodom môže byť to, že na školách neexistuje taký vysoký počet kariérových pozícií, koľko už existuje atestovaných zamestnancov, ktorí by ich mohli obsadiť. Zároveň v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum žiaden z respondentov neindikoval, že by sa od atestovaných zamestnancov aspoň na neformálnej úrovni očakávalo alebo vyžadovalo, aby rôzne vyššie odborné činnosti vykonávali. Na strane druhej je vhodné vnímať aj riziko, že výkon kariérovej pozície môže najlepších učiteľov aj odťahovať od samotnej učiteľskej práce.

V súvislosti s výkonom špecializovaných a riadiacich činností v regionálnom školstve na základe získania atestácie riaditeľka základnej školy opísala svoju negatívnu skúsenosť s neadekvátne fungujúcim kariérovým systémom: „Učiteľ s prvou atestáciou už má byť, ja neviem, vedúcim predmetovej komisie, má byť určitým vzorom pre tých ostatných. Učiteľ s druhou atestáciou by už mal byť expert na škole. No v praxi to vyzerá tak, že ten, kto má čas, rýchlo zozbiera kredity a ide na prvú a potom na druhú atestáciu, keďže to nie je viazané vekom. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ I v tomto výroku respondentka spochybnila fungovanie kariérového systému s ohľadom na to, či atestovaní zamestnanci reálne ovládajú vedomosti a zručnosti predpísané pre daný kariérový stupeň a či reálne vykonávajú špecializované a riadiace pozície, ku ktorým ich získanie atestácie oprávňuje. Keďže je však počet oficiálnych špecializovaných a riadiacich pozícií na školách obmedzený, vynára sa otázka, do akej miery vedenie škôl požaduje aspoň neoficiálny výkon špecializovaných činností od atestovaných zamestnancov, resp. do akej miery to necháva na ich vlastnej iniciatíve. Uvedené na príklade, nie každý atestovaný zamestnanec musí byť riaditeľom školy alebo vedúcim predmetovej komisie, ale mohlo by sa napríklad od každého atestovaného zamestnanca vyžadovať, aby v rámci predmetovej komisie pravidelne upozorňoval na existenciu nejakého pedagogického alebo odborného problému a navrhoval spôsoby, ako k nemu pristupovať.

Atestácie reálne neoverujú nadobudnuté profesijné kompetencie

Získanie atestácie v nastavenom systéme neznamená nadobudnutie žiaducich profesijných kompetencií podľa profesijných štandardov. Vysokoškolský učiteľ sa v tejto súvislosti vyjadril: „Atestácie majú byť prepojené s praxou a s preukázaním toho, čo ten učiteľ v praxi dokázal. Je to dneska tragicky nastavené: tridsať- či päťdesiatstránková práca s nejakým žrebovaním otázky ako na vysokoškolskej skúške. Proste to je zlé, to je nedôveryhodné. Učitelia sami tomu neveria, že to je expertné preukázanie kompetencií. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobný názor prezentoval aj vedúci pracovník MPC: „Doteraz sme pri atestáciách videli iba tých učiteľov, ktorí si odovzdali jednu teoretickú prácu, sadli si, vytiahli si otázku, tú otázku teoreticky zodpovedali, povedali niečo o svojej atestačnej práci, to bolo všetko. Lenže tých učiteľov nikto nehodnotil, že ako si robia svoju učiteľskú prax. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Obidvaja respondenti poukazujú na nesprávny proces hodnotenia profesijných kompetencií v atestačnom procese. Napísanie a obhájenie atestačnej práce a teoretické zodpovedanie vyžrebovanej otázky jednoducho zo samotnej povahy týchto úloh len veľmi málo vypovedá o profesijných kompetenciách pedagogického či odborného zamestnanca. Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[9] nahrádza povinnosť napísať a obhájiť atestačnú prácu prípravou a obhajobou atestačného portfólia. Povinnosť absolvovať atestačnú skúšku však zostala platná.

Učiteľské portfóliá ako alternatíva hodnotenia profesijných kompetencií

V čase platnosti starého zákona[10] , keď sa realizoval zber kvalitatívnych dát, respondenti a respondentky ako alternatívu k atestačnej práci a skúške najčastejšie zmieňovali model portfólií. Vysokoškolský pedagóg opísal tento model slovami: „Ten najbežnejšie prístupný model je model portfólia. To znamená, že si učiteľ zhromažďuje [svoje didaktické materiály] počas celej svojej pedagogickej praxe, čo je nejakým spôsobom dôkazom jeho profesijných kompetencií. Tie by predložil komisii a o tom by bola tá odborná diskusia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Rôzni zamestnanci MPC taktiež prejavili súhlas s portfóliami ako vhodnejšou alternatívou na skúmanie profesijných kompetencií: „Aby učitelia nemuseli písať iba teoretické atestačné práce, tak by bolo aj nejaké portfólio. O tom portfóliu sa už dlhšie ináč rozpráva. Portfólio považujem za reálnejšie ohodnotenie pedagogickej práce. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Jedna zamestnankyňa MPC však opísala skúsenosť so zavedením portfólií v Poľsku, ktoré úplne nenaplnilo očakávanie prezentované vyššie zmienenými respondentmi: „Teraz som čítala o portfóliu ako o doklade o tom, že ten učiteľ všetko spĺňa. Tak v Poľsku to spôsobilo nie kreditovú mániu, ale bločkovú mániu. Takže oni zbierali všetky možné dokumenty, len aby si nazbierali to portfólio. Nahonobili ich, aby postúpili. Takže ono je to zajedno. (MPC, Nitriansky kraj, Odborný pracovník)“ Respondentka v tomto vyjadrení upozornila na skutočnosť, že aj vyskladanie portfólia sa dá pomerne jednoducho podviesť. Pedagogickí a odborní zamestnanci môžu totiž cez internet zdieľať svoje didaktické materiály bez toho, aby ich mali reálne overené a vyskúšané v praxi. „Nahonobené“ materiály v tom prípade opäť nebudú nič vypovedať o profesijných kompetenciách daného učiteľa. Nový zákon síce zavádza atestačné portfólio ako hodnotiace kritérium v atestáciách, doposiaľ však chýba jeho presné prepojenie s profesijnými štandardmi ako s referenčným rámcom s jasne pomenovanými očakávanými výstupmi.

Ďalšou alternatívou preukázania potrebných profesijných kompetencií je hospitácia vyučovacieho procesu. Zamestnanec MPC túto alternatívu opísal slovami: „Že by išla jedna trojčlenná komisia napríklad na jednu vyučovaciu hodinu, o čom by ten učiteľ dopredu vedel, takže by sa mohol ešte na ňu pripraviť. Ale predsa, sadli by sme si tam a pozreli by sme sa, že ako ten učiteľ vyučuje. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Takýto postup by však predstavoval pomerne vysoké náklady pre atestačné skúšobné komisie, keby sa mali ešte aj presúvať do jednotlivých škôl, kde kandidáti a kandidátky na atestáciu vyučujú či pôsobia. Pri už súčasnej preťaženosti zamestnancov MPC, ktorí nestíhajú hodnotiť ani odovzdané žiadosti o atestácie, sa takýto časovo náročný scenár ukazuje ako logisticky, finančne a kapacitne nereálny.

Spochybňovaná pridaná hodnota kariérového systému

Súčasný kariérový systém ako celok je finančne veľmi nákladná záležitosť, a preto je nutné vznášať otázky o jeho pridanej hodnote. Jeden vysokoškolský pedagóg spochybňuje túto pridanú hodnotu slovami: „Angličania, ktorí tie modely mali, už od nich odstupujú. Hovoria, že je to šialene drahé, že je to šialene formalizované, že to obťažuje a že to možno vôbec nemá až taký prínos, ako sa pôvodne očakávalo. Že tie kariérne systémy tých učiteľov až tak dramaticky nezlepšujú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Bohužiaľ, neexistujú žiadne výskumné štúdie, ktoré by merali reálny dosah na zlepšovanie profesijných kompetencií prostredníctvom získania prvej alebo druhej atestácie. Môžeme brať do úvahy iba výpovede rôznych aktérov v regionálnom školstve o ich vlastnej skúsenosti s atestáciami a atestovanými

pedagogickými a odbornými zamestnancami a tie aspoň v rámci kvalitatívneho zberu dát pre tento projekt pridanú hodnotu súčasného kariérového systému skôr spochybňujú.

Nový zákon proces atestácií mení len čiastočne

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[11] prináša určité zmeny do procesu získavania atestácií. Jednou zo zmien je, že medzi hlavné typy ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov zákon zaraďuje tzv. predatestačné vzdelávanie. Už predošlý zákon[12] však hovoril o „prípravnom atestačnom vzdelávaní“, ktoré plnilo podobný účel. Ďalšou zmenou je stanovenie minimálnej podmienky, že zamestnanec môže absolvovať prvú atestáciu až po piatich rokoch od zaradenia do kariérového stupňa samostatný zamestnanec a druhú atestáciu po piatich rokoch od získania prvej atestácie. Túto zmenu možno považovať za vítanú, keďže zamedzuje situácii, že relatívne mladí a ešte profesijne neskúsení ľudia príliš rýchlo získajú jednu i druhú atestáciu bez reálneho získania potrebných profesijných kompetencií. Jednou z najdôležitejších zmien, ktorú nový zákon[13] do systému atestácií prináša, je nahradenie atestačnej skúšky predložením a obhajobou tzv. atestačného portfólia. Ako problém sa však javí, že zákon stanovuje skôr formálne náležitosti ako súčasť týchto portfólií. Súčasťou portfólií by podľa neho mali byť napr. doklady o absolvovanom vzdelávaní, či doklady preukazujúce tvorivú činnosť, či potvrdenie od riaditeľa, že zamestnanec využíva nadobudnuté kompetencie. Takto stanovené náležitosti vyvolávajú obavy, či nespôsobia iba zháňanie „bločkov“ do „bločkovej lotérie“ a nebudú teda reálne demonštrovať získanie požadovaných kompetencií stanovených v profesijných štandardoch. Len prax však ukáže, či aplikácia nového zákona zabezpečí väčší rozvoj profesijných kompetencií u atestovaných pedagogických a odborných zamestnancov.

Záver

Pôvodným cieľom kariérového systému a špecificky systému atestácií je zvyšovanie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov, aby dokázali svojou prácou čo najvhodnejšie podporovať žiakov a žiačky v ich osobnostnom, vedomostnom a zručnostnom rozvoji. Aby vzdelávací systém skutočne umožňoval učiacim sa celistvý rozvoj, je nevyhnutné dbať na neustály rozvoj profesijných zručností aj u pedagogických a odborných zamestnancov. Podmienky v spoločnosti a teda i potreby, správanie a charakteristiky žiakov sa menia a bez toho, aby sa pedagogickí a odborní zamestnanci sami nerozvíjali v najnovších pedagogických poznatkoch, nebudú schopní žiakov vhodne motivovať a podporovať vo vlastnom rozvoji. Pri obmedzených finančných prostriedkoch vynakladaných na školstvo je preto nutné zamýšľať sa nad účelnosťou a pridanou hodnotou investícií do súčasného kariérového systému a špecificky atestačného procesu, ktorý má za cieľ profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Kariérové stupne a pozície
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Ďalšie vzdelávanie
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 1. 9. 2019) nahradil Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný do 31. 8. 2019).
2: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
3: REHÚŠ, M. *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku.* Bratislava : Inštitút vzdelávacej politiky MŠVVŠ SR, 2017. s. 9. Dostupné na: https://www.minedu.sk/analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/

4: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
5: PAVLOV. I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy).* Prešov : Rokus, 2013.
6: Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Dostupné na: https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-savydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancovskol-a-skolskych-zariadeni/
7: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 1. 9. 2019); Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný do 31. 8. 2019)
8: Portál VŠ: *Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy.* Dostupné na: https://www.portalvs.sk/sk/studijneodbory/podskupina/ucitelstvo-vychovavatelstvo-a-pedagogicke-vedy
9:Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
10: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
11: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
12: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
13: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Poskytovatelia profesijného rozvoja

Pri profesijnom rozvoji pedagogických a odborných zamestnancov má Metodicko-pedagogické centrum zvýhodnené postavenie

Súčasťou profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov je okrem kariérového systému aj systém ďalšieho vzdelávania. Tieto dva systémy sú vzájomne prepojené a zabezpečujú ich zákonom vymedzené inštitúcie. Najväčším poskytovateľom ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň je Metodicko-pedagogické centrum (MPC), ktoré má v súčasnom systéme zvýhodnené postavenie medzi ostatnými poskytovateľmi, a to vďaka jeho priamemu financovaniu zo štátneho rozpočtu. To mu umožňuje bezplatne ponúkať vzdelávacie programy na území celého Slovenska, za ktoré absolventi dostanú príplatky ku mzde. Od MPC sa vzhľadom na zvýhodnené postavenie očakáva, že zabezpečí dostatočnú ponuku programov ďalšieho vzdelávania pre všetky typy pedagogických a odborných zamestnancov. Tieto však na základe zistení projektu To dá rozum nedokáže zabezpečiť. Navyše dáta naznačujú, že takéto zvýhodnené postavenie jednej inštitúcie negatívne vplýva na celý systém programov ďalšieho vzdelávania z hľadiska ich rôznorodosti a kvality.

MPC poskytuje viac než tretinu akreditovaných programov vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov

Systém ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov predošlý zákon[1] nazýval kontinuálnym vzdelávaním. Keďže sa zber dát pre projekt To dá rozum realizoval v období platnosti tohto zákona, respondenti a respondentky pomerne často používali termíny ako „kontinuálne vzdelávanie“, „kredity“, „akreditácia“ či „akreditované programy“. Zmenou zákona sa síce zrušilo pomenovanie „kontinuálne vzdelávanie“ a zrušil sa aj systém kreditov, samotná esencia fungovania tohto systému sa však novým zákonom[2] vôbec nezmenila (pozri vysvetlenie nižšie). Je preto stále veľmi užitočné skúmať fungovanie systému, ktorý bol upravený predošlým zákonom.

Na Slovensku pôsobí mnoho poskytovateľov ďalšieho vzdelávania (formálneho i neformálneho) pre pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankyne v regionálnom školstve. Dali by sa rozdeliť do týchto typov:

1. priamo riadené organizácie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (napr. Metodicko-pedagogické centrum, Štátny inštitút odborného vzdelávania, Štátny pedagogický ústav);
2. vysoké školy;
3. školy v regionálnom školstve (MŠ, ZŠ, SŠ);
4. zariadenia výchovného poradenstva a prevencie;
5. komerční poskytovatelia vzdelávania (firmy);
6. mimovládne neziskové organizácie;
7. súkromné osoby ako nezávislí externí odborníci či odborníčky;
8. kolegovia alebo kolegyne v rámci tej istej inštitúcie;
9. iní poskytovatelia.

Prvých šesť typov poskytovateľov si mohlo svoje programy nechať akreditovať, aby sa stali súčasťou formálneho systému profesijného rozvoja, resp. systému vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov.[3] Za akreditované programy mohli absolventi a absolventky získať kredity a následne príplatky ku mzde. K novembru 2018 bolo akreditovaných celkovo 932 programov kontinuálneho vzdelávania.[4] Z toho viac než tretinu (presne 352 programov) poskytuje jedna inštitúcia – MPC, ktoré týmto možno považovať za najväčšieho poskytovateľa ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve. Ďalšími významnými poskytovateľmi sú rôzne komerčné firmy, vysoké školy a mimovládne organizácie.

MPC má zvýhodnené postavenie v systéme ďalšieho vzdelávania

MPC bolo ako štátna inštitúcia zriadené za účelom profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve. Zamestnanec MPC v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum opísal svojho zamestnávateľa týmito slovami: „Metodicko-pedagogické centrum je priamo riadená organizácia ministerstva, teda je zriadená ministerstvom. Vo svojom štatúte má plnenie úloh v oblasti kontinuálneho vzdelávania učiteľov, to je tá modernejšia verzia, atestácií, poradenstva pre školy a vôbec podpory školám v oblasti vzdelávacích aktivít a metodík. Preto sa aj volá metodické, pedagogického poradenstva a podobne. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“

MPC má 3 regionálne pracoviská (Bratislava, Banská Bystrica, Prešov) a 6 detašovaných pracovísk (Košice, Žilina, Komárno, Nitra, Trenčín, Trnava), cez ktoré pôsobí na území celého Slovenska. MPC poskytuje svoje programy bezplatne, keďže je rozpočtovou organizáciou ministerstva a taktiež je príjemcom finančných prostriedkov z národných projektov hradených cez štrukturálne fondy Európskej únie. I keď si rôzni poskytovatelia ďalšieho vzdelávania mohli nechať svoje programy akreditovať, aby jeho absolventi a absolventky za ne získavali aj príplatky ku mzde, ponúkanie bezplatných programov od iných poskytovateľov než MPC je nezvyčajné, pretože si to jednoducho nemôžu dovoliť. V ojedinelých prípadoch môžu poskytovatelia získať sponzorský dar alebo grant, ktorý im umožní niektoré svoje programy ponúkať so zľavou alebo bezplatne, nikdy však nejde o grant v desiatkach miliónov eur, ako sa to deje v prípade národných projektov MPC. Práve priame dotácie zo štátneho rozpočtu a vysoké príspevky zo štrukturálnych fondov uvádzajú MPC do zvýhodneného postavenia, keďže mu umožňujú celoslovenskú pôsobnosť s bezkonkurenčnou ponukou programov z hľadiska ich počtu a bezplatnosti pre účastníkov a účastníčky.

Zvýhodnené postavenie explicitne pripisovali MPC mnohí respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum. Vysokoškolský pedagóg toto postavenie MPC opísal slovami: „Bohužiaľ, zdroje išli monopolne cez metodické centrum a oni vlastne celý ten trhový a dravý priestor v ponuke a dopyte úplne zlikvidovali. A to trvá vlastne dodnes, lebo stále to metodické centrum disponuje peniazmi. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Zvýhodnené postavenie pripúšťa aj jedna z vedúcich zamestnankýň regionálneho pracoviska MPC, podľa ktorej je MPC „v kontexte iných poskytovateľov akoby monopol, hej. Ale ten monopol je spôsobený naozaj tým, že sme na to zriadení ako inštitúcia ministerstva, ale nie je to o tom, že by nám akreditovali všetko, čo predložíme. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Iná zamestnankyňa detašovaného pracoviska MPC vníma zvýhodnené postavenie MPC tiež ako oprávnené: „Či sme zvýhodňovaní, alebo nie sme, ja by som povedala, že prečo by sme nemali byť? Sme priamo riadená organizácia ministerstva školstva. Sú to programy, za ktoré učitelia neplatia. (MPC, Nitriansky kraj, Odborný pracovník)“ Respondenti a respondentky obhajujúci zvýhodnené postavenie MPC teda nezmienili možnosť iného prerozdelenia finančných prostriedkov určených na profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré by mohli byť napríklad prideľované namiesto priamych dotácií do MPC do samotných škôl. Takýmto spôsobom by si školy a ich zamestnanci vyberali z ponuky spoplatnených programov od všetkých poskytovateľov, čím by sa ich postavenie zrovnoprávnilo. Hoci v rámci normatívov už teraz školy dostávajú určité prostriedky na profesijný rozvoj zamestnancov, evidentne výška týchto prostriedkov nie je na úrovni, aby im poskytovala slobodu výberu i medzi spoplatnenými vzdelávacími programami.

Pochybnosti o kapacitách MPC zabezpečiť dostatočnú ponuku programov

Na jednej strane slovenská legislatíva vytvorila situáciu zvýhodneného postavenia jedného poskytovateľa ďalšieho vzdelávania, z ktorej vyplynuli očakávania na pokrytie základných potrieb regionálneho školstva v oblasti ďalšieho vzdelávania. Na druhej strane, podľa mnohých respondentov v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum tento poskytovateľ už nemá personálne kapacity, aby vytvoril dostatočnú ponuku programov ďalšieho vzdelávania a taktiež tieto programy dokázal realizovať s ohľadom na ich dopyt. Bývalý riaditeľ regionálneho pracoviska MPC sa v tomto kontexte vyjadril: „V deväťdesiatych rokoch cez tie pracoviská v celom systéme podpory vzdelávania učiteľov pracovalo [...] okolo deväťsto ľudí. Dneska je ich stopäťdesiat. Čiže na tú masu tých škôl a ich špecifické potreby proste tento počet nemá šancu stačiť. A, bohužiaľ, z toho odborného personálu, ktorý kedysi bol, že sme vedeli, kto aj na tom centre je špičkový zemepisár, sa už stávajú len manažéri vzdelávania. Oni už len vlastne objednávajú si službu, zaplatia ju a na telefón organizujú veci. To nie je proste odborné pracovisko ministerstva. To je nejaká dohadzovacia agentúra, čo je už bohužiaľ zlé. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento respondent upozornil na radikálne znižovanie počtu zamestnancov MPC od 90. rokov, ktorí nedokážu vytvárať dostatočnú ponuku programov ďalšieho vzdelávania a aj ju realizovať. Dokonca sa MPC postupom času podľa tohto a viacerých ďalších respondentov čiastočne

zmenilo z organizácie poskytujúcej vzdelávanie z vlastných odborných kapacít na organizáciu sprostredkujúcu lektorovanie externých odborníkov, čo vznáša zásadné pochybnosti o nutnosti zvýhodňovať postavenie MPC.

Pri očakávaní, že MPC zabezpečí dostatočnú ponuku ďalšieho vzdelávania pre všetkých pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve, bohužiaľ, niektoré skupiny zamestnancov ostávajú opomenuté. Na nedostatočnú ponuku sa sťažujú primárne učitelia odborných predmetov a majstri odbornej výchovy na stredných školách a tiež odborní zamestnanci a pedagogickí asistenti na všetkých úrovniach regionálneho školstva. Na nedostatočné personálne zabezpečenie MPC upozornila aj pracovníčka jeho regionálneho pracoviska: „Naozaj tých cca 85 ľudí, čo máme k dispozícii, nemôže pokryť takú veľkú cieľovú skupinu vo všetkých požiadavkách. (MPC, Celé Slovensko, Vedúci zamestnanec úradu)“ Vo Výročnej správe MPC z roku 2016[5] sa uvádza, že všetkých 9 pracovísk MPC zamestnávalo spolu 94 vyučujúcich. Ide teda o kriticky nízky počet vyučujúcich, ktorí by mali zabezpečovať ďalšie vzdelávanie pre všetkých pedagogických a odborných zamestnancov. V regionálnom školstve je v súčasnosti cca 78 000 učiteľov, 4 300 asistentov učiteľa a 1 500 odborných zamestnancov.[6]

Pre nízky počet zamestnancov MPC nedokázalo realizovať v dostatočnej miere ani programy, ktoré už malo akreditované a zverejnené vo svojej ponuke. Na tento fenomén upozornilo mnoho respondentov nielen v kvalitatívnom zbere dát, ale aj 14,6 % vyučujúcich a 14,1 % odborných zamestnancov v regionálnom školstve v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Títo respondenti zvolili práve možnosť, že vzdelávací program sa nekonal/neotvoril, ako jednu z prekážok, ktoré im zabránili absolvovať nejaký program ďalšieho vzdelávania.

Zamestnanci MPC taktiež často upozorňovali, že okrem realizácie programov ďalšieho vzdelávania majú na starosti i atestačné konania, ktoré ich v nadmernej miere vyťažujú. „Povedzme za rok je okolo 4 000 atestantov. To znamená, je to veľmi vysoké číslo a 90 ľudí musí urobiť nejakých 8 000 posudkov. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Takéto vysoké číslo atestačných konaní na takto málo početný odborný personál nedovoľuje MPC v dostatočnej miere venovať sa realizácii programov profesijného rozvoja alebo iným podporným didaktickým a metodickým poradenským službám pre učiteľov a odborných zamestnancov v regionálnom školstve.

MPC vytláča vysoké školy z oblasti profesijného rozvoja učiteľov

Vysokoškolskí respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát poukazovali na systematické vytláčanie vysokých škôl z oblasti profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov regionálneho školstva Metodicko-pedagogickým centrom. VŠ totiž nedokážu konkurovať MPC, keďže na programy ďalšieho vzdelávania organizované VŠ nedostávajú žiaden štátny príspevok, a teda musia byť spoplatnené. Vysokoškolský pedagóg tento fenomén opísal slovami: „My máme aktualizačné vzdelávanie u nás a vykonávame ho vo veľmi malom množstve. Čiže my nemáme ani desiatky študentov, to sú vyslovene, že proste pár, po piatich, po šiestich. Takže rozhodne nejde o záležitosť, ktorú by sme vykonávali vo väzbe na nejakú zárobkovú činnosť a, samozrejme, tie poplatky za toto sú stanovené vyhláškou, teda sú limitované. [...] Podľa môjho osobného názoru v tom veľký význam nevidím. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inými slovami, keďže spoplatnené ďalšie vzdelávanie nedokáže prilákať dostatočný počet záujemcov, pre VŠ možnosť organizovať ďalšie vzdelávanie neprináša žiaden zisk a teda sa v mnohých prípadoch tejto možnosti aj vzdávajú. Dekanka jednej pedagogickej fakulty opísala ich situáciu ako ešte kritickejšiu než u predchádzajúceho respondenta: „Momentálne neposkytujeme žiadne [kontinuálne vzdelávanie], od septembra plánujeme rozširujúce štúdium. .[...] Ale čo sa týka napríklad atestačných skúšok alebo nejakých iných druhov kontinuálneho vzdelávania, nevieme konkurovať metodickým centrám. Poviem to na rovinu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Jedným typom ďalšieho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov, ktoré bolo výhradne v kompetencii vysokých škôl, bolo tzv. rozširujúce štúdium. Cez toto vzdelávanie si môžu učitelia napríklad rozšíriť svoje vzdelanie o možnosť vyučovať ďalší aprobačný predmet. Novým zákonom[7] MPC získalo oprávnenie realizovať dokonca aj takéto rozširujúce štúdium.

V rámci kariérového systému aktéri vo vysokom školstve vnímajú problematicky aj to, že MPC má právomoc udeľovať a posudzovať prvú a druhú atestáciu, hoci samotnú učiteľskú kvalifikáciu mohli aspoň podľa predošlého zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch[8] udeľovať len vysoké školy. Bývalá dekanka pedagogickej fakulty sa v tomto kontexte vyjadrila: „Myslím si, že keď poskytuje kvalifikáciu jedine a výhradne vysoká škola, tak by aj priznanie

vyššej kvalifikácie malo spadať pod vysokú školu. To znamená, že my poskytneme kvalifikáciu, ale uznanie vyššej kvalifikácie, prvá atestácia, druhá atestácia, to môže robiť ktokoľvek, teda MPC-čka alebo akreditovaná inštitúcia. Myslím si, že by to malo naozaj patriť iba tej inštitúcii, ktorá tú kvalifikáciu poskytla. To znamená, že na to, aby sme my akreditovali študijný program, v ktorom by študent získal prvotnú kvalifikáciu, musíme mať profesora a dvoch docentov. Ale aby niekto získal vyššiu kvalifikáciu, MPC-čku stačí človek s PhD. a vôbec, nemusí byť ani z toho odboru. To je podľa mňa tragédia, lebo potom sa to naozaj odráža na kvalite. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Hoci je otázne, či možno získavanie atestácie skutočne považovať za nadobúdanie „vyššej kvalifikácie“, podľa tejto respondentky je práve zvyšovanie si kariérneho stupňa prvou a druhou atestáciou tá najproblematickejšia oblasť z pohľadu zvýhodňovania MPC oproti vysokým školám, ktoré musia za atestačný proces vyberať poplatky.

Firmy niekedy vzdelávajú učiteľov odborných predmetov ako dobročinnú aktivitu

Veľmi problematická situácia nastáva hlavne v strednom odbornom školstve, keďže MPC nedokážu zabezpečiť bezplatnú ponuku programov pre vyučujúcich odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy a zároveň stredné odborné školy nemajú dostatok finančných prostriedkov, aby si dokázali uhradiť náklady na ďalšie vzdelávanie od relevantných firiem v ich odbore. Riaditeľ SŠ v Bratislavskom kraji sa v tejto téme vyjadril: „Trebárs Zväz automobilového priemyslu si to [vzdelávanie] už dá zaplatiť. Čiže to už nie je zadarmo. Alebo Cech predajcov. [...] Urobia nám takéto školenia firmy, trebárs na program, ktorý si kúpime. [...] Teraz spolupracujeme v rámci duálu a nemeckej obchodnej a priemyselnej komory s [meno firmy]. Tak [meno firmy] nám ako protislužbu ponúkol, že nás bude vzdelávať, teda že sa naši učitelia budú môcť zúčastňovať rôznych ich vzdelávacích [aktivít]. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Iný riaditeľ strednej odbornej školy v menšom meste na západnom Slovensku opísal situáciu takto: „Obyčajne tie firmy vedia, ako na tom školy sú. Takže keď organizujú niečo na komerčnej báze, tak k nim jedného-dvoch učiteľov pichnú už zadarmo. A niektoré to zasa zoberú tak, že vyslovene spravia termín čisto pre učiteľov, ale tiež teda našťastie zadarmo. Lebo naozaj by sme to nemali veľmi z čoho financovať. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Tento respondent poukazuje na absurdnosť situácie stredných odborných škôl na Slovensku v tom, že tieto sú doslova odkázané na akúsi dobročinnú činnosť zo strany firiem, ktoré sú v ojedinelých prípadoch ochotné poskytnúť ďalšie vzdelávanie učiteľom stredných škôl bezplatne. V tomto prípade však hovoríme o firmách, ktorých hlavným predmetom podnikania nie je samotné vzdelávanie, ale výkon činností v odbore, ku ktorému vzdeláva daná stredná odborná škola.

Do určitej miery možno, samozrejme, považovať za spoluzodpovednosť firiem, aby učitelia a učiteľky mali aktuálnu kvalifikáciu, keďže vychovávajú ich budúcich zamestnancov. Spoluprácu medzi školami a súkromným sektorom teda možno považovať aj za prirodzenú súčasť fungovania stredného odborného školstva. Úplné prenášanie finančnej zodpovednosti iba na firmy sa však javí ako problematické.

Zvýhodnené postavenie MPC vytláča hlavne neformálne typy profesijného rozvoja

Jedným z dôsledkov zvýhodneného postavenia MPC v oblasti ďalšieho vzdelávania je podľa respondentov kvalitatívneho zberu dát To dá rozum vytláčanie nielen všetkých ostatných poskytovateľov ďalšieho vzdelávania, ale hlavne neformálnych spôsobov profesijného rozvoja. Tie však môžu byť podľa respondentov oveľa kvalitnejšie a pre potreby daných škôl či jednotlivých aktérov v školstve priamo šité na mieru, a teda i užitočnejšie. Riaditeľ ZŠ upozornil na tento fenomén nasledovným vyjadrením: „Je tu pár firiem, ktoré to robia vyslovene že na kšeft a vôbec to neriešia po tej kvalitatívnej stránke, lebo tí to riešia cez kredity. Potom je tu MPC-čko, ktoré to robí preto, aby dostali peniaze od štátu a nejak to spravia. No a ten, kto si myslím, že by to vedel robiť kvalitne, sú neziskové organizácie, ktoré v princípe neexistujú, lebo školy nemajú peniaze na to, aby si objednávali voľne. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Tento respondent hodnotí explicitne kvalitu programov ďalšieho vzdelávania podľa jednotlivých typov poskytovateľov a upozorňuje práve na mimovládne organizácie, ktoré podľa neho svojou kvalitou programov ostatných poskytovateľov prevyšujú, ale kvôli konkurencii bezplatných programov z dielne MPC je ich výskyt veľmi obmedzený. Väčšina financií cez štrukturálne fondy Európskej únie určených na programy ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných pracovníkov putuje na národné projekty, ktoré realizujú priamo riadené organizácie ministerstva školstva. Iba veľmi obmedzený balík financií cez štrukturálne fondy ministerstvo školstva otvorí aj iným poskytovateľom ďalšieho vzdelávania, ako napr. neziskovým organizáciám, aby tieto mohli poskytnúť bezplatné programy pre rôzne cieľové skupiny z radov pedagogických a odborných zamestnancov. Čiže problémom nie sú eurofondy samotné, ale spôsob, akým sú na Slovensku distribuované.

Riaditeľka MŠ zase upozornila na externého odborníka, ktorý zabezpečuje profesijný rozvoj personálu na jej škole: „My ešte teraz robíme pre učiteľov semináre a máme jedného perfektného psychológa, nie je síce zo Slovenska, ale cestuje sem k nám. On je naozaj dobrý v tom, že nepovie vám len že individuálny prístup, ale on úplne rozoberá situáciu, chce vedieť, z akého prostredia pochádza to dieťa, čo sa s ním deje v škole, proste všetko toto. On potom tým pani učiteľkám poradí, toto by ste s ním mali robiť takto a takto a dokonca je ochotný im dať kontakt, že keby to nezabralo, tak sa mi ešte ozvite a budeme to nejako riešiť. Je perfektný. [...] Lacné to ale nie je. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Táto respondentka upozorňuje na externého odborníka, ktorý ako súkromná osoba poskytuje kvalitnú formu poradenstva a profesijného rozvoja šitého na mieru pre učiteľky v škole, teda neformálny typ ďalšieho vzdelávania. Kvalita z hľadiska odbornosti a prístupu tohto experta je podľa respondentky taká vysoká, že vyvinula maximálne úsilie, aby zabezpečila finančné prostriedky na jeho honorovanie. Išla tým však proti nastaveniu celého systému ďalšieho vzdelávania, ktorý vedie aktérov v školstve k uprednostňovaniu bezplatných a schválených programov, za ktoré môžu získať príplatky ku mzde.

Pokrivená konkurencia môže viesť ostatných poskytovateľov k podvádzaniu

Ako upozornili respondenti rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, jedným z nežiaducich dôsledkov zvýhodneného postavenia jedného poskytovateľa môže v súťaži medzi poskytovateľmi viesť tých znevýhodnených aj k nekalým praktikám. Súkromní poskytovatelia alebo vysoké školy, ktoré majú svoje programy profesijného rozvoja spoplatnené, sú motivované svojim potenciálnym účastníkom a účastníčkam poskytnúť inú výhodu, aby sa rozhodli uprednostniť spoplatnený program oproti bezplatnému programu. Touto výhodou môžu byť aj neprimerané úľavy pri absolvovaní týchto programov. Riaditeľka strednej školy túto prax vyjadrila slovami: „Ale veď viete, ako to dneska chodí. Stačí, že pošlete dvesto eur agentúre a už máte papier, že ste prešli školením. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka MŠ dokonca opísala vlastnú skúsenosť s jednou univerzitou používajúcou podobné praktiky: „Tam je to o peniazoch. Zaplatíte 139 eur a na MPC-ečku akože tam neplatíte nič. Ale tak veľa ľudí si tých 139 eur radšej zaplatí a má pokoj, nemusí sa trápiť, viete. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ A napokon na túto prax upozornil aj pracovník samotného MPC: „Napríklad šesťdesiat kreditov zohnal učiteľ od nejakej firmy, eseročky, ktorá ponúka vzdelávanie. V ten istý deň ukončil štyri vzdelávacie aktivity. My sa veľakrát pozeráme, že ako toto vôbec mohol spraviť, pretože štyri vzdelávacie aktivity ukončiť napríklad 20. 4. je nemožné. Je to úplne nemožné. [...] A veľakrát ešte aj učitelia sami povedali, že raz sme tam boli a bola to stohodinová aktivita alebo šesťdesiathodinová a raz tam boli. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ U všetkých týchto respondentov ide o závažné obvinenie konkrétnych poskytovateľov. Otázkou však je, koho reálne obviňovať, či poskytovateľov ponúkajúcich neprimerané úľavy na úspešné absolvovanie svojich programov, alebo účastníkov týchto programov, ktorí uprednostnia malé úsilie. Alebo samotný systém ďalšieho vzdelávania, ktorý kriví súťaž medzi poskytovateľmi zvýhodňovaním jedného poskytovateľa. Vyrovnanejšie podmienky medzi poskytovateľmi ďalšieho vzdelávania môžu vytvárať lepšie šance, aby sa účastníci vzdelávania rozhodovali podľa kvality programov , a nie podľa ich bezplatnosti či dodatočných „úľav“.

Zvýhodnené postavenie MPC môže negatívne vplývať aj na kvalitu jeho programov

Najväčším problémom súčasného systému profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov, ktorý zvýhodňuje programy z dielne MPC, je jeho možný dosah na kvalitu týchto vzdelávacích programov. Veľké výhrady voči kvalite programov MPC sa často objavovali v kvalitatívnom zbere dát, a to na všetkých úrovniach regionálneho školstva. Riaditeľ ZŠ zhodnotil programy MPC slovami: „Primárne je tu stále veľký monopol Metodicko-pedagogického centra, ktoré robí tie kurzy neuveriteľne nekvalitné. Je to celé nefunkčný model tým, že má to MPC de facto monopol. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Pri kritike kvality programov organizovaných MPC sa objavovali v kvalitatívnom zbere dát hlavne výčitky na neaktuálny obsah, na príliš teoretické zameranie a absenciu didaktických námetov a prepojení na prax, na odtrhnutosť od pedagogickej reality na školách u vyučujúcich v týchto programoch a na nezáživné a zastarané metódy výučby, najmä prevahu frontálnej výučby a monologických prednášok. Okrem kritiky sa však v menšej miere vyskytovali aj pochvalné vyjadrenia, ktoré práve vyzdvihovali interaktívnosť, aktuálnosť a užitočnosť programov MPC pre praktické využitie účastníkov v školách. Nie je preto možné kvalitu programov MPC zovšeobecňovať, takisto, ako to nie je možné tvrdiť o programoch ostatných poskytovateľov. Čo je však zrejmé, že ani zvýhodnené postavenie MPC ako inštitúcie a stabilné financovanie ďalšieho vzdelávania prostredníctvom štátnych zdrojov či zdrojov EÚ nie je zárukou kvality poskytovaných vzdelávacích programov.

Napriek kritike programov z dielne MPC v kvalitatívnom zbere dát sa tieto zistenia zdanlivo nepotvrdili v dotazníkovom prieskume To dá rozum na reprezentatívnej vzorke respondentov. Respondenti boli v jednej otázke dotazníka požiadaní, aby označili inštitúciu, ktorá im doposiaľ poskytla najkvalitnejšie vzdelávanie počas celého ich pôsobenia v školstve. Odpovede na túto otázku je však nutné interpretovať aj s ohľadom na to, že daní respondenti mohli mať skúsenosť len s jedným poskytovateľom ďalšieho vzdelávania, preto táto otázka indikuje nielen kvalitu, ale hlavne výskyt, resp. využívanie daných poskytovateľov jednotlivými typmi respondentov.

Ako vidieť v tabuľke T_2.5.2.1., až 34,7 % učiteľov na všetkých úrovniach regionálneho školstva uviedlo, že MPC im poskytlo najkvalitnejšie vzdelávanie. Pri odborných zamestnancoch (24,1 %) a majstroch odbornej výchovy (20,3 %) bol tento podiel nižší, no stále významný v porovnaní s ostatnými poskytovateľmi. Ako druhého najkvalitnejšieho poskytovateľa ďalšieho vzdelávania učitelia a učiteľky z prieskumu uvádzali vysoké školy, a ako tretieho kolegu z tej istej školy. Z hľadiska porovnania medzi jednotlivými typmi pozícií je zjavné, že učitelia a výchovní poradcovia vo významne vyššej miere uvádzali MPC než asistenti, majstri odbornej výchovy a odborní zamestnanci. Odborní zamestnanci a výchovní poradcovia uvádzali vo väčšej miere zariadenie výchovného poradenstva a prevencie. Z dát tiež vyplýva, že asistenti učiteľa sa v najmenšej miere profesijne rozvíjajú. Až 13,6 % uviedlo, že nemá žiadnu skúsenosť s ďalším vzdelávaním, pričom až 47,1 % uviedlo, že najkvalitnejšie vzdelanie im poskytol kolega na škole. Vysvetlenie pre tento fenomén sme získali z kvalitatívnych dát, z ktorých vyplynulo, že pre asistentov učiteľa existuje veľmi nedostatočná ponuka programov ďalšieho vzdelávania. Prípadne sa profesijný rozvoj od asistentov učiteľa na škole vôbec neočakáva, preto im to ani nie je aktívne umožňované.

Tabuľka T_2.5.2.1: Kvalita poskytovateľov ďalšieho vzdelávania členená na jednotlivé profesie v regionálnom školstve

Kto vám doposiaľ poskytol najkvalitnejšie vzdelávanie počas celej Vašej pôsobnosti ako pedagogický alebo odborný zamestnanec/kyňa?						
	Učiteľ/ka	Majster/ka odbornej výchovy	zamestnanec/kyňa	Výchovný poradca/kyňa	Asistent/ka učiteľa/ky	Total
Metodicko-pedagogické centrum	34.7%	24.1%	20.3%	37.2%	15.6%	32.1%
Vysoká škola	22.3%	24.5%	19.4%	3.2%	11.1%	20.2%
Vaša škola, resp. kolega/yňa vo Vašej škole	13.6%	14.5%	4.6%	8.0%	47.1%	15.8%
Komerčný poskytovateľ vzdelávania	6.3%	3.7%	9.5%	0.7%	0.5%	5.4%
Iné	5.3%	9.3%	8.3%	5.3%	4.6%	5.6%
Nezávislý externý odborník/čka	3.1%	1.0%	8.7%	1.5%	0.5%	2.9%
Nemám žiadnu skúsenosť	2.7%	4.1%	5.6%	11.7%	13.6%	4.3%
Mimovládna nezisková organizácia	2.4%	0.0%	1.3%	1.6%	0.2%	2.0%
Iná priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR	2.1%	1.8%	1.0%	1.3%	0.0%	1.8%
Štátny inštitút odborného vzdelávania	1.9%	5.6%	0.0%	3.0%	0.0%	1.9%
Bez odpovede	1.6%	1.4%	3.2%	1.6%	4.2%	1.9%
Zariadenie výchovného poradenstva a prevencie	1.2%	0.0%	11.6%	24.0%	1.0%	2.9%
Iná škola na inom stupni vzdelávania	1.1%	1.2%	0.0%	0.4%	1.0%	1.0%
Iná škola na rovnakej úrovni	1.1%	1.0%	3.3%	0.4%	0.6%	1.1%
Firma z praxe	0.6%	7.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%
Výskumný ústav detskej psychológie a Patopsychológie	0.1%	0.0%	3.3%	0.0%	0.0%	0.2%
Celkový počet respondentov/iek	**3218**	**246**	**153**	**258**	**354**	**4229**

Poznámka: Dáta boli prečistené o respondentov, ktorí nesplnili zadanie otázky a zvolili viac možností odpovedí než len jednu.
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

V niektorých ohľadoch sa líšili odpovede respondentov z hľadiska typu zriaďovateľa školy, na ktorej pôsobia (pozri Tabuľku T_2.5.2.2.). Respondenti pôsobiaci na školách súkromného zriaďovateľa vo výrazne nižšej miere označovali ako najkvalitnejšieho poskytovateľa ďalšieho vzdelávania MPC. Naopak, vo výrazne vyššej miere volili respondenti na súkromných školách kolegu alebo kolegyňu na vlastnej škole, čo minimálne naznačuje, že neformálne zdieľanie vedomostí a zručností medzi jednotlivými zamestnancami na súkromných školách prebieha častejšie a v kvalitnejšej forme.

Otázkou však zostáva, či tieto výsledky prieskumu reálne dokazujú, že MPC poskytuje najkvalitnejšie vzdelávacie programy. Ako už bolo zmienené vyššie, pri interpretácii dát musíme brať do úvahy skutočnosť, že významný podiel zamestnancov v regionálnom školstve má reálnu skúsenosť iba s jedným poskytovateľom počas celej svojej kariéry, a to práve s MPC. Nepriamo to potvrdzuje online prieskum Slovenskej komory učiteľov z roku 2014, v ktorom až 65,6 % respondentov uviedlo, že nemá žiadnu skúsenosť s „plateným školením u neštátneho akreditovaného poskytovateľa“.[9] Z tohto dôvodu ani nemohli mnohí respondenti voliť inú možnosť, keďže si zažili iba programy MPC. Výsledky prieskumu však ukazujú i to, že ani programy MPC nemožno hádzať do jedného vreca, keďže nezanedbateľný podiel aktérov v školstve ich vníma ako najkvalitnejšie.

Tabuľka T_2.5.2.2: Kvalita poskytovateľov ďalšieho vzdelávania členená na typ zriaďovateľa školy respondentov/iek

Kto vám doposiaľ poskytol najkvalitnejšie vzdelávanie počas celej Vašej pôsobnosti ako pedagogický alebo odborný zamestnanec/kyňa?					
	Okresný úrad	Obec	Súkromník	Cirkev	Total
Metodicko-pedagogické centrum	31.4%	34.3%	15.6%	25.7%	32.1%
Vysoká škola	24.6%	18.3%	21.3%	21.0%	20.2%
Vaša škola, resp. kolega/yňa vo Vašej škole	16.0%	15.0%	28.0%	12.3%	15.8%
Iné	4.5%	6.1%	2.2%	8.0%	5.6%
Komerčný poskytovateľ vzdelávania	5.7%	5.1%	8.5%	5.1%	5.4%
Nemám žiadnu skúsenosť	3.5%	4.2%	2.9%	12.1%	4.3%
Zariadenie výchovného poradenstva a prevencie	2.8%	3.1%	3.3%	0.0%	2.9%
Nezávislý externý odborník/čka	3.6%	2.4%	4.8%	3.3%	2.9%
Štátny inštitút odborného vzdelávania	1.3%	2.2%	1.4%	1.5%	1.9%
Bez odpovede	1.1%	2.1%	1.7%	2.7%	1.9%
Mimovládna nezisková organizácia	1.2%	2.1%	4.3%	2.9%	2.0%
Iná priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR	1.6%	2.0%	0.3%	1.1%	1.8%
Firma z praxe	0.8%	1.0%	1.4%	0.0%	0.9%
Iná škola na inom stupni vzdelávania	0.9%	0.9%	2.8%	0.4%	1.0%
Iná škola na rovnakej úrovni	0.9%	0.9%	1.3%	3.7%	1.1%
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie	0.3%	0.2%	0.4%	0.0%	0.2%
Celkový počet respondentov/iek	**1067**	**2739**	**223**	**201**	**4229**

Poznámka: Dáta boli prečistené o respondentov, ktorí nesplnili zadanie otázky a zvolili viac možností odpovedí než len jednu.

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

Nový zákon ešte rozširuje právomoci MPC

Napriek vyššie zmieneným pochybnostiam o kvalite vzdelávacích programov MPC, nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[10] právomoci MPC ešte rozširuje. Vstupom zákona do účinnosti od 1. 9. 2019 MPC bude môcť realizovať aj tzv. kvalifikačné vzdelávanie, teda rozširujúce vzdelávanie a doplňujúce pedagogické vzdelávanie, ktoré boli doteraz exkluzívne v kompetencii vysokých škôl. Doplňujúcim pedagogickým vzdelávaním môžu vysokoškolskí absolventi neučiteľských odborov skrátenou formou získať plnú pedagogickú kvalifikáciu a rozširujúcim vzdelávaním si môžu napr. učitelia rozšíriť svoju aprobáciu na vyučovanie ďalších predmetov. Hoci nemožno povedať, že by doteraz vysoké školy excelovali v kvalite týchto programov, skutočnosť, že MPC nie je priamo napojené na pedagogický výskum a nemá tradíciu v príprave budúcich učiteľov a učiteliek, ako je to v prípade vysokých škôl, možno považovať za veľký hendikep na strane MPC. Len prax teda ukáže, ako sa MPC tejto novej pôsobnosti zhostí.

Nový zákon zdanlivo mení aj systém príplatkov ku mzde za absolvované ďalšie vzdelávanie, vo svojej podstate však ide len o kozmetickú zmenu. Konkrétne, predošlý zákon prideľoval kredity za akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, za ktoré absolventi a absolventky získavali príplatok ku mzde. Nový zákon síce ruší kredity, no neruší príplatky ku mzde za absolvovanie len tých programov vzdelávania, ktoré „schváli“ (teda nie „akredituje“) ministerstvo školstva. Inými slovami, absolventi získajú tzv. „príplatok za profesijný rozvoj“ za absolvovanie konkrétnych programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom. Napr. za rozširujúce štúdium získajú 6 % príplatok a za špecializačné alebo inovačné vzdelávanie 3 % príplatok. Zrušili sa teda síce kredity, ale dané vzdelávacie programy stále musia byť schválené ministerstvom, aby za ne absolventi a absolventky získali príplatok, čiže tento systém bude naďalej vytláčať neformálne typy profesijného rozvoja. Nový zákon, úplne rovnako ako ten predošlý, teda oceňuje príplatkom ku mzde len absolvovanie vzdelávania, žiadnym spôsobom sa už nehľadí na to, či jeho absolventi získali aj reálne zručnosti či vedomosti a či ich aj využívajú vo svojej praxi.

Záver

Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve je kľúčovým nástrojom na zvyšovanie kvality ich práce. Kvôli absencii súťaže medzi poskytovateľmi ďalšieho vzdelávania nie je ani zvýhodnený poskytovateľ stimulovaný zvyšovať kvalitu svojich programov. Zároveň sa objavujú indície, že ostatní poskytovatelia sa v niektorých prípadoch uchyľujú k podvodom v podobe neprimeraných úľav na úspešné absolvovanie svojich spoplatnených programov, aby ponúkli aspoň nejakú konkurenčnú výhodu v nerovných podmienkach medzi poskytovateľmi. Nerovná súťaž medzi poskytovateľmi ďalšieho vzdelávania teda spôsobuje, že v konečnom dôsledku sa pedagogickí a odborní zamestnanci

nemusia rozhodovať podľa kvality, ale podľa iných kritérií, ako je bezplatnosť vzdelávania u jedného poskytovateľa, úľavy pri absolvovaní vzdelávania u iného a ďalších kritérií, ktoré s kvalitou poskytnutého vzdelávania nemusia mať nič spoločné. Súčasný systém profesijného rozvoja teda cez zvýhodňovanie jedného poskytovateľa prináša pochybnosti, do akej miery reálne prispieva na systémovej úrovni k celkovému zvyšovaniu odbornosti a zručností pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň. Od tohto rozvoja sa totiž ďalej odvíja aj kvalita ich práce v regionálnom školstve, ktorou by sa mali snažiť o celostný rozvoj žiakov a žiačok v ich vzdelávaní.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Kariérový systém
Atestácie
Ďalšie vzdelávanie
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
2: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
3: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 1.9.2019); Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný do 31. 8. 2019)
4: MŠVVŠ SR. *Akreditácia programov doplňujúceho pedagogického štúdia a programov kontinuálneho vzdelávania.* 2018. Dostupné na: https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualneho-vzdelavania/
5: MPC. *Výročná správa: Rok 2016* [cit. 2018-12-20]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/node/3777
6: CVTI SR. *Prehľady škôl. 2018* [cit. 2018-12-20]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/prehlady-skol.html?page_id=9725
7: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
8: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
9: SKU. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému – zákon č. 317/2009.* 2014. Dostupné na: http://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/
10: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Ďalšie vzdelávanie

Systém ďalšieho vzdelávania vytláča neformálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Pedagogickí a odborní zamestnanci v regionálnom školstve majú pomerne široké možnosti sa profesijne rozvíjať a ďalej vzdelávať. Zistenia z kvalitatívnych a kvantitatívnych dát projektu To dá rozum však poukázali na skutočnosť, že nie všetci pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne si nájdu vhodnú ponuku programov profesijného rozvoja. V rámci existujúcej ponuky programov možno rozlíšiť programy schválené ministerstvom, za ktoré absolventi získavajú príplatok ku mzde, a tiež rôzne neformálne možnosti ďalšieho vzdelávania. Pri porovnaní týchto dvoch hlavných spôsobov profesijného rozvoja zistenia vyplývajúce z dát To dá rozum indikujú, že hoci sú pedagogickí a odborní zamestnanci cielene povzbudzovaní príplatkami ku mzde uprednostňovať schválené programy, tieto nie sú nevyhnutne kvalitnejšie a užitočnejšie pre ich potreby než neformálne vzdelávanie. Cez príplatky ku mzde sú iné neformálne typy profesijného rozvoja vytláčané z existujúcej ponuky na okraj záujmu. Programy ďalšieho vzdelávania prebiehajú zväčša na pôde poskytovateľa takéhoto vzdelávania. V nezanedbateľnej miere však prebiehajú aj na pôde samotných škôl, v ktorých sú ich účastníci zamestnaní. Aktivity profesijného rozvoja na pôde škôl však môžu prebiehať aj neformálne, no keďže absolventi a absolventky za ne nezískavajú žiadne príplatky, súčasným systémom nie sú tieto neformálne typy profesijného rozvoja aktívne podporované. Programy ďalšieho vzdelávania prebiehajúce v zahraničí tiež nie sú súčasťou systému profesijného rozvoja, čo prispieva k ich menšej popularite.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Ponuka programov ďalšieho vzdelávania
Nie všetci pedagogickí a odborní zamestnanci si nájdu vhodnú ponuku programov profesijného rozvoja

Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania nezaručuje jeho kvalitu

Neformálne ďalšie vzdelávanie
Príplatky ku mzde za profesijný rozvoj vytláčajú neformálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Ďalšie vzdelávanie priamo na škole
Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov priamo na ich škole

Ďalšie vzdelávanie v zahraničí
Pedagogickí a odborní zamestnanci sa vzdelávajú v zahraničí skôr výnimočne

Obsah a formy ďalšieho vzdelávania
Problém vzdelávania učiteľov o inovatívnych metódach výučby cez zastarané metódy

Záver

Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne sa môžu profesijne rozvíjať rôznymi spôsobmi. Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch cez definovanie systému ich vzdelávania nastavil pravidlá pre programy profesijného rozvoja schválené ministerstvom školstva, zatiaľ čo všetky ostatné formy profesijného rozvoja možno považovať za neformálne. Tým, že systém ďalšieho vzdelávania ponúka len za absolvovanie schválených programov príplatky ku mzde, vytláča nielen dopyt po neformálnych spôsoboch vzdelávania, ale vďaka nízkemu dopytu systém nepodporuje ani vznik dostatočne pestrej ponuky neformálneho rozvoja pre všetky typy pedagogických a odborných zamestnancov. Keďže však schválené programy profesijného rozvoja nezaručujú dostatočnú kvalitu v porovnaní s neformálnymi programami, vynára sa otázka, či práve takýto systém skutočne prispieva ku kvalitnému rozvoju pedagogických a odborných zamestnancov. Bez kvalitnej podpory počas celej svojej profesijnej pôsobnosti zamestnanci a

zamestnankyne v školstve nebudú schopní adekvátne a promptne reagovať na požiadavky stále sa meniacej spoločnosti a potrieb detí a mladých, aby im umožnili nadobudnutie dôležitých vedomostí a rozvinutie potrebných zručností pre ich celostný rozvoj.

Autor: Jozef Miškolci

Ponuka programov ďalšieho vzdelávania

Nie všetci pedagogickí a odborní zamestnanci si nájdu vhodnú ponuku programov profesijného rozvoja

Ponuku programov profesijného rozvoja pre pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankyne v regionálnom školstve vytvára niekoľko poskytovateľov vzdelávania. Pokiaľ sa zameriame na Metodicko-pedagogické centrum (MPC) ako na najviac využívaného poskytovateľa programov ďalšieho vzdelávania, ale čiastočne aj na ostatných poskytovateľov, rôzni aktéri v regionálnom školstve pociťujú akútny nedostatok dostupných možností pre ich profesijný rozvoj. Najväčší nedostatok pociťujú odborní zamestnanci (napr. špeciálni pedagógovia, psychológovia, logopédi), učitelia a učiteľky odborných predmetov a majstri odbornej výchovy na stredných školách. Z hľadiska oblastí ďalšieho vzdelávania by zamestnanci privítali hlavne ďalšie vzdelávanie v oblasti začleňovania detí s rôznymi vzdelávacími potrebami. Problémom však nie je len obmedzená ponuka z hľadiska kvantity, ale aj kvality a využiteľnosti vzdelávania v praxi.

Zber kvalitatívnych a kvantitatívnych dát projektu To dá rozum bol realizovaný v čase platnosti zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.[1] , čiže dotazníkové otázky a odpovede a taktiež respondenti a respondentky v rozhovoroch pracovali s terminológiou tohto zákona. Podstata nového zákona č. 138/2019 Z. z.[2], ktorý tento zákon nahrádza, však stojí na rovnakých princípoch a systém ako taký zásadne nemení. Zmenili sa v podstate iba pojmy, ale nie podstata a procesy nastavené starým zákonom. Preto možno považovať zistenia z dotazníka za veľmi relevantné i v tomto novom kontexte.

Pre niekoho je ponuka programov ďalšieho vzdelávania pestrá

Hlavne pre učiteľov a učiteľky hlavných vyučovacích predmetov ako matematika a slovenčina a vyučujúcich na prvom stupni ZŠ sa javí ponuka programov profesijného rozvoja z hľadiska kvantity pestrá. Učiteľka súkromného gymnázia v kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum sa k tejto téme vyjadrila: „Tých ponúk je milión. Akože naozaj každý deň nám chodia na mail všelijaké ponuky, či už pre učiteľov, alebo pre deti. (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Tento názor potvrdila i riaditeľka ZŠ a gymnázia s vyučovacím jazykom maďarským: „V podstate ponuka [ďalšieho vzdelávania pre učiteľov] je veľmi pestrá, veľmi bohatá. [...] Aj v maďarskom jazyku. Jednak to vzdelávanie realizujú, samozrejme, metodicko-pedagogické centrá, ale robia to aj niektoré univerzity, súkromné firmy a iné organizácie. V podstate tá ponuka je bohatá. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Tieto pozitívne postoje o dostatočnejponuke profesijného rozvoja však nevyjadrujú všetci pedagogickí a odborní zamestnanci.

Metodicko-pedagogické centrá sú personálne poddimenzované

K novembru 2018 Metodicko-pedagogické centrum (MPC) malo akreditovaných celkovo 352 programov ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve.[3] Tento počet programov sa môže javiť ako veľmi vysoký. Avšak práve zamestnanci a zamestnankyne regionálnych MPC poukazovali v kvalitatívnom zbere dát na značnú personálnu poddimenzovanosť svojich pracovísk. Napríklad vo Výročnej správe MPC z roku 2016[4] sa uvádza, že všetkých 9 pracovísk MPC zamestnávalo dohromady iba 94 vyučujúcich, ktorí zabezpečovali ďalšie vzdelávanie pre cca 78 000 učiteľov, 4 300 asistentov učiteľa a 1 500 odborných zamestnancov[5] v celom regionálnom školstve na Slovensku. Vedúci pracovník regionálneho pracoviska MPC sa v tejto súvislosti vyjadril: „My ako učitelia pre kontinuálne vzdelávanie musíme podľa zákona v prvom rade odučiť stopäťdesiat vyučovacích hodín za jeden rok. Takže my vlastne musíme dávať také vzdelávacie aktivity, ktoré sú v našej aprobácii a ktoré vieme aj odučiť. Keď sa toto všetko stane, tak potom môžeme podľa možností ponúkať aj také vzdelávacie aktivity, ktoré sú mimo, keď sú na to finančné prostriedky. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Učiteľskí zamestnanci a zamestnankyne MPC sú bývalými vyučujúcimi v regionálnom školstve s minimálne 7-ročnou praxou, ktorí majú rôzne aprobácie vyučovať konkrétne predmety, príp. v predprimárnom alebo primárnom vzdelávaní. Tento respondent teda vo svojom vyjadrení nepriamo priznal, že významnú rolu pri vytváraní ponuky programov ďalšieho vzdelávania zohráva odbornosť dostupných zamestnancov a zamestnankýň MPC, ktorá nemusí vždy priamo súvisieť so zmapovanými potrebami odborných a pedagogických zamestnancov v školstve.

Obmedzená ponuka vzdelávania pre vyučujúcich určitých predmetov

V regionálnom školstve sa vyučujú buď všeobecné vzdelávacie predmety (napr. matematika, biológia, dejepis, anglický jazyk atď.), alebo na stredných odborných školách aj tzv. odborné predmety v závislosti od zamerania samotnej školy (napr. farmaceutická botanika, účtovníctvo, automatizácia strojárskej výroby). V rámci všeobecných vzdelávacích predmetov identifikovali respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát nedostatočnú ponuku vzdelávacích programov hlavne pri predmetoch ako napr. „fyzika (Základná škola, Košický kraj, Učiteľ)“ alebo „francúzština (Gymnázium, Košický kraj, Učiteľ)“, a taktiež „učiteľky materských škôl a vychovávateľky v školskom klube. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Toto zistenie však nemožno považovať za smerodajné, keďže súvisí s obmedzeným výberom vzorky v kvalitatívnom zbere dát.

Na oveľa závažnejší nedostatok však upozorňovali respondenti stredných škôl v oblasti „odborných predmetov (Stredná odborná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ a tiež pre „majstrov odbornej výchovy. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Nedostačujúcou ponukou profesijného rozvoja sú títo vyučujúci znevýhodňovaní aj v tom, že ich možnosti získať príplatok ku mzde za absolvovanie schválených programov ďalšieho vzdelávania sú značne obmedzené. Pokiaľ sa chcú vedomostne rozvíjať vo svojej odbornej oblasti, musia zväčša absolvovať vzdelávanie organizované firmou, resp. súkromným podnikom v danej oblasti, za ktoré nezískajú žiaden príplatok ku mzde, keďže tieto nie sú vo väčšine prípadov akreditované. Ako sa vyjadrila riaditeľka strednej odbornej školy, takéto vzdelávanie „ho navyše stojí veľké peniaze. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Zamestnanec regionálneho pracoviska MPC tento nedostatok ponuky vysvetľoval slovami, že „učitelia odborných predmetov prevažne volajú po inováciách obsahov a to my poskytujeme v podstatne menšej miere. To by sme naozaj museli mať nejakú veľkú sekciu, ktorá sa bude zaoberať práve tými inováciami, bude ich sledovať, bude ich nejakým spôsobom priamo spracovávať a dávať tým učiteľom. Na to momentálne nemáme priestor. Taktiež ako keby sme tým trošku zabúdali na tie učiteľské, didaktické a psychologické zručnosti, ktoré oni možno práve nemali rozvíjané v ich predošlom vzdelávaní. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Hoci potrebnosť rozvíjať sa vo všeobecných didaktických zručnostiach respondenti v regionálnom školstve nepopierajú, absenciu možností rozvíjať sa vo svojej odbornosti vnímajú negatívne.

Obmedzená ponuka vzdelávania pre odborných zamestnancov

Ďalšou veľkou skupinou zamestnancov v regionálnom školstve, ktorá vníma existujúcu ponuku možností pre svoj profesijný rozvoj ako nedostatočnú, sú odborní zamestnanci a zamestnankyne, t. j. psychológovia, logopédi, špeciálni pedagógovia, liečební a sociálni pedagógovia. Špeciálny pedagóg na ZŠ sa v tejto veci vyjadril: „Pre odborných zamestnancov a školských špeciálnych pedagógov v podstate neexistuje nič. [...] Z toho, čo existuje, si ja môžem ísť spraviť kurz za inštruktora lyžovania, aby som teda mohol mať vyšší plat. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Psychologička na inej ZŠ potvrdila tento problém slovami: „Nie je pre nás tá ponuka dobrá. Ponúkajú nám počítačové zručnosti, proste. (Základná škola, Nitriansky kraj, Odborný zamestnanec)“ Riaditeľka Centra špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP) opísala patovú situáciu nedostatočnej ponuky na príklade jednej externej odborníčky, ktorá by mohla ich špeciálnym pedagógom poskytnúť veľmi kvalitné vzdelávanie. „Buď príde k nám, my jej zaplatíme, získame úžasný kurz, ale nebudeme mať kredity. [...] Alebo by sem mohla prísť cez MPC, že by sme dali jej kurz akreditovať, získali by sme kredity, bude to pre nás super, ale jej nemá kto zaplatiť. [...] MPC to musia totiž vykryť iba svojimi internými zamestnancami. A keďže takého zamestnanca nemajú, tak nič. (CŠPP, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, pokiaľ majú školy alebo CŠPP záujem o vzdelávanie pre odborných zamestnancov, musia si zaň zväčša samy zaplatiť a nezískajú za to žiaden príplatok ku mzde.

Kvalitatívne zistenia potvrdzujú aj výsledky z dotazníkového prieskumu To dá rozum. Ako je zrejmé z tabuľky T_2.5.3.1.1., pre učiteľov je najväčšou prekážkou pre absolvovanie ďalšieho vzdelávania „príliš veľa inej práce“. Nedostatočnú ponuku programov ďalšieho vzdelávania nepociťujú ako výraznú prekážku. Na rozdiel od učiteľov, pre odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy je najväčšou prekážkou práve „nedostatočná ponuka vhodných akreditovaných programov“. Až 49,8 % odborných zamestnancov a 27,0 % majstrov odbornej výchovy nie je spokojných s ponukou akreditovaných programov v porovnaní s len 20,8 % nespokojných učiteľov v tejto oblasti. V tomto ohľade kvantitatívne výsledky z prieskumu jednoznačne potvrdili kvalitatívne zistenia zmienené vyššie. Ako druhú najväčšiu prekážku odborní zamestnanci uvádzali „príliš drahé a škola nemohla preplatiť“, čím respondenti dávali najavo, že určitá ponuka programov ďalšieho vzdelávania pre nich aj existuje, ale skôr z dielne neštátnych poskytovateľov a teda je tam väčšia pravdepodobnosť, že ide o neakreditované programy.

Tabuľka T_2.5.3.1.1: Prekážky v absolvovaní ďalšieho vzdelávania u učiteľov, asistentov učiteľa, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy v regionálnom školstve

Čo Vám za posledných 12 mesiacov zabránilo absolvovať nejaké ďalšie vzdelávanie (akreditované i neakreditované), ktoré by ste radi absolvovali? (môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)						
	Asistent/ka učiteľa/ky	Učiteľ/ka	Majster/ka odbornej výchovy	Odborný zamestnanec/ kyňa	Výchovný poradca/kyňa	Total
nič	30.2%	32.3%	33.5%	20.7%	24.9%	31.1%
príliš veľa inej práce	10.3%	22.4%	11.6%	18.9%	27.1%	20.9%
nedostatočná ponuka vhodných akreditovaných programov	22.1%	20.8%	27.0%	49.8%	29.4%	23.2%
vzdelávací program sa nekonal, neotvoril	11.8%	14.4%	10.6%	14.1%	16.1%	14.1%
iné	24.3%	14.1%	12.1%	16.4%	13.8%	14.9%
priveľká vzdialenosť od miesta konania	6.3%	10.7%	9.0%	16.9%	11.5%	10.5%
príliš drahé a škola nemohla preplatiť	5.3%	9.5%	10.0%	27.0%	5.1%	9.6%
nedostatočná ponuka vhodných neakreditovaných programov	9.0%	6.0%	5.6%	18.4%	10.8%	7.1%
bez odpovede	6.0%	4.0%	5.7%	4.1%	3.8%	4.2%
pochybná kvalita dostupných programov	1.0%	3.5%	2.5%	6.4%	4.5%	3.4%
nemožnosť zabezpečiť suplovanie v škole	2.4%	2.9%	2.9%	0.8%	2.9%	2.7%
neumožnil mi to riaditeľ/ka	1.4%	1.5%	0.8%	0.0%	2.4%	1.4%
jazyková bariéra	1.2%	0.5%	0.0%	0.7%	0.0%	0.5%
Celkový počet respondentov	**391**	**3347**	**275**	**195**	**332**	**4540**

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

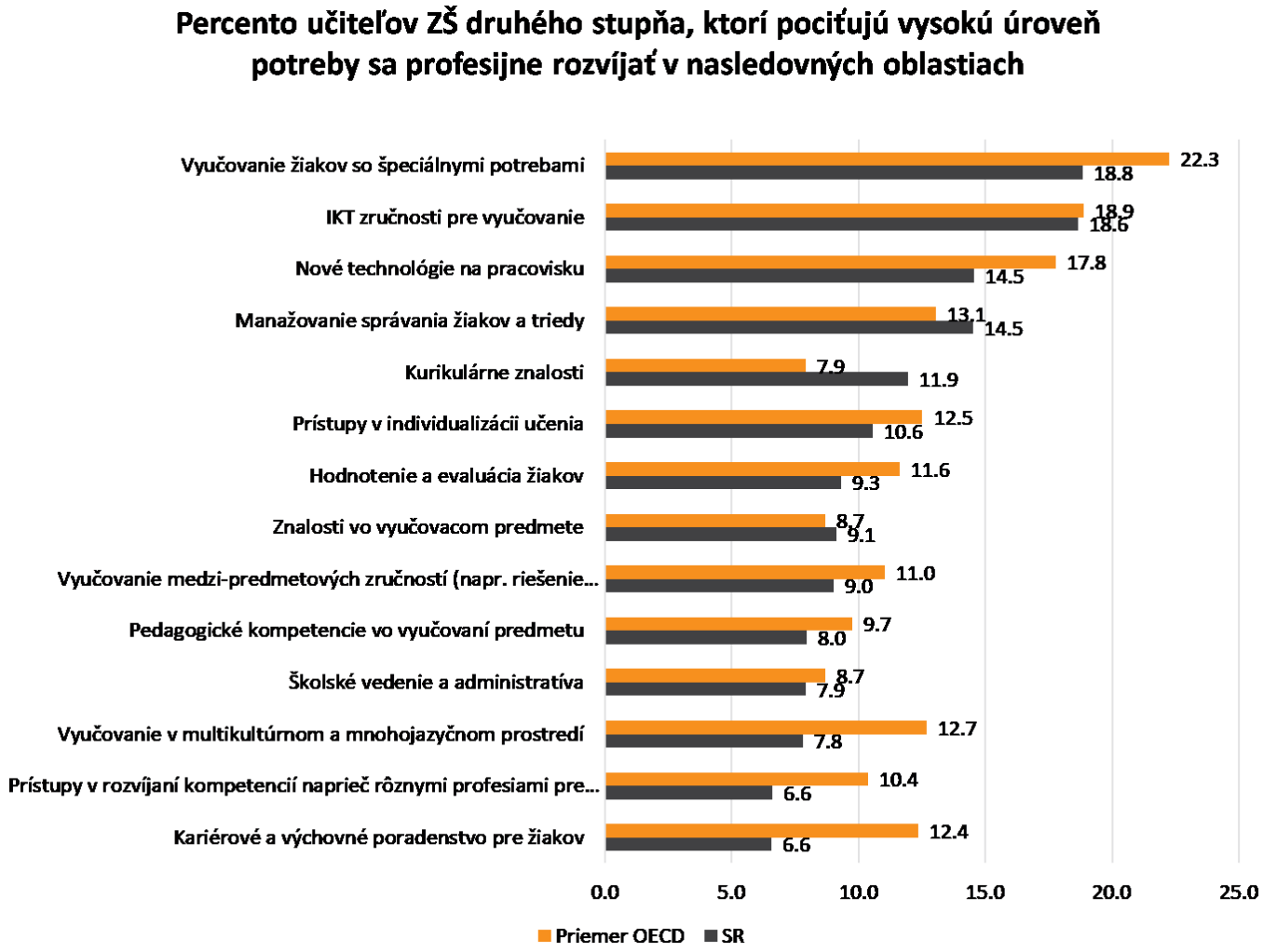
Problémy s ponukou vzdelávania v oblasti špeciálnych potrieb

Okrem konkrétnych kategórií pedagogických a odborných zamestnancov pociťujúcich väčší nedostatok vhodnej ponuky možností profesijného rozvoja, respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát ešte upozorňovali na nedostatočnú ponuku vzdelávacích programov v jednej špecifickej prierezovej oblasti. Napríklad učiteľka ZŠ sa vyjadrila slovami: „Momentálne by som ocenila nejaké vzdelávanie zamerané na špecifické správanie detí, špecifické problémy detí, čo sa vzdelávajú v bežných triedach a sú teda integrované. [...] Možno niekto z praxe, napríklad nejaký psychológ s praxou, pedagóg, špeciálny pedagóg, keby nám rozprával. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Riaditeľka špeciálnej ZŠ poukázala na rovnaký problém, ale zo strany špeciálnych škôl, keď sa vyjadrila o ponuke ďalšieho vzdelávania, že „väčšinou je to všetko orientované na [bežnú] základnú školu, na úplne inú cieľovú skupinu detí (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ než na tie, ktoré sa vzdelávajú v špeciálnej škole.

Oblasť vyučovania žiakov a žiačok so špeciálnymi potrebami zaradil medzi hlavné potreby profesijného rozvoja najväčší podiel učiteľov zapojených do medzinárodnej štúdie OECD TALIS 2013.[6] Podľa tohto prieskumu sa učitelia ZŠ na 2. stupni na Slovensku zhodujú s priemerom učiteľov zo všetkých krajín OECD v identifikovaní najvyššej potreby profesijne sa rozvíjať práve v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi potrebami. Túto potrebu identifikovalo 18,8 % učiteľov na Slovensku a 22,3 % učiteľov v priemere OECD krajín (pozri graf G_2.5.3.1.1.). Ako ďalšie najpotrebnejšie oblasti rozvoja učitelia identifikovali IKT zručnosti. Rušivé správanie žiakov v triede je často spájané aj so špeciálnymi potrebami žiakov[7] a učitelia vnímajú manažment správania žiakov v triede ako náročnú úlohu, a preto aj pociťujú veľkú potrebu sa profesijne rozvíjať v tejto oblasti (14,5 % v SR a 13,1 % v OECD krajinách). Posledné meranie TALIS 2018 potvrdzuje zistenia spred piatich rokov. Podľa

TALIS 2018[8] sa len 36,3 % učiteľov a učiteliek na Slovensku cíti dostatočne pripravených na vyučovanie v prostredí triedy so žiakmi so zmiešanými schopnosťami (priemer OECD krajín je 44,1 %). Učitelia na Slovensku sa teda sami necítia dostatočne pripravení individualizovať svoje vyučovacie metódy voči deťom s rôznymi potrebami a schopnosťami.

G_2.5.3.1.1: Podiel učiteľov 2. stupňa ZŠ podľa pociťovanej potreby profesijne sa rozvíjať v rôznych oblastiach

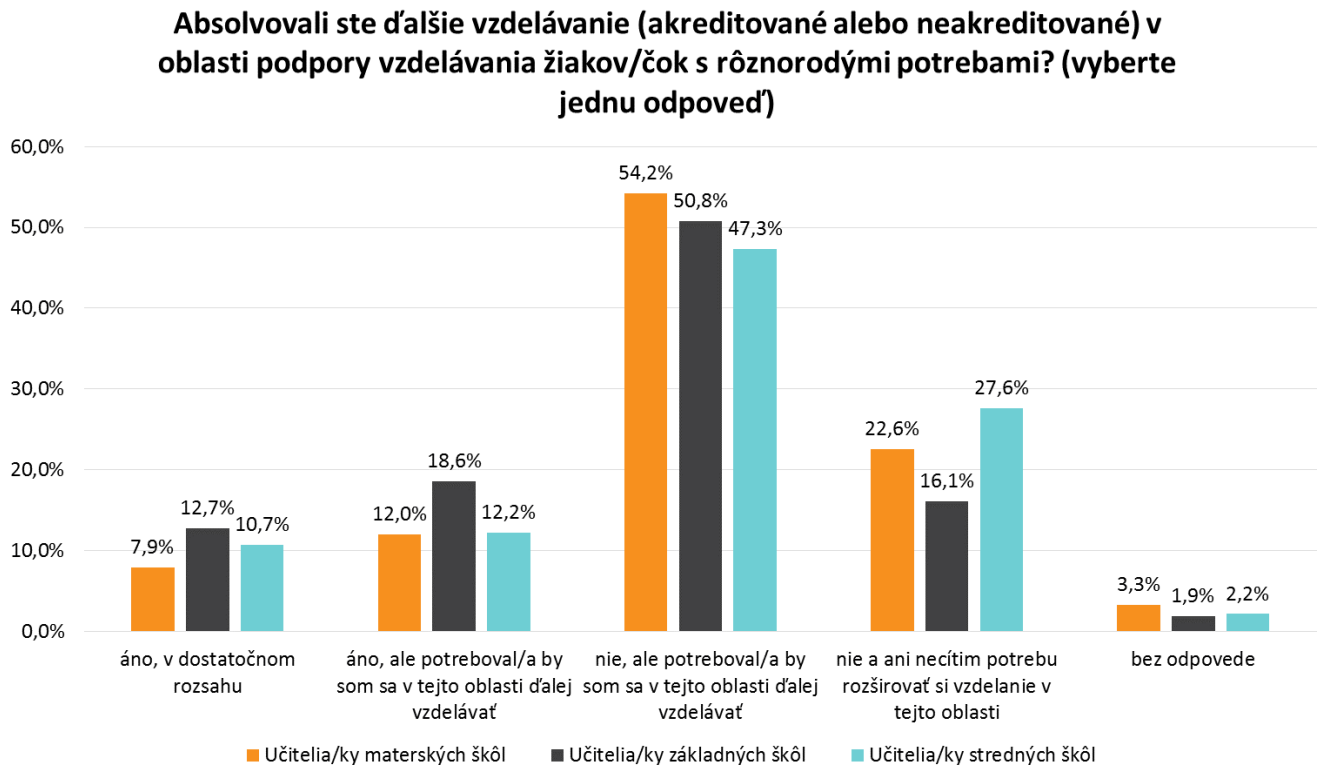


Zdroj: OECD (2014).

[9]

Dotazníkovým prieskumom To dá rozum bola medzi učiteľmi a učiteľkami na všetkých úrovniach vzdelávania v regionálnom školstve zisťovaná aj potreba ďalšieho vzdelávania v oblasti podpory žiakov a žiačok s rôznorodými potrebami. Konkrétne učitelia a učiteľky v dotazníku odpvedali na otázku, či absolvovali takéto vzdelávanie a či pociťujú potrebu sa v tejto oblasti rozvíjať. Pokiaľ hovoríme o učiteľoch bežných MŠ, ZŠ a SŠ (teda nie špeciálnych), z analýzy dotazníka vyplýva (pozri graf G_2.5.3.1.2), že sa v tejto oblasti podpory žiakov a žiačok s rôznorodými potrebami vzdelávalo najviac vyučujúcich na ZŠ (31,3 %), na rozdiel od učiteľov MŠ (19,9 %) a SŠ (22,9 %). Hoci sa vyučujúci na ZŠ v tejto oblasti vzdelávajú najviac, taktiež najväčší podiel z nich (69,3 %) pociťuje potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti ďalej, v porovnaní s učiteľmi MŠ (66,3 %) a SŠ (59,5 %). Inými slovami, zhruba dve tretiny všetkých učiteľov pociťujú potrebu sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať. Mierne nižší, no celkovo stále významne vysoký podiel učiteľov SŠ, ktorí pociťujú takúto potrebu, môže byť spôsobený aj tým, že mnohí žiaci a žiačky s ťažšími druhmi postihnutia sa na bežnú strednú školu ani nedostanú. Deti s rôznymi druhmi postihnutia a potrebami sa v najväčšej miere vzdelávajú práve na ZŠ, čiže z tohto pohľadu sú zistenia z dotazníkov očakávateľné.

Graf G_2.5.3.1.2: Vnímanie potreby učiteľov a učiteliek bežných MŠ, ZŠ a SŠ vzdelávať sa v oblasti podpory žiakov a žiačok s rôznorodými potrebami



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.
Počet respondentov: 668 učiteľov/učiteliek MŠ, 1396 učiteľov/učiteliek ZŠ, 667 učiteľov/učiteliek SŠ

Pochybnosti o existencii vzdelávacích programov zameraných na osobnostný rozvoj učiteľov

Očakávania na kvalitnú prácu pedagogických zamestnancov nesúvisia len s odbornou pripravenosťou v predmete, ktorí vyučujú, alebo v oblasti didaktiky, teda spôsobov, ako vyučovať daný odborný obsah. Mnoh respondentov a respondentiek v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum zmienilo veľké množstvo očakávaní v osobnostných charakteristikách učiteľov, napr. že by mali byť rešpektujúci, empatickí, kreatívni, komunikatívni a emocionálne stabilní. Hoci niektoré programy profesijného rozvoja môžu okrajovo, resp. ako vedľajší produkt prispievať k rozvoju týchto osobnostných zložiek, žiaden z respondentov nezmienil, že by absolvoval program zameraný práve na ne. Toto zistenie možno interpretovať dvojako: 1) buď nemusí existovať dostatočná ponuka takýchto programov alebo 2) zamestnanci ani nepociťujú potrebu sa v týchto oblastiach rozvíjať. Prípadne môže ísť o kombináciu oboch interpretácií. Pokiaľ je pravdou skôr druhá, dochádzalo by v praxi k tomu, že učitelia si síce uvedomujú vysoké požiadavky a očakávania na ich osobnostné charakteristiky, no možno si neuvedomujú, že ich možno aj cielene v rámci profesijného rozvoja rozvíjať. Prípadne pod tlakom všetkých ostatných pracovných povinností môžu tieto programy považovať za menej dôležité, a preto im v realite na ich rozvoj nemusí vyjsť dostatok priestoru. Akékoľvek je už k tomu vysvetlenie, skutočnosťou ostáva, že žiaden respondent v celom kvalitatívnom zbere dát túto oblasť profesijného rozvoja vôbec nezmienil.

Hoci psychologické poradenstvo v rôznych formách existuje pre potreby žiakov a žiačok, na vyučujúcich sa v tomto ohľade nemyslí. Rozvoju žiaducich osobnostných charakteristík sa najviac blížia praktiky mentorstva a koučingu od profesijne staršieho kolegu alebo kolegyne. Takýto systém je čiastočne zavedený v prípade adaptačného vzdelávania pre začínajúcich pedagogických pracovníkov. Po absolvovaní adaptačného vzdelávania sa však praktiky mentorstva v školách takmer vôbec nevyskytujú. Podľa údajov TALIS 2013[10] len 4,2 % učiteľov a učiteliek na 2. stupni ZŠ na Slovensku uviedlo, že má v súčasnosti prideleného mentora, ktorý ich podporuje (priemer v OECD krajinách je 12,8 %). Tento nízky podiel bude pravdepodobne do veľkej miery zahŕňať práve začínajúcich pedagógov v rámci adaptačného vzdelávania.

Proces vytvárania ponuky vzdelávacích programov

Jednotliví poskytovatelia ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov, hlavne MPC, ktoré je najväčším poskytovateľom na Slovensku, vytvárajú svoju ponuku vzdelávacích programov na základe rôznych podnetov. V prvom rade sa pýtajú na záujem o rôzne oblasti vzdelávania v spätno-väzobných dotazníkoch pre účastníkov a účastníčky existujúcich vzdelávacích programov. Ďalej realizujú pravidelné celoplošné prieskumy cez online dotazníky, ktoré rozposielajú priamo na školy cez svoje e-mailové zoznamy. Ponuku vzdelávacích programov ovplyvňuje podľa riaditeľky regionálneho pracoviska MPC aj „štátna vzdelávacia politika, keď sú tam veci, ktoré vyplývajú z pedagogicko-organizačných pokynov a z niektorých plánovaných úloh ministerstva, a potom sú tam veci súvisiace s inováciami, keď sa napríklad inovuje maturita. [...] Takže je to taká kombinácia potreby ľudí, potreby štátu a v niektorých prípadoch aj skúsenosť našich kolegov, že toto je nejaký trend, povedzme aj zo sveta. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Toto vyjadrenie je však v rozpore s vyššie zmieneným vyjadrením, že ponuku v prvom rade ovplyvňuje odbornosť dostupných zamestnancov MPC a až v druhom rade potreby v školstve.

Niektorí sa o ponuke vzdelávania nedozvedia

Ako sa v kvalitatívnom zbere dát vyjadrila zamestnankyňa regionálneho pracoviska MPC, z hľadiska informovanosti o ponuke ďalšieho vzdelávania „majú výhodu tí, čo chodia na vzdelávania, lebo tí sú automaticky informovaní, keďže dostanú priamo od nás všetky informácie. (MPC, Nitriansky kraj, Odborný pracovník)“ Všetci poskytovatelia ďalšieho vzdelávania svoje informácie šíria taktiež cez svoje webové stránky a databázu e-mailov, cez ktoré sa ponuka zasiela priamo do e-mailovej schránky cieľovej skupine vzdelávajúcich sa. Problémom však je, pokiaľ ako pedagogický alebo odborný zamestnanec nie ste v žiadnej takejto internej e-mailovej databáze, tak sa k vám relevantné informácie nemusia dostať. Učiteľka súkromnej ZŠ v tejto súvislosti prezradila, že sleduje rôzne ponuky ďalšieho vzdelávania, ale že tých „štátnych nejak veľa nechodí. Ale možno iba nie som v tých ich mailing listoch. (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Prípadne sa môžu zasielať riaditeľom a riaditeľkám škôl, ktoré ich však automaticky nemusia preposielať celému pedagogickému zboru.

MPC má od školského roku 2017/2018 taktiež vytvorený webový informačný systém, kde sa môže každý pedagogický a odborný zamestnanec zaregistrovať a podľa vyplnených údajov sa mu zobrazí vhodná ponuka vzdelávacích programov, na ktoré sa môže prihlásiť. Pri zapisovaní sa na nejaký program by mal už taktiež vidieť, koľko ďalších záujemcov o tento program sa prihlásilo, takže pri naplnení minimálneho počtu uchádzačov sa zvyšuje šanca, že sa daný program reálne uskutoční. Ako vidieť z tabuľky T_2.5.3.1.1., týmto spôsobom sa MPC snaží prekonať bariéru, že sa daný program neotvoril, resp. nekonal, ktorú uvádzal pomerne značný podiel respondentov.

Dilema medzi kvalitou a kvantitou v ponuke ďalšieho vzdelávania

V kvalitatívnom zbere dát pri otázkach o dostupnej ponuke možností profesijného rozvoja respondenti a respondentky v regionálnom školstve diskusiu často presmerovali z oblasti kvantity do oblasti kvality. Učiteľka špeciálnej ZŠ sa pri otázke o ponuke dostupných programov ďalšieho vzdelávania vyjadrila, že „ponuka je veľmi pestrá, myslím si, že až prepestrená. [...] Ponuka je, ale o kvalitách tej ponuky nie som presvedčená. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Riaditeľka ZŠ tieto obavy a skúsenosti vyjadrila slovami: „Tak v prvom rade, aby bol ten kurz kvalitný, tak musí vychádzať z praxe, a to málokedy vychádza. Neriešia sa tam požiadavky praxe, riešia sa tam požiadavky metodických centier a to je ten problém. [...] Povedzme si otvorene, tí ľudia [v MPC] buď málo učia, alebo neučia skoro vôbec a po piatich rokov sú úplne odtrhnutí od praxe. Už ani netušia, čo sa v školách deje. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Z týchto dôvodov respondenti a respondentky poukazovali na skutočnosť, že pokiaľ sa ponuka programov ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov aj javí byť pestrá z hľadiska kvantity, pokiaľ je zredukovaná na programy skutočne kvalitné, užitočné a aj relevantné pre prax, tak sa táto ponuka radikálne zúži.

Nový zákon mení iba pojmy, ale nie podstatu systému profesijného rozvoja

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[11] zdanlivo mení aj systém príplatkov ku mzde za absolvované ďalšie vzdelávanie. Vo svojej podstate však ide len o kozmetickú zmenu. Konkrétne, predošlý zákon[12] prideľoval kredity za akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, za ktoré absolventi a absolventky získavali príplatok ku mzde. Nový zákon síce ruší kredity a pojem „kontinuálne vzdelávanie“, no neruší príplatky ku mzde za absolvovanie len tých programov vzdelávania, ktoré „schváli“ (teda nie „akredituje“) ministerstvo školstva. Inými slovami, absolventi získajú tzv. „príplatok za profesijný rozvoj“ za absolvovanie konkrétnych programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom. Napr. za

rozširujúce štúdium získajú 6 % príplatok ku mzde a za špecializačné alebo inovačné vzdelávanie 3 % príplatok. Zrušili sa teda síce kredity, ale dané vzdelávacie programy stále musia byť schválené ministerstvom, aby za ne absolventi a absolventky získali príplatok, čiže tento systém bude naďalej vytláčať neformálne typy profesijného rozvoja. Nový zákon, úplne rovnako ako ten predošlý, teda oceňuje príplatkom ku mzde len absolvovanie vzdelávania, žiadnym spôsobom sa už nehľadí na to, či jeho absolventi získali aj reálne zručnosti či vedomosti a či ich aj využívajú vo svojej praxi.

Záver

Za účelom skvalitňovania výučby na školách a tiež podporných služieb pre všetkých žiakov a žiačky je potrebné neustále dbať o zvyšovanie odbornosti pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň škôl. Súčasný systém profesijného rozvoja však pre odborných zamestnancov a tiež pre vyučujúcich odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy nezabezpečuje dostatočne širokú a hlavne dostatočne kvalitnú ponuku možností ich ďalšieho rozvoja. Práve otázka kvality rôznych možností profesijného rozvoja je kľúčová z hľadiska reálneho dosahu na zvyšovanie kvality výučby a podporných služieb na školách. Takáto kvalitná ponuka programov však musí byť pre pedagogických a odborných zamestnancov dostupná. Čiže ide o vhodnú kombináciu kvality a kvantity programov profesijného rozvoja, aby vyškolení učitelia a odborní zamestnanci reálne prispievali k celostnému osobnostnému rozvoju žiakov a žiačok.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Výber nových učiteľov
Adaptačné vzdelávanie
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Neformálne ďalšie vzdelávanie
Ďalšie vzdelávanie priamo na škole
Ďalšie vzdelávanie v zahraničí
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
2: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
3: MŠVVV SR. *Akreditácia programov doplňujúceho pedagogického štúdia a programov kontinuálneho vzdelávania.* 2018 [cit. 201901-25]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualnehovzdelavania/
4: MPC. *Výročná správa: Rok 2016.* [cit. 2018-12-20]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/node/3777
5: CVTI SR. *Prehľady škôl.* 2018 [cit. 2018-12-20]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/prehlady-skol.html?page_id=9725
6: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 346. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
7: DE BOER, A., PIJL, S. J., & MINNAERT, A. Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education*, 2011, roč. 15, č. 3, s. 331-353
8: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and schoolleaders as lifelonglearners: VolumeI.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
9: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 346. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
10: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 332. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
11: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
12: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania

Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania nezaručuje jeho kvalitu

Súčasný systém ďalšieho vzdelávania rozlišuje niekoľko typov programov profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov, za absolvovanie ktorých možno získať príplatok ku mzde. Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch síce ruší kredity a „akreditačný proces", stále je však založený na príplatkoch za profesijný rozvoj len za absolvovanie programov ďalšieho vzdelávania, ktoré sú schválené ministerstvom školstva. Nový zákon teda mení len pojmy, ale nie podstatu systému. Podľa zistení z kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum, ktoré boli zbierané v období platnosti predošlého zákona, možnosť príplatku ku mzde v praxi vedie pedagogických a odborných zamestnancov k uprednostňovaniu akreditovaných programov pred ponukou neformálnych a neakreditovaných programov profesijného rozvoja. Pôvodným zámerom systému, aby programy ďalšieho vzdelávania prešli akreditačným procesom, bolo zaručiť ich kvalitu. Výpovede mnohých respondentov a respondentiek v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum však zásadným spôsobom spochybňujú, či akreditované programy možno považovať za kvalitnejšie než neakreditované. Spochybňujúcim prvkom je i samotné nastavenie akreditačného procesu, ktorý skúma iba písomný materiál opisujúci plán realizácie programu ďalšieho vzdelávania, kvalitu samotnej realizácie však už žiadna inštitúcia v praxi neposudzuje.

Existuje niekoľko typov vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov

Zákon č. 317/2009 Z. z.[1] vymedzil rôzne druhy programov vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov: 1) adaptačné vzdelávanie, 2) aktualizačné vzdelávanie, 3) inovačné vzdelávanie, 4) špecializačné vzdelávanie a napokon 5) funkčné vzdelávanie. Tento zákon je však od 1. 9. 2019 nahradený novým zákonom o pedagogických a odborných zamestnancoch (č. 138/2019 Z. z.)[2], ktorý k týmto piatim typom ešte pridáva 6) predatestačné vzdelávanie a 7) kvalifikačné vzdelávanie. Z týchto siedmich typov je výrazne odlišné hlavne adaptačné vzdelávanie, pretože je spravidla organizované samotnou školou, ktorá daného pedagogického či odborného zamestnanca v regionálnom školstve zamestnáva. Adaptačné vzdelávanie je určené pre začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí prvýkrát nastúpili do zamestnania v školstve a skúsenejší kolega na škole ich mentoruje a uvádza do ich profesie. Jeho úspešným absolvovaním, ktoré väčšinou trvá rok (minimálne 3 mesiace a maximálne 2 roky), postupujú o jednu priečku vyššie v platovej tabuľke.

Veľmi odlišné od adaptačného vzdelávania je tzv. kvalifikačné vzdelávanie, ktorého cieľom je získanie plnej kvalifikácie ako pedagogický alebo odborný zamestnanec. Kvalifikačné vzdelávanie zabezpečujú vysoké školy alebo organizácia zriadená ministerstvom (teda v súčasnosti Metodicko-pedagogické centrum). Existujú dva druhy kvalifikačného vzdelávania: doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ) a rozširujúce štúdium (oboje v rozsahu najmenej 200 hodín). DPŠ sa hovorovo nazýva tiež „pedagogickým minimom" a je určené pre absolventov 2. stupňa vysokoškolského štúdia nepedagogického smeru, ktorí by si chceli doplniť kvalifikáciu oprávňujúcu vyučovať v regionálnom školstve. Napr. pokiaľ si absolventka vedného odboru biológia na prírodovedeckej fakulte dokončí ešte DPŠ, získa plnú kvalifikáciu učiteľky biológie. Prípadne si môže inžinier ekonómie urobiť DPŠ a stať sa tak učiteľom ekonómie na stredných školách. Na rozdiel od DPŠ je rozširujúce štúdium určené už pre kvalifikovaných pedagogických a odborných zamestnancov, aby získali oprávnenie pôsobiť v ďalšej kategórii alebo podkategórii pedagogických či odborných zamestnancov. Uvedené na príklade, učiteľka chémie a matematiky môže absolvovať rozširujúce štúdium na občiansku náuku, čím získa aprobáciu odborne vyučovať ďalší predmet, teda celkovo už tri predmety: chémiu, matematiku a občiansku náuku.

Okrem adaptačného a aktualizačného vzdelávania všetky zmienené typy ďalšieho vzdelávania musia prejsť schvaľovacím procesom cez ministerstvo školstva. Predošlý zákon č. 317/2009 Z. z. tento postup nazýval „akreditačným" procesom, pričom stanovoval, že okrem adaptačného vzdelávania absolventi týchto programov získali za ich úspešné ukončenie aj kredity a možnosť získať príplatok ku mzde. Konkrétne zákon umožňoval za 30 získaných kreditov prilepšiť si o 6 % k svojmu platu a po získaní ďalších 30 kreditov ešte ďalších 6 %. Nový zákon č. 138/2019 Z. z. síce ruší kredity, no neruší príplatky ku mzde za absolvovanie len tých programov vzdelávania, ktoré „schváli" (teda nie „akredituje") ministerstvo školstva. Inými slovami, absolventi získajú tzv. „príplatok za profesijný rozvoj" za absolvovanie konkrétnych programov ďalšieho vzdelávania

schválených ministerstvom. Napr. za rozširujúce štúdium získajú 6 % príplatok ku mzde a za špecializačné alebo inovačné vzdelávanie 3 % príplatok. Zrušili sa teda síce kredity, ale dané vzdelávacie programy stále musia byť schválené ministerstvom, aby za ne absolventi a absolventky získali príplatok. Zmenili sa teda iba pojmy, ale nie podstata a procesy nastavené starým zákonom.

Aktualizačné a inovačné vzdelávanie sú podobné vo svojich cieľoch. Zatiaľ čo aktualizačné vzdelávanie je zamerané na udržanie si profesijných kompetencií relevantných pre výkon pedagogickej, odbornej alebo riadiacej činnosti, inovačné vzdelávanie sa zameriava na zdokonalenie týchto kompetencií. Aktualizačné vzdelávanie však podľa nového zákona nemusí byť schválené ministerstvom a ani zaň nemožno dostať príplatok za profesijný rozvoj. Inovačné vzdelávanie musí byť schválené ministerstvom a dostáva sa zaň príplatok. Špecializačné vzdelávanie je zamerané na získanie profesijných kompetencií na výkon „špecializovaných činností“, napríklad ako triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérový poradca, uvádzajúci zamestnanec, vedúci predmetovej komisie či metodického združenia. Za špecializačné vzdelávanie absolventi získavajú príplatok ku mzde. Funkčné vzdelávanie je určené na získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon riadiacich činností, ako napríklad riaditeľ, zástupca riaditeľa, vedúci vychovávateľ či hlavný majster odbornej výchovy. Nakoniec predatestačné vzdelávanie je v podstate prípravné vzdelávanie na získanie prvej alebo druhej atestácie, teda je zamerané na získanie profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa.

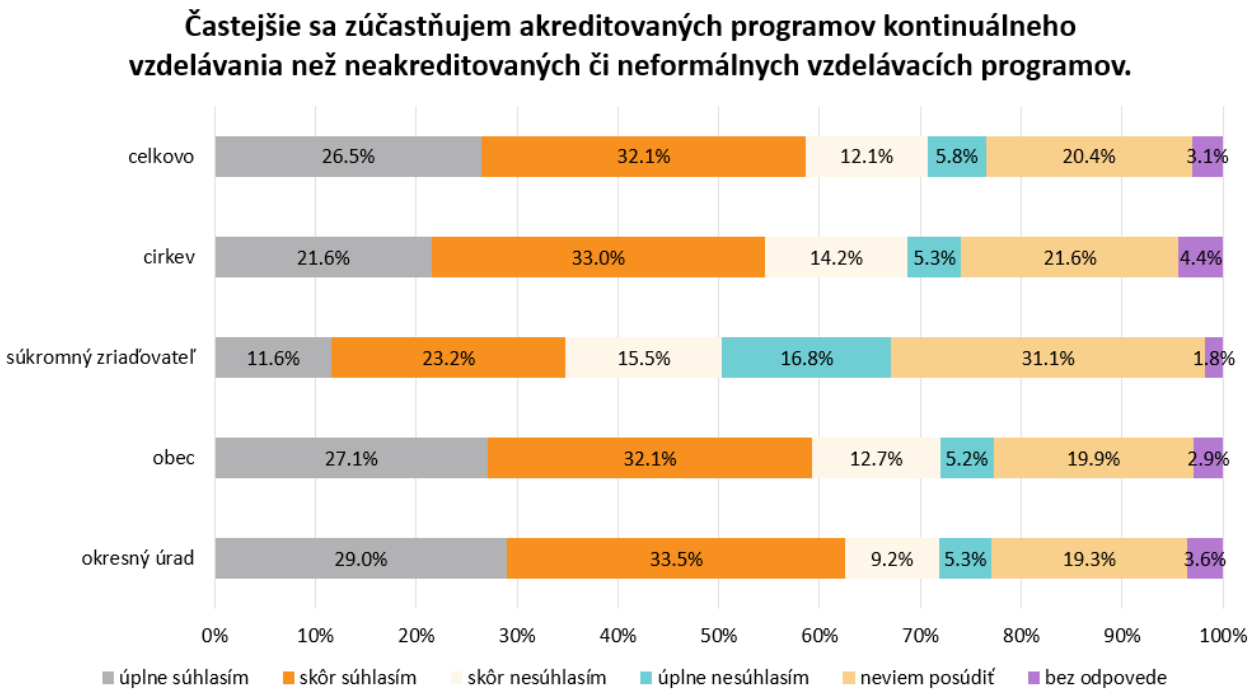
Zoznam akreditovaných programov ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov ministerstvo školstva pravidelne zverejňuje na svojich webových stránkach.[3] Z hľadiska podielu medzi jednotlivými typmi programov vzdelávania bolo vo februári 2019 celkovo akreditovaných 675 programov, z toho 79,9 % predstavovali aktualizačné programy (z toho 9,7 % aktualizačné prípravné atestačné), inovačné programy reprezentovali 15,4 % z celej ponuky, funkčné vzdelávanie 3,5 % a špecializačné iba 1,2 %. Z týchto podielov je najviac prekvapivé veľmi nízke zastúpenie špecializačných programov. V tejto súvislosti je však nutné povedať, že daný akreditovaný program môže byť realizovaný aj viackrát v roku a na rôznych miestach, čiže tento podiel nevypovedá o reálnom výskyte týchto programov.

Zamestnanci sa vzdelávajú prevažne cez akreditované programy

V dotazníkovom prieskume projektu To dá rozum pedagogickí a odborní zamestnanci hlavne v školách zriadených obcou alebo okresným úradom priznávajú, že uprednostňujú akreditované programy pred neakreditovanými programami ďalšieho vzdelávania (pozri graf G_2.5.3.2.1.). Z týchto dát vyplýva, že celkovo až 58,6 % zo všetkých respondentov sa častejšie zúčastňuje na akreditovaných vzdelávaniach. Zvyšní respondenti nesúhlasili s výrokom, že by sa vzdelávali častejšie na akreditovaných programoch (17,9 %) alebo sa nevedeli vyjadriť, prípadne neodpovedali (23,5 %). Zamestnanci v súkromných školách vo výrazne menšej miere absolvujú akreditované vzdelávania, čo v kvalitatívnom zbere dát vysvetľovali tým, že získané kredity nemajú vplyv na výšku ich platu. Síce i neštátne školy musia dodržiavať zákon[4], ktorý stanovuje minimálne úrovne platov a príplatkov, pokiaľ však niektoré neštátne školy vyberajú školné, spravidla si môžu dovoliť ohodnotiť svojich zamestnancov výraznejšie vyššími platmi. Z tohto hľadiska vplyv kreditov títo zamestnanci vôbec nevnímajú ako určujúci faktor. Do veľkej miery sa aj týmto zistením potvrdzuje, že prilepšenie si k platu je dôležitým motivačným prvkom v rozhodovaní sa medzi akreditovanými a neakreditovanými programami ďalšieho vzdelávania.

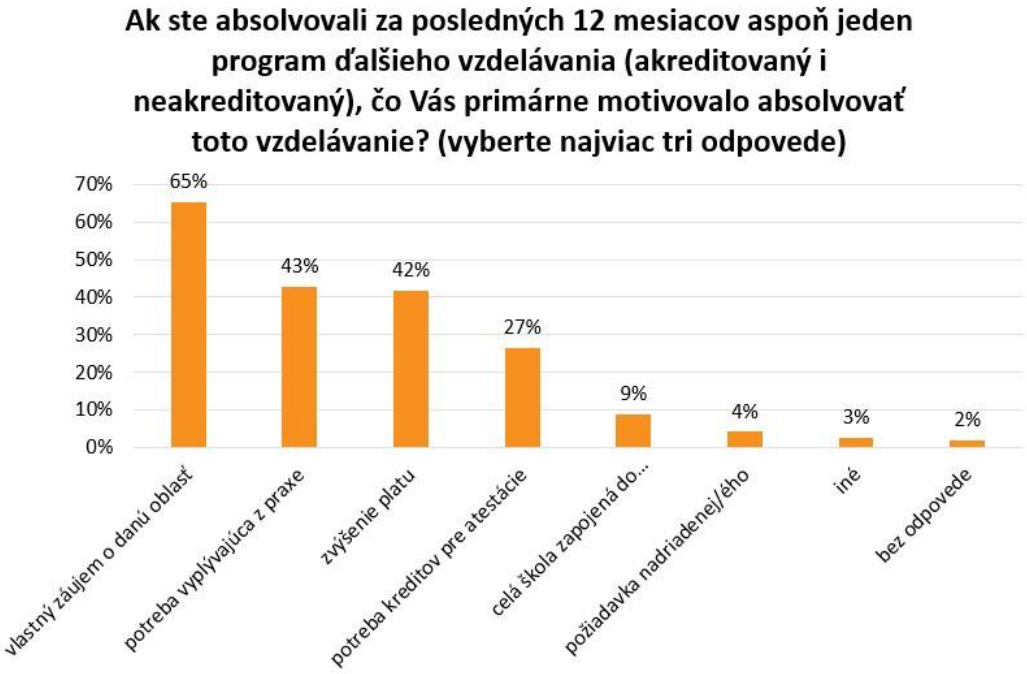
Táto preferencia akreditovaných programov pred neakreditovanými však nevychádza z predpokladu, že by akreditované programy považovali pedagogickí a odborní zamestnanci nevyhnutne za kvalitnejšie. Zásadnou pohnútkou mohlo byť skôr zvýšenie si vlastnej mzdy cez získanie kreditov za absolvovanie týchto programov alebo potreba získať kredity, aby mohli absolvovať atestáciu. Ako vidieť na grafe G_2.5.3.2.2., až 42 % pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve uviedlo ako jeden z troch najväčších zdrojov svojej motivácie pre absolvovanie ďalšieho vzdelávania zvýšenie svojho platu. Nevyhnutne tým implikovali, že absolvovali akreditovanú formu kontinuálneho vzdelávania, za ktorú možno získať kredity. V online prieskume realizovanom Slovenskou komorou učiteľov[5] na vzorke 1 340 učiteľov a učiteliek z regionálneho školstva v roku 2014 priznalo ako hlavnú motiváciu „potrebu získať kredity“ dokonca až 71 % respondentov a respondentiek.

Graf G_2.5.3.2.1: Preferovanie akreditovaného vzdelávania oproti neakreditovanému podľa typu zriaďovateľa školy, ktorá respondenta/ku zamestnáva



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 743 učiteľov, výchovných poradcov, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Graf G_2.5.3.2.2: Motivácia pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve ďalej sa vzdelávať zo všetkých typov škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 479 učiteľov, asistentov učiteľa, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Rôznorodé skúsenosti s kvalitou akreditovaného vzdelávania

V kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne opisovali rôznorodé skúsenosti s absolvovaním akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania. Keď sa špecificky vyjadrovali k aktualizačnému, inovačnému a špecializačnému vzdelávaniu, prevažovali kritické a negatívne vyjadrenia v súvislosti s kvalitou výučby či aktuálnosťou obsahu naprieč spektrom rôznych poskytovateľov od Metodicko-pedagogického centra cez vysoké školy či neziskové organizácie až po súkromné firmy. Učiteľka ZŠ, ktorá absolvovala špecializačné vzdelávanie v kariérovom poradenstve na škole, opísala túto skúsenosť slovami: „Ja som sa nejak stratila v tomto kurze. Nie je to pre mňa do budúcnosti nejaké vhodné. Nevyužívam to jednoducho. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Respondentka z hľadiska obsahu tohto programu síce oceňovala rôzne námety pre svoju prácu, no považovala ich za vytrhnuté z kontextu a nerealizovateľné v praxi. Iná učiteľka ZŠ tiež opísala svoje sklamanie nad absolvovaným vzdelávaním: „My sme z toho celého mali dojem, že ono sa to robí, len aby bolo, teda aby bolo kde minúť peniaze. (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Týmto komunikovala aj zanedbateľný prínos pre svoju pedagogickú prax. Online prieskum[6] realizovaný Slovenskou komorou učiteľov tiež potvrdil, že podľa týchto učiteľov a učiteliek významný podiel akreditovaných programov vzdelávania nespĺňa ich kvalitatívne nároky. Necelá polovica respondentov hodnotila obsahovú kvalitu programov známkou 3 a horšie. Prínos a využitie jednotlivých programov v praxi hodnotili podobne kriticky.

Nie všetci pedagogickí a odborní zamestnanci v regionálnom školstve považujú svoje skúsenosti s akreditovanými programami vzdelávania za stratu času. Počas zberu kvalitatívnych dát To dá rozum sa zriedkavo vyskytlo aj pochvalné uznanie akreditovaných programov. Napríklad učiteľka MŠ sa vyjadrila: „Všetky vzdelávania, ktoré som absolvovala v rámci MPC-čka, tak musím povedať, že všetky boli pre mňa prospešné. Napriek tomu, že už mám dvadsaťosemročnú prax. Tak ono sa to stále mení, ale tie vzdelávania, ktoré sú, sú kvalitné. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“

Pochybnosti o užitočnosti funkčného vzdelávania

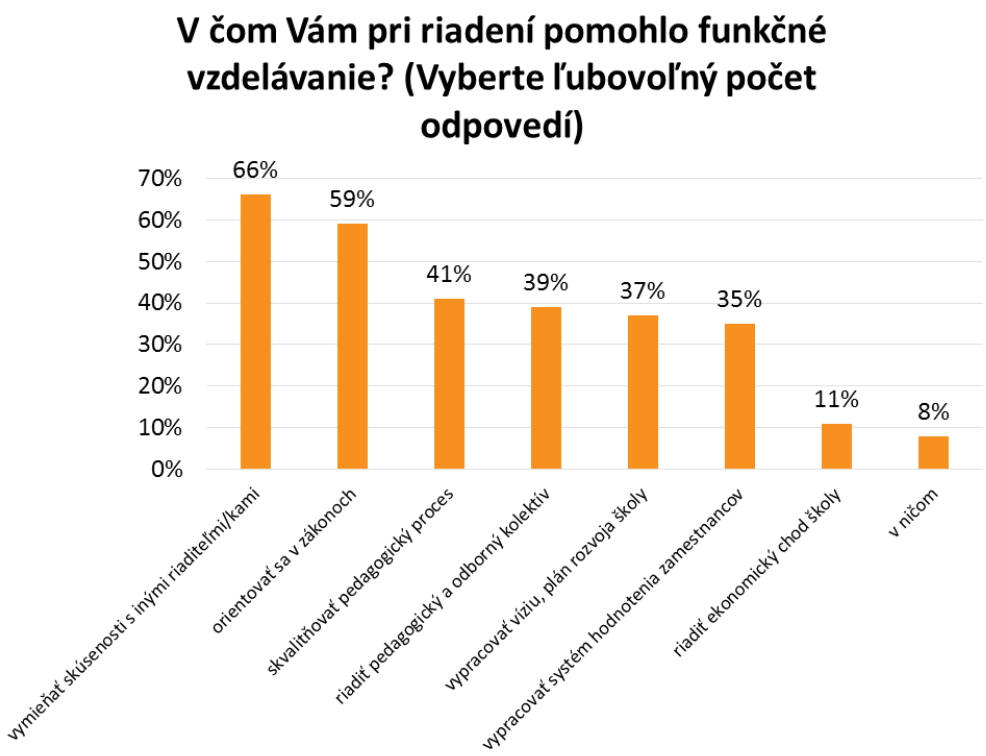
Na adresu funkčného vzdelávania pre riaditeľov a riaditeľky škôl v regionálnom školstve v rámci zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum prevažovali skôr negatívne vyjadrenia. Riaditeľ ZŠ sa o funkčnom vzdelávaní, ktoré absolvoval, vyjadril slovami: „Reálne z toho použiteľné do praxe riaditeľov dajme tomu bola tretina. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Iný riaditeľ ZŠ sa vyjadril: „Ja som trebárs musel absolvovať povinné funkčné vzdelávanie riaditeľa a to bola teda príšerná skúsenosť. [...] Zjavne s tým tá pani [školiteľka] nevedela pracovať, že pre ňu to bolo strašne také iba načítané z nejakej knihy. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Aj riaditeľka strednej odbornej školy vo svojom vyjadrení poukázala na zásadné nedostatky v kvalite jej funkčného vzdelávania: „K tomu funkčnému vzdelávaniu ako riadiť školu, tak možno ja som vedela viacej ako ten lektor, čo nám prednášal, keď sme sa bavili. Takže je to o tom, že je to trošku odtrhnuté to vzdelávanie od skutočnosti. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Neaktuálnosť informácií a odtrhnutosť od každodennej reality sa objavovali ako najčastejšie výčitky. Výnimočne sa však vyskytli v rozhovoroch i pochvalné vyjadrenia. Napríklad riaditeľka MŠ poznamenala: „Na MPC-čku v Bystrici som robila funkčné vzdelávanie, tak to bolo na vysokej úrovni. Aj celkový ten proces tej prípravy. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“

Obsah, ktorý riaditelia na funkčnom vzdelávaní odmietajú, však nemusí byť vždy neužitočný, nemusia len plne doceňovať jeho dôležitosť. Vedúci zamestnanec gymnázia sa na adresu svojej skúsenosti s funkčným vzdelávaním vyjadril: „Inštitucionálne budeme riaditeľov vzdelávať v pedagogickom výskume, v tvorení vízií školy a v plánovaní. No všetky veci, kde má svoj podpis, napríklad rozpočet, finančný plán, prijímanie zamestnancov, výpovede zamestnancov, zavádzanie náplní práce a tak ďalej, to si doštuduj sám. Keď som sa prvýkrát s tým stretol, tak ja som bol šokovaný, že preboha a toto vás načo učia, keď vy potrebujete toto? (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Za určite oprávnenú kritiku možno považovať argument, že riaditelia neboli na danom funkčnom vzdelávaní v dostatočnej miere oboznamovaní o legislatívnych oblastiach, za ktoré nesú právnu zodpovednosť. Odsúdiť však oblasti ako napríklad pedagogický výskum, tvorenie vízie školy a plánovanie ako jednoducho neužitočné a nepotrebné oblasti pre kvalitné riadenie školy je prinajmenšom problematické.

V kvantitatívnom prieskume To dá rozum riaditelia a riaditeľky oceňovali ani nie tak obsah pripravený školiteľmi funkčného vzdelávania, ale najmä vzájomnú výmenu skúseností medzi zúčastnenými riaditeľmi na tomto vzdelávaní (pozri graf G_2.5.3.2.3.). Až 66 % riaditeľov a riaditeliek zvolilo práve možnosť výmeny skúseností s ostatnými riaditeľmi za najužitočnejšiu oblasť, ktorú si z funkčného vzdelávania odniesli. Zorientovanie sa v zákonoch cez funkčné vzdelávanie ocenilo 59 % respondentov. Iba 8 % respondentov zvolilo možnosť, že im „v ničom“ nepomohlo. Vzdelávanie vo vypracovaní

vízie a plánu rozvoja školy ocenilo len 37 % respondentov. Tieto výsledky nevypovedajú len o užitočnosti a kvalite vzdelávaní v daných oblastiach, ale poskytujú určitú indikáciu aj o tom, čo vôbec bolo obsahom funkčného vzdelávania. Otázkou ostáva, či dôvodom pre pomerne nízky podiel nápomocnosti funkčného vzdelávania napr. vo vypracovaní vízie a plánu rozvoja školy bol spôsobený nekvalitným funkčným vzdelávaním alebo nezáujmom riaditeľov a riaditeliek sa v tejto oblasti rozvíjať, i keby daný program funkčného vzdelávania túto oblasť kvalitným spôsobom pokrýval. Kvalitatívne dáta zmienené vyššie indikujú, že by mohlo ísť o kombináciou oboch faktorov.

Graf G_2.5.3.2.3: Oblasti profesijného rozvoja v rámci funkčného vzdelávania



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.
Počet respondentov: 619 riaditeľov/riaditeliek zo všetkých typov zapojených škôl

Problémy s dĺžkou procesu akreditovania programov

Každý program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov, za ktorý bolo možné získať kredity, musel prejsť akreditačným procesom. Za týmto účelom museli žiadatelia o akreditáciu programu pripraviť spis detailne opisujúci tento program a predložiť ho ministerstvu školstva. Ministerstvo pri rozhodovaní o pridelení alebo nepridelení akreditácie rozhodovalo na základe odborného stanoviska Akreditačnej rady MŠVVŠ SR pre kontinuálne vzdelávanie.[78] Akreditačná rada sa skladala zo 14 riadnych členov, ktorí zastupovali rôzne inštitúcie oprávnené poskytovať kontinuálne vzdelávanie (napr. základné školy, cirkvi, Asociácia súkromných škôl, Združenie samosprávnych škôl, Asociácia stredných odborných škôl Slovenska, Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií).[9]

Akreditačným procesom museli prejsť nielen programy predložené neštátnymi poskytovateľmi ďalšieho vzdelávania, ale aj programy predložené priamo riadenými organizáciami MŠVVŠ SR ako napríklad Metodicko-pedagogické centrum (MPC). Riadiaca zamestnankyňa regionálneho pracoviska MPC sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Čo sa týka samotnej akreditácie, sú práve uprednostňovaní tí, ktorí platia za akreditačný proces. My máme zo zákona výnimku, neplatíme. A tým pádom to v niektorých okamihoch trvá dlhšie, najmä keď sa nakopia vzdelávacie programy. [...] Nie je to ale o tom, že by nám akreditovali všetko, čo predložíme. Vôbec to tak nie je, bežne sa stane, že nám program neakreditujú. (MPC,

Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Zamestnankyňa iného pracoviska MPC špecifikovala, že v niektorých obdobiach veľkého návalu žiadostí „tam naozaj bývalo polročné vracanie tých programov a aj my sme mali niekoľko podaných programov, ktoré sa až dva roky točili v tom akreditačnom procese. (MPC, Celé Slovensko, Vedúci zamestnanec úradu)“ Táto skúsenosť zdĺhavého akreditačného procesu bola potvrdená aj ďalšou respondentkou MPC: „Ten akreditačný proces je veľmi dlhý, to je pravda. Tam to trvá možno aj rok niekedy, než sa to zakredituje. Tým pádom aj tie vzdelávacie potreby nie sú pokrývané tak rýchlo, ako by sme očakávali. Napríklad do materských škôl išiel nový štátny vzdelávací program. Akreditovali sa nám programy s určitým odstupom. A ešte sa akreditovali a ešte sme tu poddimenzovaní, tak ja ešte nemám čas ich realizovať. (MPC, Nitriansky kraj, Odborný pracovník)“ Posledná respondentka výstižne opísala aj možné negatívne dosahy systému akreditácií kontinuálneho vzdelávania, keď ponuka programov v dôsledku zdĺhavého akreditačného procesu nestíha promptne reagovať na vzdelávacie potreby v školstve. Navyše môže dochádzať i k situáciám, keď napriek veľkej potrebe a dopyte po novoakreditovaných programoch tieto nemá kto odučiť.

Akreditačný proces nezaručuje kvalitu realizovaných programov

Problémom nie je len zdĺhavý akreditačný proces, ale aj samotné formálne nastavenie akreditačného procesu. Akreditačná rada totiž hodnotila výhradne písomný materiál opisujúci detaily plánovanej realizácie programu kontinuálneho vzdelávania, nikto však už nehodnotil, do akej miery sa tento plán v praxi napĺňa.[10] K tejto téme sa vyjadril vysokoškolský pedagóg v oblasti učiteľstva: „Štruktúru tých programov síce ministerstvo školstva posudzuje cez takzvané malé akreditácie, ale viac-menej nikto sa nezaoberá kvalitou tých programov. Existujú vyslovene absurdné programy, v ktorých sa učitelia vzdelávajú v rámci týchto foriem ďalšieho vzdelávania, a skutočne je tam príliš veľa externých hráčov v tej lektorskej činnosti, kde sa paradoxne stráca kontakt s tým školským prostredím. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Vysokoškolská pedagogička na inej univerzite opísala situáciu ešte explicitnejšie: „My síce zakreditujeme programy, ale už potom ich nikto nekontroluje. A ja mám len od učiteľov spätnú väzbu, že ten program vôbec nefunguje alebo tam nám dajú zadarmo kredity alebo tam len zaplatím atď. A keď na to poukážem, tak mi povedia, že to nie je dôkaz. Minule som už povedala, že ja tam osobne vycestujem, že mi nemusia ani nič zaplatiť a že už len to, že tam prídem, že urobím nejaké bububu a že si na to začnú dávať pozor. No nie, lebo to môže len školská inšpekcia. Tak tam pošlite školskú inšpekciu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)“ Akreditačný proces teda v žiadnom zmysle nezaručoval kvalitnú realizáciu programov kontinuálneho vzdelávania a žiadna inštitúcia na kvalitu tejto realizácie ani v praxi nedohliadala, hoci minimálne školská inšpekcia kvalitu programov kontrolovať mohla. V tomto kontexte je skutočne veľmi problematické ospravedlniť systém, v ktorom pedagogickí a odborní zamestnanci získavajú príplatky ku mzde iba za absolvovanie akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania, pokiaľ akreditácia negarantuje ich kvalitu. Hoci nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[11] už nehovorí o „akreditovaní“ a „akreditovaných“ programoch „kontinuálneho vzdelávania“, stále bude nutné relevantné programy ďalšieho vzdelávania schvaľovať cez ministerstvo školstva. Len budúca prax však ukáže, do akej miery bude schvaľovací proces zohľadňovať nielen písomnú žiadosť o schválenie programu, ale aj kvalitu jeho samotnej realizácie.

Záver

Súčasný systém profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov je cez príplatky ku mzde nastavený tak, aby zamestnanci uprednostňovali schválené programy ďalšieho vzdelávania pred neformálnymi. Schvaľovací proces programov ďalšieho vzdelávania však nemusí dostatočne promptne reagovať na aktuálne potreby v školstve a hlavne dostatočne garantovať kvalitu schválených programov, pretože v praxi nikto nekontroluje kvalitu ich realizácie. Týmto je vznesená vážna pochybnosť, do akej miery systém ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku zamestnancov reálne pripravuje, aby dokázali lepšie podporovať všetkých učiacich sa. Len vďaka rešpektujúcej a kreatívnej podpore šitej na mieru každému žiakovi a žiačkeich možno účinne motivovať k neustálemu zlepšovaniu sa v rýchlo sa meniacej spoločnosti.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Kariérové stupne a pozície
Adaptačné vzdelávanie
Atestácie
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Ponuka programov ďalšieho vzdelávania
Neformálne ďalšie vzdelávanie
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
2: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
3: MŠVVŠ SR. *Akreditácia programov doplňujúceho pedagogického štúdia a programov kontinuálneho vzdelávania.* 2019. Dostupné na: https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualneho-vzdelavania/
4: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
5: SKU. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému – zákon č. 317/2009.* 2014. Dostupné na: http://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/
6: SKU. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému – zákon č. 317/2009.* 2014. Dostupné na: http://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/
7: Vyhláška č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických a odborných zamestnancov
8: Smernica č. 18/2009-R ktorou sa vydávajú kritériá na vypracovanie a posudzovanie programu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov na účely akreditácie
9: MŠVVŠ SR. *Akreditačná rada MŠ SR pre kontinuálne vzdelávanie.* 2009 [cit. 2019-04-25]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/akreditacna-rada-ms-sr-pre-kontinualne-vzdelavanie/
10: GALÁŠ, P., REHÚŠ, M. *Bez kreditov neodídem.* Bratislava : Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVaŠ SR. 2016. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/9665.pdf
11: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Neformálne ďalšie vzdelávanie

Príplatky ku mzde za profesijný rozvoj vytláčajú neformálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Okrem schválených programov ďalšieho vzdelávania, za ktoré možno získať príplatky ku mzde, majú pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve k dispozícii rôzne ďalšie možnosti profesijného rozvoja. Môžu napríklad absolvovať kurzy, workshopy a konferencie mimo prostredia školy, môžu sa neformálne sieťovať so zamestnancami iných škôl cez online portály. Môžu realizovať výskum v téme učiteľského záujmu alebo sa samovzdelávať, prípadne môžu navštevovať výučbu na iných školách alebo hospitovať výučbu vlastným kolegom a kolegyniam na pôde svojej školy. Súčasný systém ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja je však založený na príplatkoch ku mzde, ktoré nadmerne motivujú absolvovať iba schválené programy ďalšieho vzdelávania, hoci neformálne aktivity profesijného rozvoja aktéri v školstve často vnímajú ako užitočnejšie.

Zber kvalitatívnych a kvantitatívnych dát projektu To dá rozum bol realizovaný v čase platnosti zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.[1], čiže dotazníkové otázky a odpovede, a taktiež respondenti a respondentky v rozhovoroch pracovali s terminológiou tohto zákona. Podstata nového zákona č. 138/2019 Z. z.[2], ktorý tento zákon nahrádza, však stojí na rovnakých princípoch a systém ako taký zásadne nemení. Zmenili sa iba pojmy, ale nie podstata a procesy nastavené starým zákonom. Preto možno považovať zistenia z dotazníka za veľmi relevantné i v tomto novom kontexte.

Keď sa učitelia nenaháňajú za príplatkami ku mzde

Učitelia a učiteľky sa môžu profesijne rozvíjať rôznymi spôsobmi. Štúdia TALIS 2013[3] zameriavajúca sa na učiteľov a učiteľky 2. stupňa ZŠ poukázala na skutočnosť, že okrem kurzov a workshopov či odborných konferencií a seminárov sa napríklad vzájomné mentorujú či hospitujú v rámci školy, vzájomne sa sieťujú s vyučujúcimi z iných škôl za účelom profesijného rozvoja, prípadne participujú na výskume v oblasti, ktorá ich odborne zaujíma (pozri tabuľku T_2.5.3.3.1.). Učitelia a učiteľky na Slovensku vo výrazne nižšej miere oproti priemeru OECD krajín realizujú výskumy alebo navštevujú a pozorujú výučbu na iných školách. Neznamená to však, že by sa tieto aktivity na Slovensku vôbec nediali.

Tabuľka T_2.5.3.3.1: Profesijný rozvoj učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ za posledných 12 mesiacov podľa formy a výskytu vzdelávania

Formy ďalšieho vzdelávania absolvované učiteľmi/kami 2.stupňa ZŠ za posledných 12 mesiacov		
	Percento učiteľov v OECD krajinách	Percento učiteľov v SR
Kurzy/workshopy	71%	39%
Vzdelávacie odborné konferencie a semináre	44%	25%
Účasť v sieti učiteľov vytvorenej pre účely profesijného rozvoja	37%	34%
Individuálny alebo skupinový výskum v téme záujmu učiteľa	31%	11%
Mentoring, hospitácia, koučing v rámci formálneho usporiadania v škole	29%	40%
Pozorovacie návštevy na iných školách	19%	4%
Kvalifikačné programy	18%	23%
Tréning v podnikoch, verejných a mimovládnych organizáciách	14%	4%
Pozorovacie návštevy v podnikoch, verejných a mimovládnych organizáciách	13%	2%

Zdroj: OECD (2014).

Z uvedených foriem profesijného rozvoja boli určite akreditované len kvalifikačné programy. Kurzy/workshopy, prípadne vzdelávacie odborné konferencie a semináre mohli byť na Slovensku uznané ako akreditovaný program kontinuálneho vzdelávania, ale nie nevyhnutne. Ostatné typy aktivít zväčša spadajú do neformálneho profesijného rozvoja. V odbornej literatúre sa rozlišuje „neformálne“ vzdelávanie a „informálne“ učenie sa[5], pričom neformálne vzdelávanie predstavuje učenie sa mimo školského systému, za ktoré nemožno dosiahnuť nejaký stupeň vzdelania, ale ktoré pozostáva z plánovaných aktivít. V prípade informálneho učenia sa ide hlavne o neintencionálnosť, teda deje sa v rôznych každodenných životných situáciách spontánne, napr. v rodinnom kruhu alebo skupine priateľov, pričom nie je v žiadnom zmysle štruktúrované a plánované. Pri zohľadnení tohto rozlíšenia možno napr. vzájomné hospitácie, mentoring ale aj online sieťovanie považovať skôr za neformálne vzdelávanie než informálne učenie sa, keďže je intencionálne, i keď o nich neexistuje jasný konsenzus. V tejto analýze je však používaný iba termín neformálne vzdelávanie, hoci niektoré aktivity profesijného rozvoja sa môžu nachádzať na hrane medzi neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa. Z vyššie zmienených dát minimálne vyplýva, že učitelia a učiteľky sa aj na Slovensku v nezanedbateľnej miere profesijne rozvíjajú i neformálnymi cestami.

Učitelia a učiteľky nostalgicky spomínajú na metodické dni

V období pred rokom 1989 sa učitelia a učiteľky pravidelne stretávali a profesijne rozvíjali cez tzv. metodické dni. V rámci zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum sa k tejto téme vyjadrila zástupkyňa riaditeľa gymnázia nasledovne: „Voľakedy MPC-čka robili vzdelávanie, ktoré nebolo za kredity. Raz za dva mesiace sme sa ako odborníci v jednotlivých predmetoch stretávali, bola nejaká prednáška a dávalo nám to, si myslím, oveľa viac ako tento typ kontinuálneho vzdelávania, ktorý sa momentálne realizuje. (Gymnázium, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Počas metodických dní sa teda stretli napríklad zemepisári alebo dejepisári a okrem prednášok realizovali aj „ukážkové hodiny (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“, ktoré spolu následne rozanalyzovali z hľadiska metodiky a didaktiky. Podľa súčasného zamestnanca regionálneho pracoviska Metodicko-pedagogického centra (MPC), metodické dni boli primárne „určené na to, aby sa zjednocovali metodické postupy a možno prístupy v tom, čo bolo v rámci jednotlivých predmetov spoločné. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Keďže sa tieto metodické dni diali na regionálnej úrovni v rozmedzí napríklad dvadsiatich kilometrov, učitelia mali podľa bývalého riaditeľa regionálneho pracoviska MPC na nich príležitosť sa „aj vykecať, potom ísť na pivo a trošku sa spoločensky vyžiť. (MPC, Banskobystrický kraj, Iný)“ Mali teda príležitosť sa dobre spoznať, na základe čoho potom bežne spolupracovali aj v odborných témach medzi školami.

Zamestnanec MPC však upozornil, že metodické dni v niektorých regiónoch, obzvlášť na východe Slovenska, na žiadosť vyučujúcich fungujú doteraz. Upozornil taktiež, že iniciatívu pre stretávanie podobného charakteru prebrali aj iné organizácie. „Okresné úrady, odbory školstva organizujú takzvané Okresné metodické komisie, kde sa stretávajú vybraní učitelia raz za kvartál a diskutujú o vybranom probléme. Sú to trojhodinové stretnutia, kde si zoberú nejaký vypuklý problém a bavia sa o ňom. [...] Navyše fungujú rôzne občianske združenia a rôzne iné formy stretávania sa. Viem, že sú napríklad kluby fyzikov. Takže opäť je tu platforma na stretávanie sa a tam už je len otázka, ako zabezpečiť ich financovanie. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Riaditeľka ZŠ taktiež upozornila na existenciu Klubu učiteľov informatiky, ktorý organizuje miestna univerzita. „Preberáme tam rôzne prístupy, ako učiť programovanie. Sú tam diskusie a odborné prednášky. Ide vlastne o stretnutie učiteľov, keďže to neformálne odovzdanie si informácií je veľmi dôležité. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, v rôznych regiónoch Slovenska fenomén pravidelného neformálneho zdieľania odborných poznatkov a skúseností medzi vyučujúcimi vo svojich predmetoch naďalej existuje, no javí sa, že ide skôr o ojedinelý než celoplošne rozšírený jav.

Školy sa učia aj jedna od druhej

Keď sa niektoré školy vyprofilujú v rôznych oblastiach ako príklady dobrej praxe, pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne z iných škôl niekedy prejavia záujem ich navštíviť a hospitovať ich bežnú výučbu a celkové fungovanie. Riaditeľ takejto ZŠ opísal túto prax slovami: „My sme otvorení tomu, že keď sa niekto zaujíma o našu školu a chce nás prísť navštíviť, tak sa vždy snažíme vytvoriť podmienky, aby tu trebárs jeden celý deň mohli absolvovať. Aj preto, že veľa z toho, čo robíme my, sme sa naučili na iných školách. Takže sa snažíme ako keby splácať ten dlh, že aj my sme tomu otvorení. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Na rozdiel od tejto školy, niektorí riaditelia a riaditeľky škôl upozorňujú na súťaživé prostredie medzi školami: „Tým, že tu existuje boj o každého žiaka, tak sa vytvára aj konkurenčné prostredie. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Riaditeľka regionálneho pracoviska MPC túto informáciu potvrdila slovami: „Medzi školami je tá konkurencia veľmi veľká, keďže vy musíte pritiahnuť toho svojho zákazníka, takže oni sa

brania (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ zdieľaniu cenných poznatkov. Inými slovami, zatiaľ čo niektoré školy sú otvorené svoje poznatky a zručnosti zdieľať s ostatnými školami, vďaka možnosti rodičov zvoliť si svoju školu sa vytvára medzi školami konkurenčné prostredie, ktoré niektoré školy vedie k tomu, aby si svoje poznatky chránili a nepodelili sa s nimi s ostatnými. Nezáujem podeliť sa o svoje poznanie a skúsenosti s ostatnými však pôsobí negatívne na vzdelávací systém ako celok, pretože je prekážkou v spoločnom rozvoji kvality.

Aspekt konkurenčného prostredia však odpadá vo vzťahu k školám zo vzdialenejších regiónov a hlavne voči zahraničným školám. Mnohé školy možnosť zdieľania skúseností so zahraničím využívajú. Riaditeľ ZŠ v kvalitatívnom zbere dát hovoril o spolupráci so zahraničnými školami nasledovne: „Bolo to v rámci projektu Comenius a išlo o spoluprácu so školou v Španielsku. Tam boli aj naše deti. Potom boli v Poľsku. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Hoci išlo v týchto prípadoch primárne o vzájomné návštevy, samotné nahliadnutie do bežnej praxe školy v zahraničí môže na vyučujúcich pôsobiť inšpiratívne aj v odborných oblastiach didaktiky.

Zamestnanci sa učia jeden od druhého aj v rámci formálneho usporiadania v škole

V materských, základných a stredných školách existujú oficiálne platformy pre vyučujúcich, aby sa stretávali a diskutovali o odborných didaktických a metodických otázkach svojej výučby. Na úrovni MŠ a 1. stupňa ZŠ existujú takzvané „metodické združenia“ a na úrovni 2. stupňa ZŠ a SŠ ide o „predmetové komisie“. Frekvencia stretávania sa, úroveň formálnosti, kvality a užitočnosti pre vyučujúcich sa však medzi školami výrazne líši. Niekde tieto platformy fungujú len formálne[6] a neprinášajú vyučujúcim žiadne citeľné obohatenie v ich profesijnom rozvoji. Taktiež vzájomné hospitácie môžu na školách fungovať len pro forma, čím sa nevyužíva ich plný potenciál na profesijný rozvoj vyučujúcich.

Napriek tomu existujú na Slovensku aj školy, kde interné platformy zdieľania poznatkov a skúseností posunuli na vyššiu úroveň a významne ich obohatili o mnoho ďalších aktivít v rámci usporiadania školy, ktoré majú za cieľ profesijne rozvíjať svojich pedagogických a odborných zamestnancov. Napríklad základná škola, s ktorej riaditeľom bol realizovaný individuálny rozhovor, organizuje každú stredu na svojej pôde stretnutia za účelom profesijného rozvoja svojich zamestnancov. „My máme na škole taký Klub moderného učiteľa, kde sa ľudia stretávajú, zdieľajú skúsenosti, informujú sa a aj tí uvádzajúci učitelia posúvajú každému novému kolegovi rôzne dôležité informácie. [...] My máme stredy ako dni, kedy sa nejakým spôsobom kolegovia stretávajú. Buď na pedagogickej rade, pracovnej porade, Klube moderného učiteľa. Vždy tú stredu majú rezervovanú na to, [...] že sme v škole do piatej a tieto veci spolu zdieľame alebo sa vzdelávame alebo niečo spoločne robíme. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Na tejto škole taktiež každý nový učiteľ a učiteľka musí absolvovať neformálny program ďalšieho vzdelávania zameraný na efektívne výučbové metódy a taktiež dostávajú podporu vo forme mentoringu od skúsenejšieho učiteľa na škole. Za žiadnu z týchto užitočných rozvojových aktivít nedostávajú títo učitelia príplatky ku mzde.

Pedagogickí a odborní zamestnanci sa profesijne rozvíjajú aj samoštúdiom

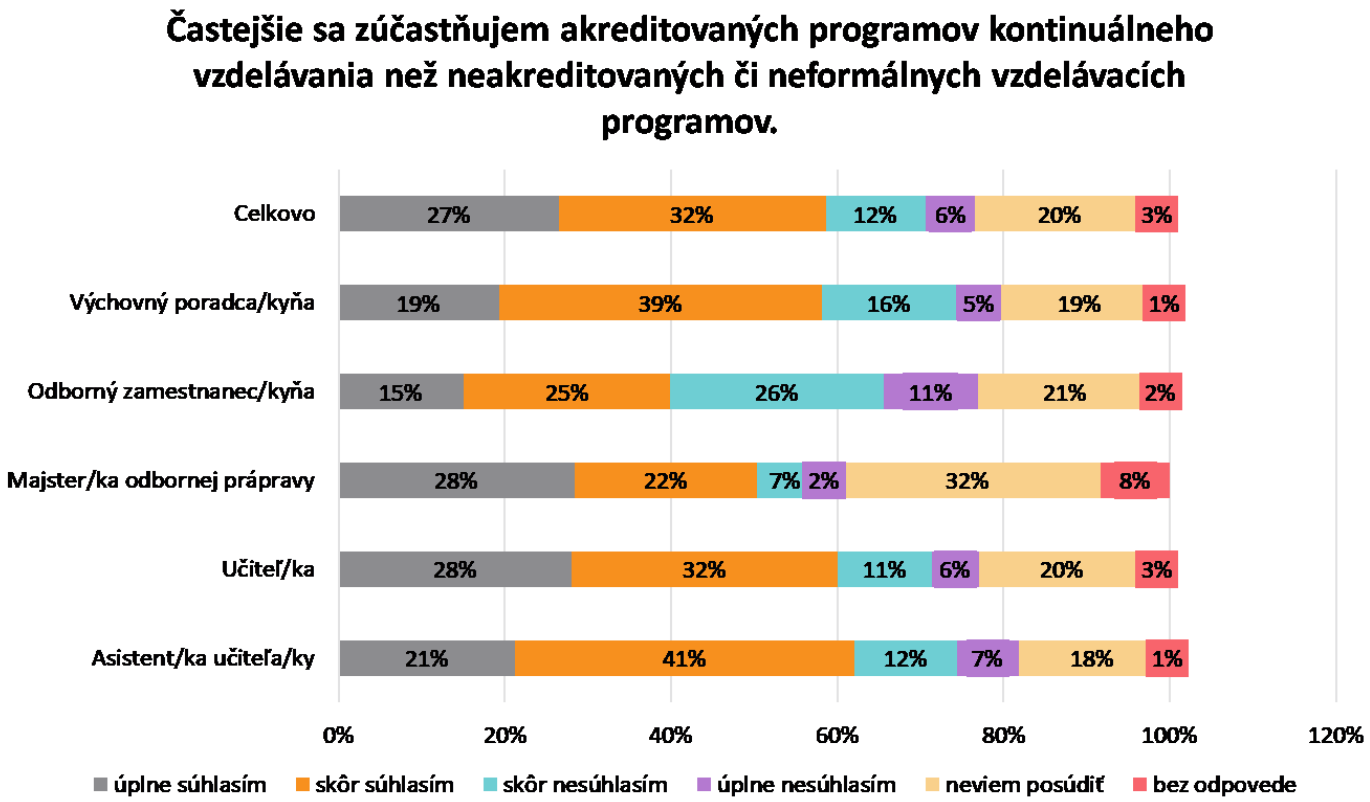
V neposlednom rade pedagogickí a odborní zamestnanci sa môžu rozvíjať aj samoštúdiom. V rámci samoštúdia zamestnanci najčastejšie čítajú odbornú literatúru alebo učiteľské internetové fóra[7], odkiaľ si môžu stiahnuť aj mnoho užitočných didaktických materiálov a pomôcok. Podľa online prieskumu Slovenskej komory učiteľov[8] z roku 2014 až 59 % z celkovej vzorky 1 367 respondentov uviedlo, že využíva učiteľské internetové fóra. Faktom však je, že za získané vedomosti a kompetencie nezískajú žiaden príplatok ku mzde. Vysokoškolský učiteľ pedagogického smeru v tejto súvislosti upozornil, že v zahraničí je bežné, aby si pedagogickí a odborní zamestnanci dali overiť kompetencie získané samoštúdiom pred poskytovateľom vzdelávania, ktorý presne dané kompetencie rozvíja cez akreditovaný program kontinuálneho vzdelávania. „Dáte si tie svoje kompetencie overiť, čo je proste dneska úplne legitímny trend všade vo svete. No teraz to už nefunguje, bolo to zo zákona vyhodené, lebo argument bol, že poskytovatelia by to zneužívali. Takže namiesto toho, aby my sme šliapli na kurie oko tým poskytovateľom, ktorí by to zneužívali a dávali to zadarmo, tak sme to radšej zo zákona vyhodili. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Systém príplatkov ku mzde vytláča neformálne vzdelávanie

Podľa kvantitatívneho prieskumu projektu To dá rozum pedagogickí a odborní zamestnanci na všetkých úrovniach regionálneho školstva priznávajú, že vo svojom profesijnom rozvoji sa častejšie zúčastňujú na akreditovaných programoch kontinuálneho vzdelávania než na neakreditovaných či neformálnych vzdelávacích programoch (pozri graf G_2.5.3.3.1.). V

prípade učiteľov napríklad až 60 % uprednostňuje akreditované programy kontinuálneho vzdelávania oproti len 17 % učiteľov, ktorí s touto preferenciou nesúhlasia. Neakreditované a neformálne programy profesijného rozvoja v najväčšej miere využívajú odborní zamestnanci škôl.

Graf G_2.5.3.3.1: Preferovanie akreditovaného vzdelávania oproti neakreditovanému podľa typu profesie

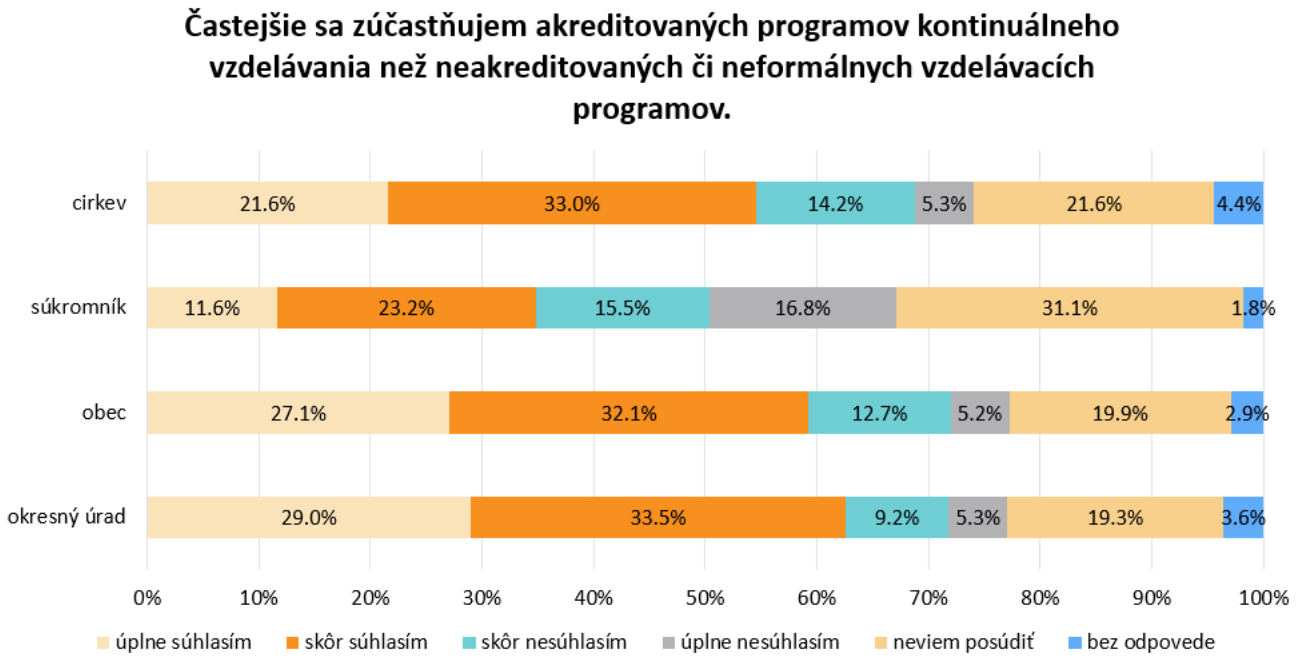


Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 734 učiteľov, výchovných poradcov, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Pri porovnaní pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich v rôznych typoch škôl podľa zriaďovateľa akreditované kontinuálne vzdelávanie v najmenšej miere uprednostňujú zamestnanci súkromných škôl (pozri graf G_2.5.3.3.2.). 32,3 % pedagogických a odborných zamestnancov v súkromných školách uprednostňuje neakreditované vzdelávanie, pričom najväčší podiel respondentov práve v súkromných školách uvádzal, že sa v tejto otázke nevie vyjadriť (31,1 %). Touto odpoveďou respondenti mohli indikovať, že vlastne ani nevedia, či daný program ďalšieho vzdelávania je alebo nie je akreditovaný, pretože to pre ich rozhodovanie pravdepodobne nie je určujúce. V kvalitatívnom zbere dát zamestnanci v súkromných školách toto zistenie potvrdzovali vysvetlením, že ich škola vyberá školné, takže úroveň platov je celkovo vyššia než v bežných školách zriadených obcou alebo okresným úradom, čiže získavanie kreditov za absolvovanie akreditovaného vzdelávania nijakým spôsobom neovplyvňuje výšku ich platu. Zamestnanci súkromných škôl sa preto môžu rozhodovať medzi vzdelávacími programami z oveľa širšej ponuky akreditovaných i neakreditovaných programov, zatiaľ čo zamestnanci škôl zriadených obcou alebo okresným úradom sú celkovo veľmi nízkou úrovňou svojich platov viac motivovaní zameriavať sa primárne na akreditované programy.

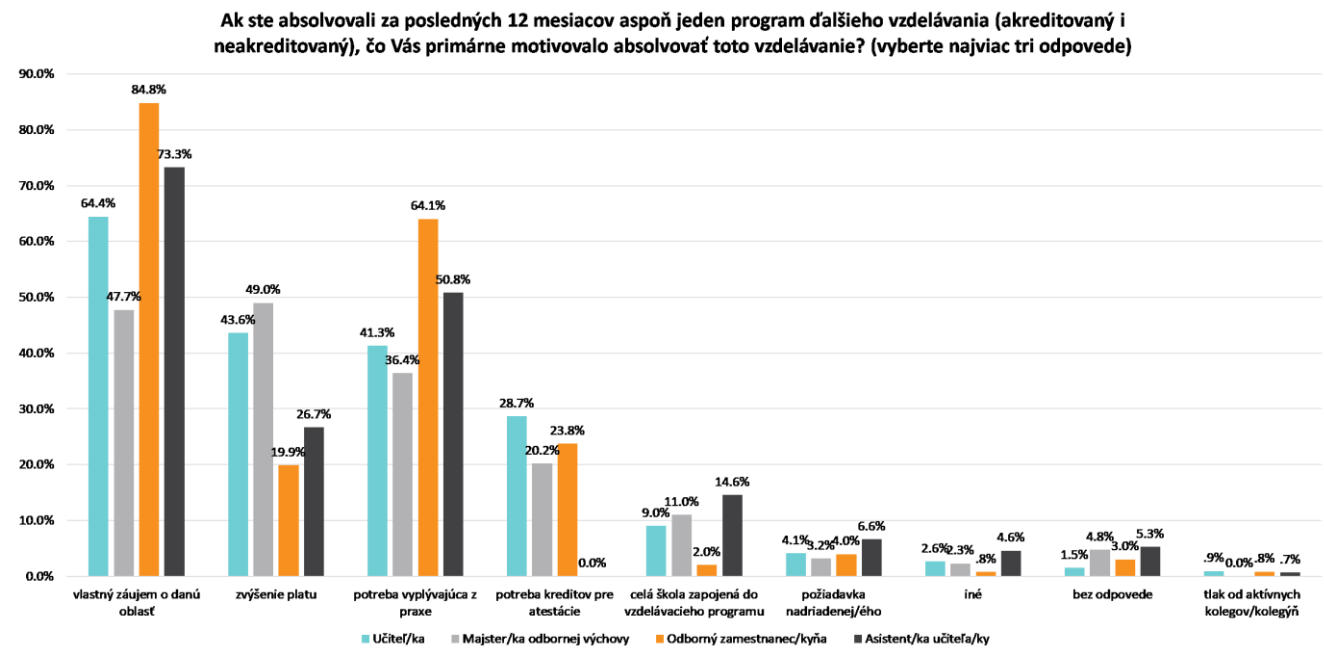
Kvantitatívny prieskum To dá rozum sa snažil zistiť aj to, čo najviac motivuje pedagogických a odborných zamestnancov profesijne sa rozvíjať. Hoci zamestnanci uviedli, že v prevažnej miere sú motivovaní rozvíjať sa z vlastného záujmu o danú oblasť alebo z potreby vyplývajúcej z praxe, ako vyplýva z grafu G_2.5.3.3.3., veľký podiel zamestnancov priznáva ako svoju motiváciu práve zvýšenie platu či potrebu získania kreditov pre atestácie. V prípade učiteľov a učiteliek motiváciu zvýšenia platu (ako jednu z maximálne troch možností odpovede) priznalo až 43,6 %. V online prieskume Slovenskej komory učiteľov[9] z roku 2014 uviedlo ako svoju hlavnú motiváciu „potrebu získať kredity“ až 71,3 % vyučujúcich.

Graf G_2.5.3.3.2: Motivácia zamestnancov v regionálnom školstve ďalej sa vzdelávať podľa typu zriaďovateľa školy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 734 učiteľov, výchovných poradcov, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Graf G_2.5.3.3.3: Motivácia zamestnancov v regionálnom školstve ďalej sa vzdelávať podľa typu profesie



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 479 učiteľov, asistentov učiteľa, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Pri súčasnom nízkom platovom ohodnotení pedagogických a odborných zamestnancov je motivácia aspoň čiastočne si zvýšiť plat úplne pochopiteľná. Pedagogickí a odborní zamestnanci majú len obmedzené časové kapacity na absolvovanie ďalšieho vzdelávania v rámci svojho profesijného rozvoja, čiže racionálne sa zväčša snažia tieto ciele skĺbiť. Vysokoškolský učiteľ pedagogického smeru tento jav opísal slovami: „Považujeme to za dosť zásadný problém, ktorý si možno len teraz začíname uvedomovať. Tento zákon favorizuje neskutočne formálne vzdelávanie učiteľov. To znamená, že nám úplne

vypadli zo systému tie staré alebo osvedčené metódy práce, ktoré kedysi na Slovensku bežne fungovali. Metodické dni, proste stretávania sa učiteľov, vzdelávania na školách, metodické združenia, predmetové komisie. Proste celá táto jedna obrovská časť, ktorá je založená na spontánnej aktivite sebavzdelávajúcich sa učiteľov, nám zo systému ako keby vypadla. Ono stále existujú tvorivé aktivity učiteľov, či rôzne občianske iniciatívy a tak ďalej. To je výborné. Ale proste ako systém nám už nefunguje na tej báze, aby podporoval aj financoval toto sebavzdelávanie. On oceňuje len tie formálne náležitosti a to je chyba. [...] Tým, že zákon nastavil dôraz na formálne veci ako napríklad atestácie, kredity či špecializačné a iné kontinuálne vzdelávanie a na to vrhol obrovské stámilióny eur cez projekty, tak nám vlastne úplne vymrela tá taká bežná drobná sebavzdelávacia činnosť učiteľov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podľa tohto respondenta je teda závažným systémovým problémom, že takto nastavený systém profesijného rozvoja, ktorý odmeňuje iba absolvovanie akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania, vytláča do úzadia rôzne formy neakreaditovaného a neformálneho profesijného rozvoja, ktoré môžu byť oveľa cennejšie a užitočnejšie pre konkrétne potreby pedagogických a odborných zamestnancov.

Nový zákon mení iba pojmy, ale nie podstatu systému profesijného rozvoja

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[10] zdanlivo mení aj systém príplatkov ku mzde za absolvované ďalšie vzdelávanie. Vo svojej podstate však ide len o kozmetickú zmenu. Konkrétne, predošlý zákon[11] prideľoval kredity za akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, za ktoré absolventi a absolventky získavali príplatok ku mzde. Nový zákon síce ruší kredity a pojem „kontinuálne vzdelávanie“, no neruší príplatky ku mzde za absolvovanie len tých programov vzdelávania, ktoré „schváli“ (teda nie „akredituje“) ministerstvo školstva. Inými slovami, absolventi získajú tzv. „príplatok za profesijný rozvoj“ za absolvovanie konkrétnych programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom. Napr. za rozširujúce štúdium získajú 6 % príplatok ku mzde a za špecializačné alebo inovačné vzdelávanie 3 % príplatok. Zrušili sa teda síce kredity, ale dané vzdelávacie programy stále musia byť schválené ministerstvom, aby za ne absolventi a absolventky získali príplatok, čiže tento systém bude naďalej vytláčať neformálne typy profesijného rozvoja. Nový zákon, úplne rovnako ako ten predošlý, teda oceňuje príplatkom ku mzde len absolvovanie vzdelávania, žiadnym spôsobom sa už nehľadí na to, či jeho absolventi získali aj reálne zručnosti či vedomosti a či ich aj využívajú vo svojej praxi.

Záver

Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve na Slovensku sa vo významne vyššej miere vzdelávajú a profesijne rozvíjajú cez formálne programy ďalšieho vzdelávania než cez neformálne typy profesijného rozvoja. Za hlavnú príčinu nízkeho zapájania sa do neformálnych typov ďalšieho vzdelávania respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát označili súčasné usporiadanie systému profesijného rozvoja, ktoré oceňuje príplatkom ku mzde iba absolvovanie akreditovaných programov. Neformálne spôsoby profesijného rozvoja však z hľadiska formy a obsahu ponúkajú oveľa pestrejšie a aktuálnejšie možnosti, ktoré majú väčší potenciál[12] podporiť pedagogických a odborných zamestnancov, aby vhodne reagovali na rýchlo sa meniace spoločenské podmienky odzrkadľujúce sa aj v zmenách potrieb, záujmov a správania detí v školách.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Ponuka programov ďalšieho vzdelávania
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Ďalšie vzdelávanie priamo na škole
Ďalšie vzdelávanie v zahraničí
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

2: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

3: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 103. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en

4: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 103. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en

5: DETKO, J. a kol. *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR.* Bratislava : Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2016, s. 9.

6: PAVLOV, I. *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl.* Prešov : Rokus, 2001.

7: Napr. portál www.zborovna.sk alebo www.bezkriedy.sk.

8: SKU. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému - zákon č. 317/2009.* 2014. Dostupné na: http://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/

9: SKU. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému - zákon č. 317/2009.* 2014. Dostupné na: http://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/

10: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

11: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

12: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

Ďalšie vzdelávanie priamo na škole

Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov prebieha aj priamo na ich škole

Od pedagogických a odborných zamestnancov sa očakáva, že sa budú vzdelávať celý život, aby mohli najnovšie poznanie odovzdávať ďalej. Môžu sa vzdelávať neformálne, napríklad samoštúdiom alebo konzultovaním so svojimi kolegami a kolegyňami, prípadne formálne cez rôzne kurzy a vzdelávacie programy určené priamo pre nich. Hoci sa pedagogickí a odborní zamestnanci bežne vzdelávajú skôr mimo svojho pracoviska, vzdelávacie programy sa realizujú aj priamo na pôde školy. Účastníci a účastníčky týchto vzdelávaní, vedenie škôl a aj poskytovatelia vzdelávania vidia veľa výhod v aktivitách profesijného rozvoja realizovaných priamo na pôde školy. Súčasný systém však realizáciu neformálnych spôsobov profesijného rozvoja na pôde školy aktívne nepodporuje, čím sa ani aktívne nevyužívajú všetky jeho výhody a prínosy.

Výskyt ďalšieho vzdelávania učiteľov a učiteliek na ich škole

V rámci štúdie TALIS 2013[1] sa okrem iného skúmalo aj to, aké rôzne formy profesijného rozvoja učitelia a učiteľky 2. stupňa ZŠ absolvovali za posledných 12 mesiacov. V rámci ponúkaných odpovedí na túto dotazníkovú otázku sa vyskytovali aj možnosti, ako napríklad kurzy a workshopy alebo vzdelávacie odborné semináre, ktoré by sa mohli konať aj na pôde samotnej školy. Jeden typ profesijného rozvoja, a teda i možnosť odpovede na túto otázku, sa však mohol konať výhradne na pôde školy, a tým je „mentoring, hospitácia, koučing v rámci formálneho usporiadania v škole“. Ako vyplýva z tabuľky T_2.5.3.4.1. v rámci všetkých krajín OECD, 29 % vyučujúcich zvolilo túto odpoveď, pričom na Slovensku až 40 %. Z kvalitatívneho zberu dát v rámci projektu To dá rozum vyplynulo, že hospitovanie je pomerne bežná prax ako forma kontroly vyučujúcich zo strany vedenia školy. Mentoring sa deje hlavne v prípade adaptačného vzdelávania, teda zaúčania čerstvých absolventov a začínajúcich pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. Koučing nebol zaznamenaný na žiadnej škole.

Tabuľka T_2.5.3.4.1: Profesijný rozvoj učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ za posledných 12 mesiacov podľa formy a výskytu vzdelávania

Formy ďalšieho vzdelávania absolvované učiteľmi/kami 2.stupňa ZŠ za posledných 12 mesiacov		
	Percento učiteľov v OECD krajinách	Percento učiteľov v SR
Kurzy/workshopy	71%	39%
Vzdelávacie odborné konferencie a semináre	44%	25%
Účasť v sieti učiteľov vytvorenej pre účely profesijného rozvoja	37%	34%
Individuálny alebo skupinový výskum v téme záujmu učiteľa	31%	11%
Mentoring, hospitácia, koučing v rámci formálneho usporiadania v škole	29%	40%
Pozorovacie návštevy na iných školách	19%	4%
Kvalifikačné programy	18%	23%
Tréning v podnikoch, verejných a mimovládnych organizáciách	14%	4%
Pozorovacie návštevy v podnikoch, verejných a mimovládnych organizáciách	13%	2%

OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.Paris : OECD Publishing, 2014, s. 103.

V rámci kvantitatívneho prieskumu To dá rozum na všetkých typoch škôl regionálneho školstva boli zisťované skúsenosti pedagogických a odborných zamestnancov s rôznymi poskytovateľmi vzdelávania. Ako je zjavné z tabuľky T_2.5.3.4.2., pri otázke „ktorý poskytovateľ vzdelávania vám poskytol najkvalitnejšie vzdelávanie?“, učitelia (13,6 %) a majstri odbornej výchovy (14,5 %) volili možnosť „vaša škola, respektíve kolega/yňa vo vašej škole“ ako tretiu najčastejšiu možnosť. Pre asistentov učiteľa to bola dokonca najčastejšie sa vyskytujúca možnosť. Pre odborných zamestnancov išlo skôr o nevýznamný podiel odpovedí. Z týchto dát možno vyvodzovať, že profesijný rozvoj pedagogických a odborných

zamestnancov sa realizuje aj na samotných školách, na ktorých títo zamestnanci pracujú, a že nejde o úplne zanedbateľný podiel z hľadiska výskytu.

Tabuľka T_2.5.3.4.2: Kvalita poskytovateľov ďalšieho vzdelávania podľa jednotlivých typov profesií v regionálnom školstve

Kto vám doposiaľ poskytol najkvalitnejšie vzdelávanie počas celej Vašej pôsobnosti ako pedagogický alebo odborný zamestnanec/kyňa?						
	Učiteľ/ka	Majster/ka odbornej výchovy	Odborný zamestnanec/kyňa	Výchovný poradca/kyňa	Asistent/ka učiteľa/ky	Total
Metodicko-pedagogické centrum	34.7%	24.1%	20.3%	37.2%	15.6%	32.1%
vysoká škola	22.3%	24.5%	19.4%	3.2%	11.1%	20.2%
Vaša škola, resp. kolega/yňa vo Vašej škole	13.6%	14.5%	4.6%	8.0%	47.1%	15.8%
komerčný poskytovateľ vzdelávania	6.3%	3.7%	9.5%	0.7%	0.5%	5.4%
iné	5.3%	9.3%	8.3%	5.3%	4.6%	5.6%
nezávislý externý odborník-čka	3.1%	1.0%	8.7%	1.5%	0.5%	2.9%
nemám žiadnu skúsenosť	2.7%	4.1%	5.6%	11.7%	13.6%	4.3%
mimovládna nezisková organizácia	2.4%	0.0%	1.3%	1.6%	0.2%	2.0%
iná priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR	2.1%	1.8%	1.0%	1.3%	0.0%	1.8%
Štátny inštitút odborného vzdelávania	1.9%	5.6%	0.0%	3.0%	0.0%	1.9%
bez odpovede	1.6%	1.4%	3.2%	1.6%	4.2%	1.9%
zariadenie výchovného poradenstva a prevencie	1.2%	0.0%	11.6%	24.0%	1.0%	2.9%
iná škola na inom stupni vzdelávania	1.1%	1.2%	0.0%	0.4%	1.0%	1.0%
iná škola na rovnakej úrovni	1.1%	1.0%	3.3%	0.4%	0.6%	1.1%
firma z praxe	0.6%	7.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie	0.1%	0.0%	3.3%	0.0%	0.0%	0.2%
celkový počet respondentov/iek	3218	246	153	258	354	4229

Poznámka: Dáta boli očistené o respondentov, ktorí nesplnili zadanie otázky a zvolili viac možností odpovedí než len jednu.
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

Výhody pre účastníkov aktivít profesijného rozvoja

Z kvalitatívneho zberu dát To dá rozum taktiež vyplynulo, že školy už majú skúsenosť s ďalším vzdelávaním pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň priamo na pôde školy. Učiteľka špeciálnej ZŠ sa v tejto téme vyjadrila: „Ani tie soboty nebol dáky problém, lebo ste to mali tu. Že ste nemuseli cestovať ráno o piatej, ja neviem, do Košíc. (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Učitelia a učiteľky v rozhovoroch oceňovali pohodlnosť, jednoduchosť a žiadne náklady spojené s týmto vzdelávaním. Okrem logistických výhod oceňovali aj skutočnosť, že takéto vzdelávacie akcie sa obsahovo zameriavali na špecifické podmienky a potreby samotnej školy a ich žiakov a žiačok. Ako sa vyjadrila riaditeľka ZŠ: „V kolektíve sme si porozprávali konkrétne veci, ktoré sa týkajú našej školy, ktoré nás zaujímajú a aj ten lektor bol veľmi rád, lebo sme sa zameriavali hlavne na tú problematiku, ktorá nás ťaží. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Ďalším pozitívom je, že pri príprave záverečných prác spojených s absolvovaním týchto vzdelávacích programov sa participanti a participantky mohli vzájomne jednoduchšie informovať a podporiť.

Výhody pre vedenie škôl

Vedenie škôl pri vzdelávacích programoch realizovaných na pôde ich školy najviac oceňovalo, že škola nemusela hradiť náklady spojené s dopravou pre svojich pedagogických a odborných zamestnancov a zabezpečovať im suplovanie. Toto vzdelávanie sa realizovalo väčšinou počas prázdnin, víkendov alebo v popoludňajších hodinách. Riaditeľka strednej odbornej školy sa v tejto súvislosti vyjadrila: „My sme tu strávili naozaj sobotu s tým, že niekoľko kolegýň donieslo koláče, navaril sa čaj, a tak ďalej... Proste bolo vidno aj v tom kruhu, keď sa pracovalo, že sme zohrať, hej? [. . .] Spojili sme to s teambuildingom, hej? (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Okrem funkcie stmeľovania kolektívu školy môže

preškolenie celého pedagogického a odborného personálu v jednej oblasti, napr. v čitateľskej gramotnosti alebo inkluzívnom vzdelávaní, taktiež priniesť synergický efekt celkového rozvoja školy v tejto oblasti.

Výhody pre externých poskytovateľov vzdelávania

Ako bolo zmienené vyššie, ďalšie vzdelávanie pedagogickým a odborným zamestnancom a zamestnankyniam môžu poskytovať kolegovia a kolegyne, ktorí na daných školách pôsobia (pozri tabuľku T_2.5.3.4.2.). Môžu ho však poskytovať aj rôzne externé inštitúcie, napríklad priamo riadené organizácie ministerstva školstva ako Metodicko-pedagogické centrum(MPC), mimovládne organizácie, vysoké školy, súkromní poskytovatelia vzdelávania alebo jednoducho prizvaní odborníci či odborníčky na danú oblasť bez ohľadu na ich pracovisko. Pokiaľ je daný vzdelávací program schválený ministerstvom školstva, jeho účastníci a účastníčky môžu zaň dostať dokonca príplatok k svojej mzde. V tejto súvislosti riaditeľka ZŠ upozornila na skutočnosť, že „zákon je taký pre všetky MPC, že jednoducho tam musíte mať 15 alebo 20 ľudí, a keď nie je, tak sa neotvorí kurz. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, pokiaľ si škola zabezpečí účasť celého pedagogického zboru, zabezpečí si tým i minimálnu potrebnú účasť nutnú pre poskytovateľa vzdelávania, aby sa vzdelávací program vôbec realizoval. Poskytovateľovi navyše odpadajú akékoľvek povinnosti súvisiace s logistickým zabezpečením programu (prenájom miestnosti, občerstvenie, pomôcky).

Profesijný rozvoj mimo prostredia školy nezanikne, ale na jej pôde by sa mohol vyskytovať aj častejšie

Ďalšie vzdelávanie pre pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankyne realizované priamo na pôde školy teda prináša rôzne výhody pre všetkých zainteresovaných aktérov. Napriek tomu nemožno očakávať, že by sa ďalšie vzdelávanie úplne presunulo iba na pôdu škôl, keďže ho možno realizovať iba v prierezových oblastiach, ktoré sa týkajú väčšiny pracovníkov a pracovníčok danej školy. „Napríklad čitateľská gramotnosť ako taká nie je len určená pre jazykárov, ale pre všetkých, aj pre matikárov, aj pre dejepisárov, aj pre zemepisárov. Proste každý pracuje s textom (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ zhrnula riaditeľka ZŠ. No napríklad vzdelávanie špecificky v didaktických metódach v geografii pravdepodobne nebude aplikovateľné pre všetkých vyučujúcich. Niekedy je taktiež užitočné, aby sa učitelia a učiteľky stretli i z iných škôl a vystúpili tak z bubliny problémov charakteristických len pre ich školu.

Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov odohrávajúci sa na pôde školy teda môžeme rozdeliť do troch kategórií: 1) programy schválené ministerstvom realizované na pôde školy externou inštitúciou, napr. MPC; 2) neformálne aktivity profesijného rozvoja realizované na pôde školy externou inštitúciou (napr. mimovládnou organizáciou) alebo externým odborníkom; 3) profesijný rozvoj realizovaný medzi zamestnancami samotnej školy, medzi ktoré spadá aj mentoring, koučing a hospitácie, ale aj štandardné prednášky či workshopy na rôzne témy. Keďže súčasný systém profesijného rozvoja oceňuje príplatkami ku mzde absolvovanie schválených programov ďalšieho vzdelávania, vo svojom dôsledku neformálne typy profesijného rozvoja aktívne nepodporuje, a teda i znižuje ich výskyt. Pokiaľ profesijný rozvoj na pôde školy prináša toľko výhod pre rôznych aktérov v regionálnom školstve, je na zváženie, či je súčasný systém profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov vhodne nastavený.

Záver

Profesijný rozvoj učiteľov a učiteliek sa v nezanedbateľnej miere deje aj na pôde samotných škôl, nielen mimo ich priestorov vo forme kurzov a workshopov organizovaných externou vzdelávacou inštitúciou. Rôzni aktéri v regionálnom školstve oceňujú profesijný rozvoj na pôde školy ako prínosný z hľadiska aktuálnosti preberaného obsahu pre špecifické potreby samotnej školy, zdieľania vedomostí a skúseností, teambuildingu medzi účastníkmi, ale aj odbremenenia z hľadiska logistiky organizovania takéhoto vzdelávania. Súčasný systém však realizáciu rôznych foriem profesijného rozvoja na pôde škole aktívne nepodporuje, čím ani aktívne nevyužíva všetky výhody a prínosy, ktoré by mohol prinášať pre celkový rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov a vo svojom dôsledku i celkový rozvoj žiakov a žiačok v regionálnom školstve.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Adaptačné vzdelávanie
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Neformálne ďalšie vzdelávanie
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

[1:] OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 103. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en

Ďalšie vzdelávanie v zahraničí

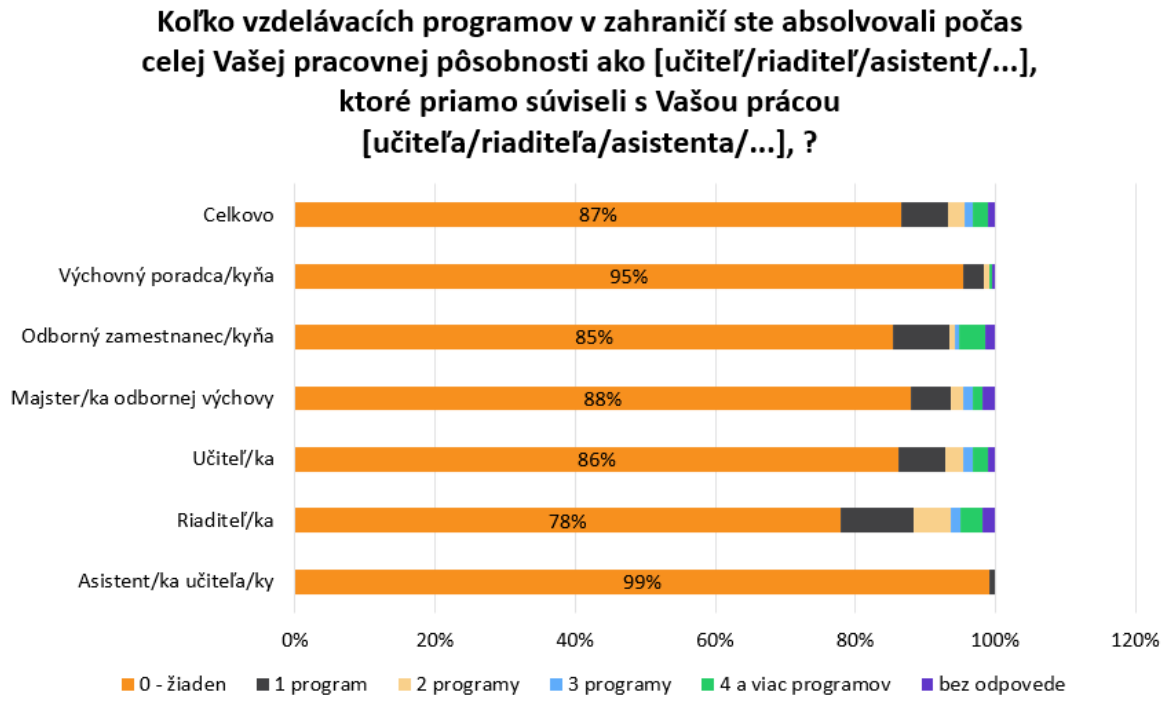
Pedagogickí a odborní zamestnanci sa vzdelávajú v zahraničí skôr výnimočne

Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve na Slovensku majú možnosť sa profesijne rozvíjať cez rôzne typy mobilitných programov v zahraničí. Profesijný rozvoj v zahraničí zatiaľ v priemere absolvoval iba každý desiaty zamestnanec, pričom mnoho z týchto mobilít bolo realizovaných iba v Českej republike. Účastníci a účastníčky mobilít oceňujú pozitívne dosahy tohto rozvoja najmä v používaní nových výučbových metód vo svojej praxi, ale aj vo zvyšovaní prestíže celej školy. Za hlavnú bariéru označujú znalosť cudzieho jazyka a administratívnu záťaž, ktorá je súčasťou absolvovania takéhoto programu. Súčasný systém ďalšieho vzdelávania taktiež pedagogických a odborných zamestnancov aktívne nemotivuje absolvovať ďalšie vzdelávanie v zahraničí, keďže toto vzdelávanie sa vníma ako neformálne, a teda neprináša možnosť získať zaň príplatok ku mzde.

Každý desiaty pedagogický alebo odborný zamestnanec sa vzdelával aj v zahraničí

Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve využívajú rôzne možnosti profesijného rozvoja. Niektorí z nich sa rozhodli za týmto účelom navštíviť aj zahraničie. V rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum zástupca riaditeľa gymnázia opísal svoje skúsenosti s jeho profesijným rozvojom v Nemecku takto: „Ja som nemčinár a my v rámci jedného projektu máme možnosť aj absolvovať vzdelávanie v Nemecku. Ja som v rámci toho trvania projektu bol už dvakrát na letnom dvojtýždňovom seminári. Veľmi sa mi to páčilo. Jednak sa tam dozviete nejaké nové veci, získate nové impulzy, vymeníte si skúsenosti a hlavne sa tam spoznávame s kolegami z celého sveta a potom môžeme nadviazať ďalšiu spoluprácu. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Riaditeľ ZŠ na rozdiel od predošlého respondenta nehovoril o absolvovanom seminári či kurze v zahraničí, ale o spolupráci s konkrétnymi zahraničnými školami, ktoré aj navštívil: „Bolo to v rámci projektu Comenius a išlo o spoluprácu so školou v Španielsku. Tam boli aj naše deti. Potom boli v Poľsku. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Hoci v týchto prípadoch išlo primárne o vzájomné návštevy, samotné nahliadnutie do bežnej praxe školy v zahraničí môže byť pre vyučujúcich inšpiratívne v rôznych oblastiach vrátane metód výučby alebo organizácie školy.

Graf 5_2.5.3.5: Podiel pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí absolvovali program ďalšieho vzdelávania v zahraničí, členený podľa pozícií



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 5 362 učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Podľa kvantitatívneho prieskumu To dá rozum zhruba každý desiaty (12 %) pedagogický alebo odborný zamestnanec alebo zamestnankyňa v regionálnom školstve na Slovensku aspoň raz v rámci svojho pracovného pôsobenia absolvoval nejaký vzdelávací program v zahraničí, ktorý priamo súvisel s ich prácou (pozri graf G_2.5.3.5.). Riaditelia a riaditeľky sa v zahraničí vzdelávali v najväčšej miere (20 %). V prípade riaditeľov stredných škôl sa vzdelávalo v zahraničí dokonca až 40,4 %. Celkovo sa v najmenšej miere vzdelávali v zahraničí asistenti a asistentky učiteľa (len 1 %) a výchovní poradcovia a poradkyne (4 %). Treba však poznamenať, že z týchto dát nie je možné rozlíšiť, či ďalšie vzdelávanie u jednotlivých respondentov prebehlo iba v Českej republike alebo inej krajine sveta.

Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu (ďalej SAAIC) sa na Slovensku zaoberá sprostredkovaním mobilít programu Erasmus+, ktorý zahŕňa aj mobility pre pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve. V rámci zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum sa k téme mobilít preto vyjadrovali aj zamestnanci a zamestnankyne tejto inštitúcie. Podľa nepublikovaného interného materiálu „SAAIC (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“, z ktorého v rozhovore čerpali, v akademickom roku 2016/2017 pri mobilite pracovníkov v oblasti školského vzdelávania boli úspešné 4 materské školy, 40 základných škôl, 23 gymnázií a 21 stredných odborných škôl. Pri celkovom počte[1] 2 984 materských škôl, 2 089 základných škôl, 236 gymnázií a 437 stredných odborných škôl však ide o veľmi nízky podiel.

Pedagogickí a odborní pracovníci sa cez mobilitný program Erasmus+ vzdelávajú zväčša na kurzoch

V rámci mobilitného programu Erasmus+ pre pracovníkov a pracovníčky v regionálnom školstve existujú tri hlavné možnosti, ako sa profesijne rozvíjať.[2] Môžu sa zúčastniť: 1) na štruktúrovaných kurzoch alebo školeniach v zahraničí; 2) hospitáciách (job shadowing) alebo pozorovaniach v škole; alebo 3) môžu sami vyučovať na partnerskej škole. V rámci programu Erasmus+ možno so zahraničnými školami nadviazať i tzv. strategické partnerstvá, do ktorých môžu školy včleniť všetky formy mobility vyučujúcich, dokonca i dlhodobú výmenu žiakov a žiačok medzi školami. Podľa respondentky zo SAAIC sa v drvivej väčšine (cca 90 %) využívajú štruktúrované kurzy, ktoré si zamestnanci vyberajú cez portál School Education Gateway. Pre svoj profesijný rozvoj si pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne pracujúci v slovenskom školstve volia prevažne Českú republiku kvôli jazykovej blízkosti, prípadne ešte Veľkú Britániu a Írsko kvôli angličtine. Kurzy sa však organizujú v anglickom jazyku i v krajinách, kde sa anglicky nehovorí, čiže si záujemcovia a záujemkyne volia aj iné krajiny.

Najväčšiu popularitu Českej republiky ako hlavnej destinácie zahraničnej mobility potvrdil aj dotazníkový prieskum SAAIC.[3] Podľa neho až 39 % pedagogických a odborných zamestnancov stredných odborných škôl, ktorí sa zúčastnili na zahraničných mobilitách Erasmus+ a vyplnili tento dotazník, vycestovalo práve do Českej republiky. Ďalšími najčastejšími destináciami sa stali Veľká Británia (14 %), Maďarsko (11 %), Taliansko (11 %), Estónsko (9 %), Portugalsko (9 %) a Nemecko (7 %).

Z hľadiska obsahu kurzov „minulý rok viedla výučba učenia sa cudzích jazykov. Ďalej inovatívne osnovy boli pod nimi a metódy na zlepšenie kvality a rozvoj škôl pod nimi, IKT bolo až piate. (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Mobilitné programy tak z učiteľov a učiteliek v najväčšej miere využívajú jazykári, ktorí si chcú zlepšiť svoje jazykové a didaktické zručnosti. Mobilitné programy však v žiadnom prípade nie sú obmedzené len pre jazykárov a využívajú ich aj učitelia a učiteľky ostatných predmetov. Podľa vyjadrení respondentky zo sa do mobilitných programov zapájajú aj odborní zamestnanci (napr. psychológovia či špeciálni pedagógovia), i keď, samozrejme, nie v takej miere ako učitelia. To potvrdili aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum (pozri graf G_2.5.3.5. vyššie).

Mobilitou zvyšujú zamestnanci svoju odbornosť, ale aj prestíž školy

Podľa respondentky zo SAAIC účastníci a účastníčky v dotazníkoch spätnej väzby informovali, že ich mobilita mala pozitívny „dopad jednak na individuálnej úrovni, že zavádzajú nové metódy vzdelávania, ďalej že sú inovatívnejší, nechodia do práce len urobiť to povinné minimum, ale majú aj tú nadstavbu. (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Hlavným prínosom na individuálnej úrovni je teda podľa týchto účastníkov a účastníčok mobilít skvalitnenie ich výučby. V rámci prieskumu SAAIC[4] podľa pedagogických a odborných zamestnancov stredných odborných škôl, ktorí sa zúčastnili na zahraničných mobilitách Erasmus+, najväčším prínosom pre nich bolo rozšírenie odborných vedomostí (66,7 %), praktických odborných zručností (53,7 %), využívanie nových vzdelávacích postupov a/alebo metód výučby (50 %), získanie špecifického know-how z dobrej praxe v zahraničí (40,7 %), budovanie nových kontaktov s odborníkmi v zahraničí (38,9 %) a zlepšenie jazykových zručností (35,2 %).

Kvalitatívne dáta tiež naznačujú, že zapojenie do mobilitných programov sa väčšinou začína pri jednom alebo dvoch nadšených vyučujúcich na škole. V ďalšej fáze spravidla vtiahnu i vedenie školy, čo sa v mnohých prípadoch premietne až do zapojenia väčšiny pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň na škole. Respondentka zo SAAIC v tejto súvislosti zmienila jeden príklad školy, kde „nastúpila nová pani riaditeľka a tá škola bola už pred zavretím. Mali pätnásť žiakov v triede a akonáhle sa zapojili, to bol ešte program Comenius, okolo rokov 2007 až 2009, tak teraz už majú tak preplnené triedy, že musia žiakov aj odmietať. A bolo to kvôli tejto medzinárodnej spolupráci. (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Zapájanie sa vyučujúcich do medzinárodnej výmeny so zahraničnými školami zvyčajne pridáva škole na prestíži, čo vo svojom dôsledku môže prilákať rodičov, aby do danej školy zapisovali svoje deti.

Hlavnými bariérami sú znalosť cudzieho jazyka a administratívna záťaž

Najväčšou bariérou pre zapojenie sa pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň do mobility je podľa respondentky zo SAAIC znalosť cudzieho jazyka. Česká republika svojou jazykovou blízkosťou však ponúka možnosť vyhnúť sa tejto prekážke. Skúsenosť vyučujúcich zo Slovenska s absolvovaním štruktúrovaného kurzu v anglickom jazyku im však často „otvorí úplne nové obzory (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ v tom, že napr. talianski alebo španielski učitelia majú oveľa horšiu angličtinu než tí zo Slovenska. „Prestanú tak dbať na gramatiku a zistia, že stačí vlastne sa iba vyjadriť zrozumiteľne a jasne. Strácajú tam tie zábrany. (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Ďalšou dôležitou bariérou je podľa dotazníkov spätnej väzby k programu Erasmus+ „pracovná vyťaženosť a administratívna záťaž. (Profesijné a záujmové združenia, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Napriek snahám programu o čo najväčšie odstránenie administratívnej záťaže, predsa len si zapojenie do mobility vyžaduje nejaký čas i na túto oblasť.

Systém profesijného rozvoja nemotivuje vzdelávať sa v zahraničí

Napriek mnohým benefitom, ktoré individuálna mobilita do zahraničia pre vyučujúcich prináša, riaditeľka strednej odbornej školy poukázala na svoju skúsenosť, že niektorí jej kolegovia „to vnímajú rozdielne. Niekto to bral tak, že ja som bol teda sa vzdelávať, tak za to mi musíš priznávať kredity. [...] Pritom išiel cez školský rok, kde v rámci školského roka zaňho muselo byť zastupované a tak ďalej [...] Lebo tie pobyty sa pohybovali okolo tri a pol do päťtisíc eur, kde dva týždne

proste fungujete niekde v zahraničí. Je to obrovská pridaná hodnota. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Tento príklad poukazuje na pokrivenie systému profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku, ktorý získaním príplatku ku mzde oceňuje len absolvovanie programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom školstva. Tento systém teda vôbec nezohľadňuje a neoceňuje vzdelávacie aktivity, ktoré môžu byť z hľadiska zvyšovania kvality výučby na školách oveľa prínosnejšie.

Záver

V rámci systému profesijného rozvoja na Slovensku sa pedagogickým a odborným zamestnancom a zamestnankyniam ponúka mnoho možností. Tento systém však aktívne nepodporuje možnosť rozvíjať svoju odbornosť cez programy profesijného rozvoja v zahraničí. Deje sa to napriek tomu, že mobilitné programy môžu byť pre samotných účastníkov a účastníčky týchto programov veľmi užitočné z hľadiska zvyšovania kvality ich pedagogickej či odbornej práce, ale aj z hľadiska zvyšovania prestíže celej školy. Vzdelávanie je navyše globálny fenomén so špecifickými výzvami a aj pedagogickí a odborní zamestnanci zo Slovenska by sa mali rozvíjať v aktuálnych trendoch vo vzdelávaní presahujúcich domáci kontext. Absolventi a absolventky mobilít, keď vidia na sebe ich prínosy, môžu okrem svojich kolegov podporovať aj žiakov a žiačky absolvovať zahraničné mobility, z ktorých môžu v mnohom benefitovať i oni.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Ponuka programov ďalšieho vzdelávania
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania
Neformálne ďalšie vzdelávanie
Motivácia pre profesijný rozvoj
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje

1: CVTI SR. *Štatistická ročenka – súhrnné tabuľky: Školy, triedy a žiaci v roku 2017/2018.* Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html? page_id=9603
2:SAAIC. *Erasmus+: Príležitosti pre učiteľov a zamestnancov.* Bratislava : SAAIC, 2018. Dostupné na: http://web.saaic.sk/erasmusplus/site/index.php?sw=711
3: SAAIC. *Dopad vzdelávacích mobilít na inštitúcie a jednotlivcov v rámci kľúčovej akcie 1 v sektore odborného vzdelávania a prípravy.* Bratislava : SAAIC, 2019. Dostupné na: http://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/2019_impactovp_studia_final_web_1904.pdf
4: SAAIC. *Dopad vzdelávacích mobilít na inštitúcie a jednotlivcov v rámci kľúčovej akcie 1 v sektore odborného vzdelávania a prípravy.* Bratislava : SAAIC, 2019. Dostupné na: http://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/2019_impactovp_studia_final_web_1904.pdf

Obsah a formy ďalšieho vzdelávania

Problém vzdelávania učiteľov o inovatívnych metódach výučby cez zastarané metódy

Z hľadiska kvality existujúcich programov ďalšieho vzdelávania majú ich absolventi a absolventky veľmi rozdielne skúsenosti. V rámci zberu kvalitatívnych dát projektu To dá rozum pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve najčastejšie upozorňovali na zastarané výučbové metódy používané v týchto programoch, ďalej na prílišnú teoretickosť prednášaného obsahu, odtrhnutosť od praxe a neaplikovateľnosť v ich každodennej práci. Niektorí však opisovali aj veľmi pozitívne a obohacujúce skúsenosti. Nie je preto možné zovšeobecňovať závery o kvalite či nekvalite všetkých programov ďalšieho vzdelávania realizovaných rôznymi poskytovateľmi. Východisko z tejto spleti veľmi rozdielnych skúseností z hľadiska kvality programov ďalšieho vzdelávania našli pedagogickí a odborní zamestnanci v regionálnom školstve len cez prístup „pokus a omyl". Pokiaľ mali s nejakým konkrétnym školiteľom alebo školiteľkou alebo konkrétnym typom programu dobrú skúsenosť, mali tendenciu vyberať si v budúcnosti primárne takéto školenia.

Skúsenosti s kvalitou ďalšieho vzdelávania sa veľmi líšia

V kvalitatívnom zbere dát To dá rozum pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve opisovali svoje skúsenosti s formami a obsahom ďalšieho vzdelávania. Rôzni respondenti a respondentky často nešetrili kritikou: „Skutočne boli školenia, ktoré mi nedali absolútne nič a nielen mne, ale všeobecne (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)"; alebo „My sme z toho celého mali dojem, že ono sa to robí, len aby bolo, teda aby bolo kde minúť peniaze (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)"; prípadne „Ja som trebárs musel absolvovať povinné funkčné vzdelávanie riaditeľa a to bola teda príšerná skúsenosť. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)" Tieto kritické hlasy sa objavovali zväčša na adresu najväčšieho poskytovateľa ďalšieho vzdelávania pre zamestnancov v školstve, teda Metodicko-pedagogického centra (MPC).

Kritika sa však týkala i neštátnych poskytovateľov vzdelávania. Pri niektorých z nich sa dokonca objavovala informácia, že im ide iba o to, aby prihlásení zaplatili školné a dajú im kredity zadarmo, bez nutnosti absolvovať akékoľvek vzdelávanie alebo demonštrovať nadobudnuté vedomosti či zručnosti pri záverečnej prezentácii alebo skúške. Členka akreditačnej komisie potvrdila túto informáciu slovami: „My síce zakreditujeme programy, ale už potom ich nikto nekontroluje. A ja mám len od učiteľov spätnú väzbu, že ten program vôbec nefunguje alebo tam nám dajú zadarmo kredity alebo tam len zaplatím atď. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen AK)" Týmto vyjadrením autorka výroku upozornila aj na závažný systémový problém, že kvalita programov ďalšieho vzdelávania sa z hľadiska akreditácie, resp. schvaľovania ministerstvom skúma iba na papieri, teda ako poskytovatelia vzdelávania opíšu daný program, že by mal byť v budúcnosti realizovaný. Neskúma sa však už samotná realizácia vzdelávacích programov z hľadiska napĺňania požadovaných kritérií kvality, ani kvalifikačné predpoklady konkrétneho lektora, ktorý nakoniec program odučí. Do akreditačnej žiadosti je síce nutné napísať garanta a profil realizátorov, ale ak sa v procese stane, že sa lektor alebo lektorka zmení, poskytovateľ vzdelávania o tom nemusí informovať nikoho, dokonca ani garanta programu. Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[1] síce ruší kredity a proces akreditácie, stále je však nutné relevantné programy ďalšieho vzdelávania schváliť ministerstvom školstva, aby bolo za ne možné získať príplatok ku mzde. Nový zákon tak neprináša zmenu do logiky systému ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov.

Niektorí respondenti a respondentky v kvalitatívnom zbere dát opisovali svoju skúsenosť aj ako veľmi prínosnú. Učiteľka materskej školy dokonca nemala jedinú negatívnu skúsenosť: „Všetky vzdelávania, ktoré som absolvovala v rámci MPC-čka, tak musím povedať, že všetky boli pre mňa prospešné. Napriek tomu, že už mám dvadsaťosemročnú prax. Tak ono sa to stále mení, ale tie vzdelávania, ktoré sú, sú kvalitné. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Nemožno preto zovšeobecňovať o žiadnom type poskytovateľa vzdelávania, že všetky ich vzdelávacie programy sú nekvalitné alebo, naopak, vysokokvalitné. Hlavne, keď ide o takého veľkého poskytovateľa, akým je MPC, ktoré v roku 2018 z celkového množstva 932 akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania zabezpečovalo až 352 po celom území Slovenskej republiky, teda viac než tretinu všetkých programov.[2]

Výučba inovatívnych metód neinovatívnymi metódami

Respondenti v kvalitatívnom zbere dát neopisovali svoje skúsenosti len všeobecnými vyjadreniami typu „príšerné (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ alebo „nič mi to nedalo (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)“, ale snažili sa byť vo svojej kritike aj konkrétnejší. Mierili ju buď na nevhodné vyučovacie metódy, alebo na neaktuálny, prípadne príliš teoreticky zameraný obsah, prípadne málo využiteľný obsah pre prax. V súvislosti s kritikou vyučovacích metód sa vyjadrila napríklad riaditeľka strednej odbornej školy slovami: „Ja nie som proti tomu, že učiteľov treba školiť, že im treba ukázať, ale nech to je človek, ktorý tú prácu už niekedy vykonával, ktorý vie, čo je prax a nech mi nerozpráva teoretické štruktúry hodín a neviem čo. Nech príde a konkrétne aj niečo vytiahne, teda nech ukáže, že toto by ste mohli použiť. Alebo toto by ste mohli použiť a tak ďalej. Ale tie MPC-čka, to sú všetko formálne veci. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Respondentka v tomto vyjadrení poukázala nielen na príliš teoretický a abstraktný obsah vzdelávania, ale hlavne na absenciu praktickej demonštrácie toho, o čom školitelia prednášali. Riaditeľ ZŠ sa vyjadril, že napríklad funkčné vzdelávanie riaditeľov je „jedinečnou príležitosťou zažiť si moderné vzdelávanie. [V praxi to však dopadá tak], že s 25-percentnou pravdepodobnosťou sa tam vyskytne tetuška, ktorá niečo prečíta a odíde. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Tento respondent špecifikoval, že častou formou výučby na programoch ďalšieho vzdelávania je monologický výklad učiva, ktorý nielenže nie je demonštrovaný cez praktické predvedenie, ale ktorý je dokonca iba prečítaný z pripravených materiálov školiteľa či školiteľky.

Skúsenosti s jednotlivými školiteľmi sa však opäť veľmi líšili. Riaditeľka ZŠ upozornila na konkrétny program ďalšieho vzdelávania organizovaný vysokou školou pre vyučujúcich fyziky: „Hovoria tam didaktiku, je tam úzka spolupráca, dá sa tam spýtať a sú tam prístupné všetky pomôcky. [...] Oni robili fantastické dve hodiny plné pokusov, didaktiky, doniesli pracovné listy, že si z toho človek naozaj vždy niečo odnesie. (Základná škola, Košický kraj, Učiteľ)“ V týchto programoch ďalšieho vzdelávania teda nešlo iba o teoretický výklad obsahu alebo metód výučby, ale aj o reálnu demonštráciu týchto metód, napríklad cez fyzikálne pokusy. Ďalší riaditeľ ZŠ opísal svoje skúsenosti slovami: „Sú vzdelávania, keď máme kvalitného lektora, ktorý dokáže zaujať tým spôsobom, že nepotrebuje, nemusí mať žiadne iné metódy a dokáže to vysvetliť, porovnať, ukázať a podobne a má to kvalitu. Naopak, zas u niekoho iného je hra tou metódou výučby ako nejaká zážitková, nejaká skupinová práca, tvorivá práca. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Tento respondent upozornil, že i metóda monologického výkladu môže mať vysokú kvalitu a užitočnosť pre účastníkov, pokiaľ sa daný lektor či lektorka prejaví svojou osobnosťou, profesionalitou a osobnými skúsenosťami. Poukázal aj na školiteľov, ktorí využívajú interaktívne zážitkové metódy vo svojich programoch. Nesnažil sa však nadraďovať zážitkové metódy nad výklad, pokiaľ je daný výklad bohatý na návody a príklady aplikovateľné do praxe.

Vyučujúci ďalšieho vzdelávania odtrhnutí od praxe

V súvislosti s obsahom programov ďalšieho vzdelávania sa respondenti a respondentky najčastejšie sťažovali na neaktuálnosť obsahu a pocit odtrhnutia od praxe. Ako sa vyjadril riaditeľ ZŠ: „Tak v prvom rade, aby bol ten kurz kvalitný, tak musí vychádzať z praxe, a to málokedy vychádza. Neriešia sa tam požiadavky praxe, riešia sa tam požiadavky metodických centier, to je ten problém. [...] A povedzme si otvorene, tí ľudia tam buď málo učia, alebo neučia skoro vôbec a po piatich rokov sú úplne odtrhnutí od praxe. Už ani netušia, čo sa v školách deje. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Na obhajobu učiteľov kontinuálneho vzdelávania z MPC, každý z nich musí splniť požiadavku sedemročnej praxe v regionálnom školstve. Pravdou však ostáva, že po 10 a viac rokoch v MPC už strácajú títo školitelia priamy kontakt s výučbou žiakov. Výnimkou je jedno regionálne MPC, v ktorom zamestnanci MPC sú zároveň aj zamestnancami škôl na čiastočný úväzok, a teda v nich vyučujú. „My učíme aj na ostatných školách. To si tak predstavte, že učiteľky, ktoré sú u mňa, pracujú aj na základnej škole a týždeň majú štyri hodiny. Takže každý deň majú jednu vyučovaciu hodinu. Napríklad majú hneď ráno prvú hodinu. Takže to je od ôsmej do osem štyridsaťpäť. Na deviatu prichádzajú k nám do práce a potom vlastne sú u nás, až kým si neodpracujú tých osem a pol hodiny. [...] Aby neboli odtrhnuté od praxe, ale aby boli na tých školách a ďalej videli učebnice, aké sú, aké sú problémy s tými deťmi, ako odučili tie jednotlivé svoje hodiny. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Týmto spôsobom sú dané zamestnankyne a školiteľky MPC stále v kontakte s bežnou praxou na školách, ktorú dokážu reflektovať aj cez svoje programy ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov. Ide však o výnimočný prístup, ktorý bol zmienený iba v prípade jedného pracoviska MPC.

Z hľadiska aktuálnosti obsahu nejde iba o poznanie súčasného kontextu detí a mladých ľudí v školstve a ich potrieb a životných preferencií, ale aj o aktuálnosť odborného obsahu. Riaditeľka strednej odbornej školy zmienila príklad jednej

prednášajúcej z MPC, ktorá „začala tam nejaké zákony popisovať a zastavila ju moja kolegyňa, ktorá učila na ekonomickej škole a povedala ‚pani školiteľka, ale tie zákony už dávno nie sú platné, už dávno ich vymenili novšie zákony'. Ona tak pozerala: ‚Jaj, tak to si budem musieť zmeniť.' Čiže ten človek si tam urobil jednu prezentáciu a on s tou prezentáciou fungoval sedem rokov. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)" Podobné príklady neaktuálnosti prednášaného obsahu spochybňujú opodstatnenosť a vôbec potrebnosť podobných programov ďalšieho vzdelávania.

Zamestnanci si vyberajú ďalšie vzdelávanie podľa vlastnej skúsenosti či odporúčaní

V spleti kvalitných, ale aj veľmi nekvalitných programov ďalšieho vzdelávania si zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve hľadajú cesty, aby čo najefektívnejšie využívali svoj čas. Ich primárnym záujmom je totiž spravidla rozvoj vlastných zručností a vedomostí, ktoré by radi preniesli do svojej práce v regionálnom školstve. Mnohí respondenti v kvalitatívnom zbere dát prezentovali názor, že jedinú cestu vidia vo vyberaní si lektorov, ktorých si už zažili a boli s nimi spokojní. Riaditeľka strednej odbornej školy tento prístup zhrnula slovami: „Poviem vám otvorene, vyberáme si ľudí, ktorým dôverujeme a pri ktorých máme odskúšané, že ich vzdelávanie nám prinieslo niečo nové, hej? [...] Ideme viac-menej po osobnostiach. (Stredná odborná škola, Košický kraj, Riaditeľ)" Na rozdiel od tejto respondentky sa iný riaditeľ ZŠ nerozhodoval podľa dobrej skúsenosti s konkrétnym školiteľom, ale podľa dobrej skúsenosti s inštitúciou, ktorá je však spravidla výrazne menšia než MPC. „No a ten, kto si myslím, že by to vedel robiť kvalitne, sú neziskové organizácie, ktoré v princípe neexistujú, lebo školy nemajú peniaze na to, aby si objednávali voľne. ... [Napr. Človek v ohrození, Šimečkovci] alebo Susan Kovaliková alebo Indícia občas niečo robia. Ale, ale to na 60 000 učiteľov a 3 300 škôl by tých organizácií malo byť stovky. (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)" Tento respondent teda vníma garanciu kvality poskytovaného ďalšieho vzdelávania nie v konkrétnych školiteľoch, ale v konkrétnych menších inštitúciách.

Argument odtrhnutia od praxe môže byť relevantný nielen pre mnohých učiteľov kontinuálneho vzdelávania zamestnaných v MPC, ale aj pre školiteľov v mimovládnych organizáciách. Hoci mnohí školitelia v neziskových organizáciách sami majú učiteľskú kvalifikáciu, môže ísť aj o psychológov, andragógov alebo jednoducho o ľudí, ktorí sa pripravovali na svoju lektorskú činnosť cez kvalitné tréningy v zahraničí. V tom prípade ovládajú a aj aktívne na svojich vzdelávacích programoch používajú rozsiahle spektrum metód a nie sú limitovaní iba výkladom. Otvára sa tým teda otázka, akým spôsobom umožňuje MPC svojim učiteľom kontinuálneho vzdelávania sa ďalej profesijne a odborne rozvíjať.

Záver

Zabezpečenie čo najvyššej kvality programov ďalšieho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov je jedným z kľúčových faktorov celkového zvyšovania kvality výučby a podpory žiakov a žiačok v regionálnom školstve. Je prirodzené, že v rámci rôznorodej dostupnej ponuky programov profesijného rozvoja pre zamestnancov v školstve bude v týchto programoch kolísať kvalita z hľadiska používaných výučbových metód či aktuálnosti a exaktnosti sprostredkovaného obsahu. Aby bolo možné od pedagogických zamestnancov očakávať aktívne využívanie inovatívnych metód výučby vo svojej praxi, mali by mať možnosť si ich aj zažiť a prípadne i vyskúšať v rámci svojich aktivít profesijného rozvoja. Len aktívnou znalosťou a zručnosťou používať tieto rôznorodé metódy môžu títo zamestnanci rozvíjať motiváciu k učeniu a podporovať celostný rozvoj žiakov a žiačok. Je preto problematické zvýhodňovať jedného poskytovateľa ďalšieho vzdelávania, pokiaľ nie je dostatočne zabezpečená kvalita jeho programov aj z hľadiska aktívneho používania inovatívnych metód výučby.

Autor: Jozef Miškolci, Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Poskytovatelia profesijného rozvoja
Ponuka programov ďalšieho vzdelávania
Schvaľovanie programov ďalšieho vzdelávania

Zdroje

1: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
2: MŠVVŠ SR. *Akreditácia programov doplňujúceho pedagogického štúdia a programov kontinuálneho vzdelávania.* 2018. Dostupné na: https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualneho-vzdelavania/

Motivácia pre profesijný rozvoj

Príplatky ku mzde sú významným motivačným nástrojom pre profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

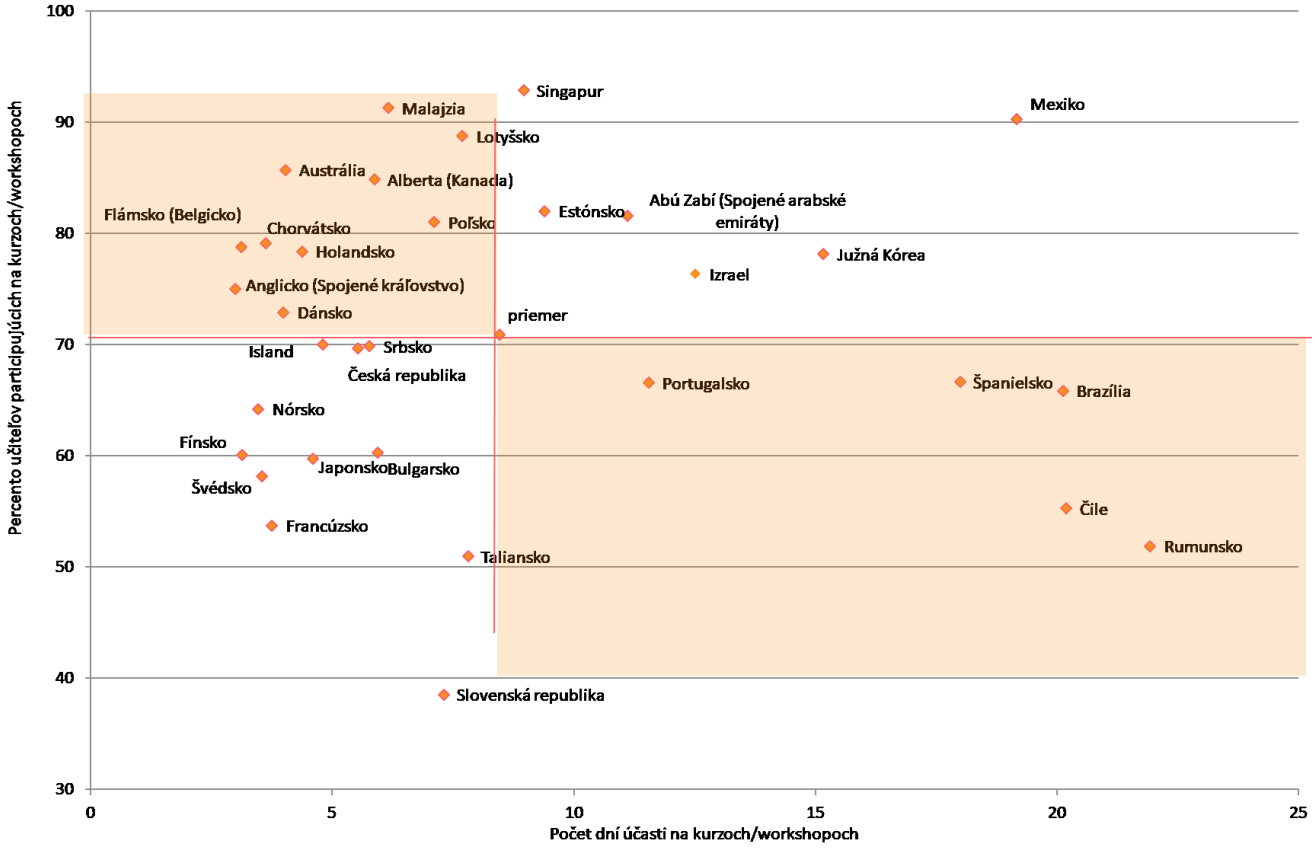
Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov môže mať zásadný vplyv na celkové skvalitňovanie vzdelávacieho systému. Je preto dôležité vhodne motivovať pedagogických a odborných zamestnancov, aby sa neustále profesijne rozvíjali. Podľa kvantitatívnych dát To dá rozum hlavne v prípade učiteľov a majstrov odbornej výchovy hrá významnú rolu pri rozhodovaní sa, či absolvujú nejaký program ďalšieho vzdelávania, nielen ich vnútorný záujem o danú oblasť, ale vo veľkej miere aj možnosť zvýšiť si plat. Táto motivácia sa javí ako významná, keďže učiteľská profesia je platovo podhodnotená. U pedagogických a odborných zamestnancov súkromných a cirkevných škôl absolvovanie ďalšieho vzdelávania často nemá taký priamy vplyv na výšku ich mzdy, napriek tomu ich to neodrádza sa ďalej profesijne rozvíjať. Ako najzávažnejší problém systému profesijného rozvoja sa ukazuje skutočnosť, že finančne oceňuje formálne absolvovanie ďalšieho vzdelávania, pričom vôbec nezohľadňuje a neoceňuje, či toto vzdelávanie reálne zvýšilo kvalitu práce zamestnancov v školstve.

Učitelia a učiteľky na Slovensku sa vzdelávajú málo

Podľa údajov TALIS 2013[1] (pozri graf G_2.5.4.1.) sa priemerne v rámci krajín OECD v priebehu 12 mesiacov pred vypĺňaním dotazníka vzdelávalo až 71 % vyučujúcich v priemernom rozsahu 8 dní v roku. V prípade SR to však bolo iba 39 %, pričom rozsah vzdelávania bol 7 dní. Hoci z hľadiska počtu dní vzdelávania učiteľskej populácie sa na Slovensku blížime k priemeru OECD, z hľadiska podielu sme na tom zo všetkých krajín OECD najhoršie. Výsledky z posledného merania TALIS 2018[2] sú výrazne optimistickejšie. Podľa nich až 92,2 % učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ na Slovensku absolvovalo nejakú aktivitu profesijného rozvoja za posledný rok pred zberom dát, pričom priemerná hodnota všetkých 47 zapojených krajín bola 94,4 %.

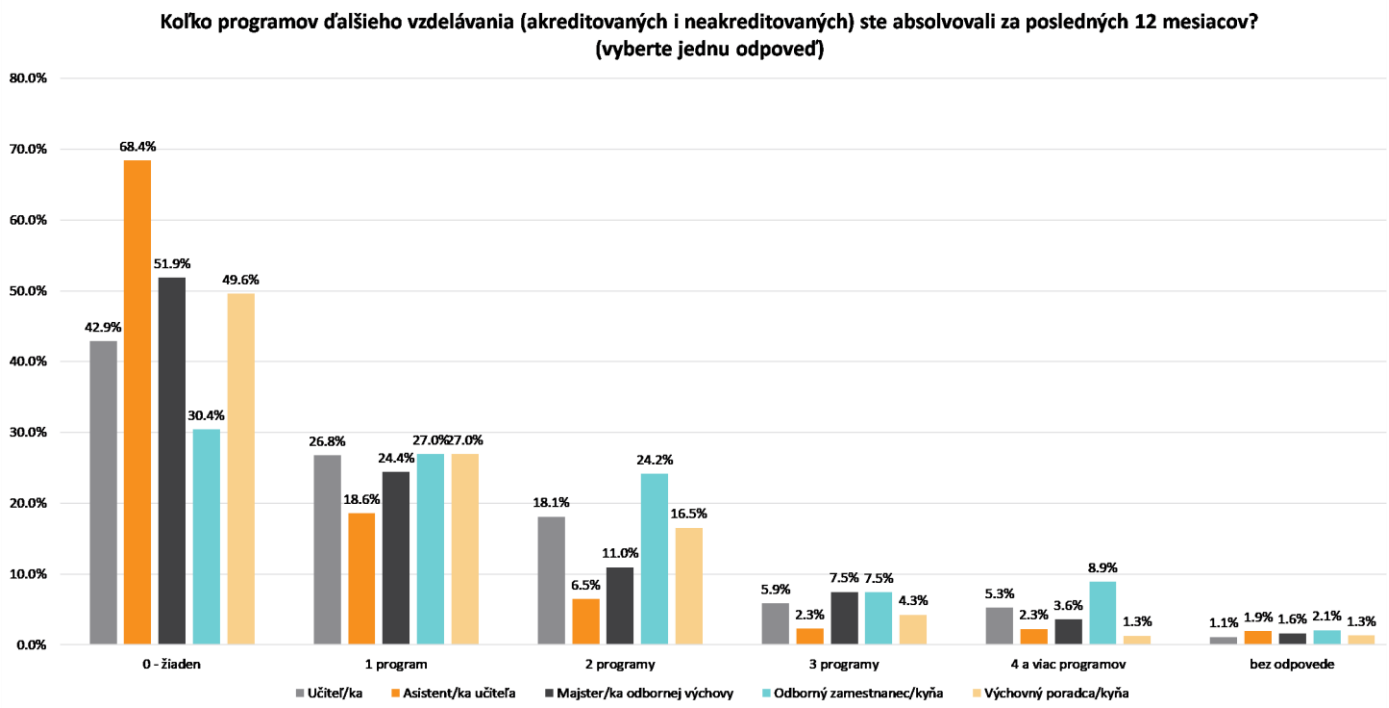
Výsledky kvantitatívneho prieskumu To dá rozum (pozri graf G_2.5.4.2.) z roku 2018 do veľkej miery potvrdzujú tieto zistenia TALIS 2013. Napriek tomu, že sú mierne optimistickejšie voči SR, aj tieto potvrdzujú, že až 42,9 % učiteľov a učiteliek v regionálnych školách na Slovensku sa vôbec nevzdeláva, resp. neabsolvovalo za posledný rok žiaden akreditovaný ani neakreditovaný program ďalšieho vzdelávania. Rozdiely medzi dátami TALIS 2013 a prieskumom To dá rozum sú spôsobené aj formulovaním otázky. Zatiaľ čo v TALIS 2013 dáta hovoria o tom, či za posledný rok učitelia absolvovali aspoň jeden kurz, resp. workshop v rámci svojho profesijného rozvoja, v prieskume To dá rozum bola respondentom položená otázka širšie, teda koľko programov ďalšieho vzdelávania (akreditovaných i neakreditovaných) absolvovali za posledný rok. Foriem ďalšieho vzdelávania je totiž viac, nielen rôzne akreditované kurzy a workshopy, ale aj mnohé neakreditované, napr. hospitácie iných škôl, sieťovanie sa s vyučujúcimi na iných školách, koučing a mentoring v rámci školy. Napriek tomu možno považovať podiel 42,9 % učiteľskej populácie, ktorá za posledný rok neabsolvovala žiaden program ďalšieho vzdelávania, za problematický a nedostatočný.

Graf G_2.5.4.1: Profesijný rozvoj učiteľov v krajinách OECD



Zdroj: OECD (2014).

Graf G_2.5.4.2: Miera profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 4 850 učiteľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Najmenej sa vzdelávajú asistenti učiteľa a najviac odborní zamestnanci

Pri porovnaní jednotlivých typov pedagogických a odborných zamestnancov, učitelia, majstri odbornej výchovy a výchovní poradcovia sa vzdelávajú v podobnej miere (pozri graf G_2.5.4.2.). Významne sa od nich odlišujú asistenti učiteľa a odborní zamestnanci. Až 68,4 % asistentov učiteľa neabsolvovalo za posledný rok žiaden program profesijného rozvoja, teda sa najmenej rozvíjajú. Tento fenomén možno interpretovať prostredníctvom kvalitatívnych dát To dá rozum, z ktorých vyplynulo, že pre asistentov učiteľa existuje veľmi nedostatočná ponuka programov ďalšieho vzdelávania. Prípadne sa profesijný rozvoj od asistentov učiteľa na škole vôbec neočakáva, preto im to ani nie je aktívne umožňované. Naopak, odborní zamestnanci sa zo všetkých typov zamestnancov vzdelávajú najčastejšie, keď až 67,5 % odborných zamestnancov absolvovalo za posledný rok aspoň jeden alebo viac programov ďalšieho vzdelávania. Tento fenomén možno interpretovať tým, že pre odborných zamestnancov je jednoduchšie sa uvoľniť z práce na ďalšie vzdelávanie, pretože sa za nich nemusí hľadať suplovanie na výučbu ako v prípade učiteľov. Taktiež je pre odborných zamestnancov jednoduchšie si vyčleniť čas na ďalšie vzdelávanie pri svojej náplni práce. Toto zistenie je však v rozpore so zistením, že pre odborných zamestnancov je dostupná menšia pestrosť ponuky vhodných programov ďalšieho vzdelávania. Z kvantitatívnych dát taktiež vyplynulo, že všetci pedagogickí a odborní zamestnanci sa vzdelávali vo väčšej miere na väčších školách (nad 501 žiakov) než na školách menších (pod 150 žiakov). Ako vysvetlenie sa opäť ponúka skutočnosť, že pre zamestnancov je jednoduchšie nájsť si za seba suplovanie vo väčších školách.

Vnútorne motivovaní, externe motivovaní a nemotivovaní učitelia/ky

V rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum rôzni aktéri na všetkých úrovniach regionálneho školstva rozlišovali pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankyne v podstate na tri skupiny: na vnútorne motivovaných, externe motivovaných a nemotivovaných sa ďalej profesijne rozvíjať. Bývalý riaditeľ regionálneho pracoviska MPC sa v tejto téme vyjadril: „Je tretinový systém. Tretina učiteľov sa chce [ďalej vzdelávať], tretina za určitých podmienok a tretina za žiadnych podmienok. (MPC, Banskobystrický kraj, Iný)“ Hoci delenie na presné tretiny možno pravdepodobne považovať za príliš pesimistické vnímanie stavu vecí, myšlienku troch typov motivácií sa ďalej vzdelávať možno použiť pri ďalších interpretáciách tohto prieskumu.

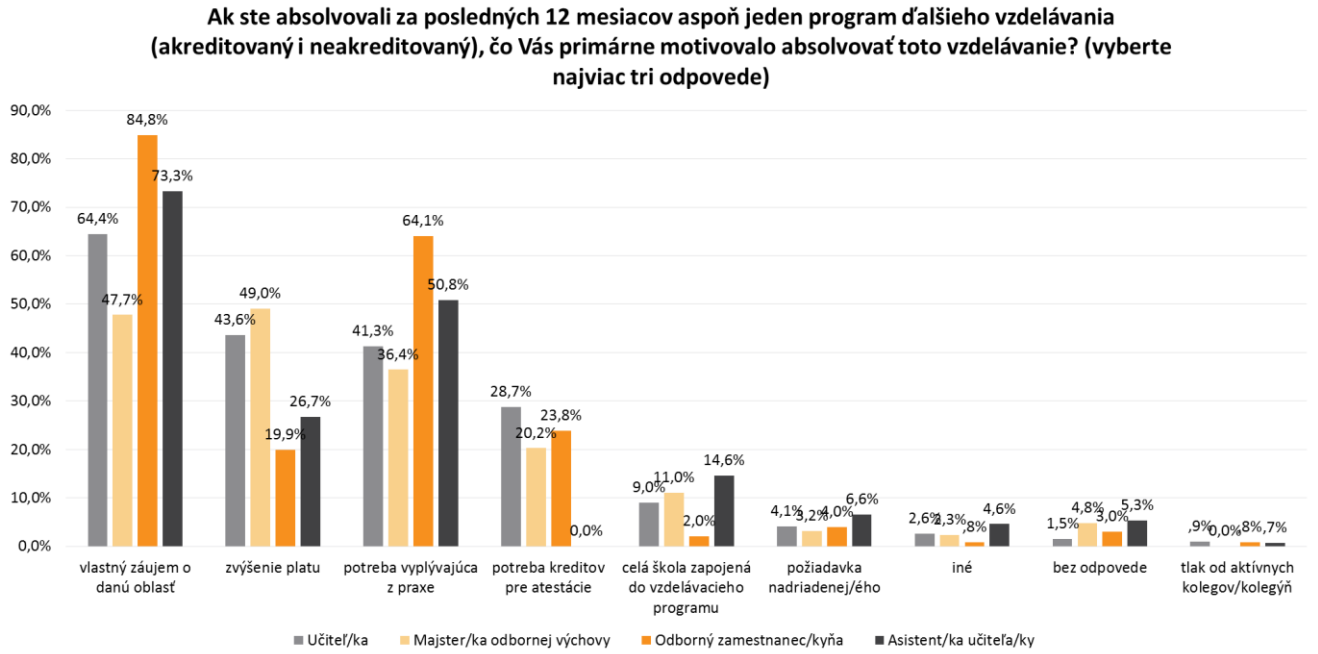
V kvalitatívnych dátach sa príklady vnútorne motivovaných pedagogických a odborných zamestnancov v regionálnom školstve objavovali pomerne často. Ako príklad môžeme uviesť vyjadrenie riaditeľky ZŠ: „Ja som absolvovala množstvo ďalších vzdelávaní a žiadne kredity za to neboli. Absolvovala som ich, pretože ma to jednoducho zaujímalo. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Mnohí respondenti a respondentky však u svojich kolegov alebo často i u seba priznávali, že ich hlavnou motiváciou je zvýšenie platu cez získanie príplatku ku mzde za akreditované programy ďalšieho vzdelávania. Konkrétne zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[4] platný do 31. 8. 2019 umožňoval za 30 získaných kreditov prilepšiť si o 6 % k svojmu platu a po získaní ďalších 30 kreditov ešte ďalších 6 %. Napr. riaditeľka ZŠ sa vyjadrila: „Ak učiteľ pôjde [na ďalšie vzdelávanie] aj kvôli tým kreditom, keď už si tam ten čas odsedí, niečo sa na neho nalepí. Motivátorom sú v súčasnosti hlavne kredity. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Napokon jedna riaditeľka gymnázia opísala i skupinu nemotivovaných zamestnancov: „Potom vždy máte dvoch-troch takých, ktorí aj keď sa postavíte na hlavu, keď urobíte kotrmelec, nikdy [sa nebudú ďalej vzdelávať]. Oni budú negatívni a chcú vlastne presadiť to, že na čo je nám to dobré? (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, táto riaditeľka upozornila na skutočnosť, že v každom tíme sa podľa nej vyskytne aj pár zamestnancov, ktorí jednoducho nie sú vôbec motivovaní sa ďalej profesijne rozvíjať.

Podiel externe motivovaných vyučujúcich je nezanedbateľný

Kvantitatívny prieskum To dá rozum indikuje, že pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku motivuje ďalej sa vzdelávať prevažne vnútorný záujem o danú oblasť. Pri otázke, v ktorej si mohli vybrať najviac tri možnosti motivácie sa ďalej vzdelávať, práve vnútorný záujem uviedlo až 64,4 % učiteľov, 84,8 % odborných zamestnancov, 73,3 % asistentov učiteľa a 47,7 % majstrov odbornej výchovy (pozri graf G_2.5.4.3.). Tento údaj vnútornej motivácie je však nutné vnímať opatrne, keďže práve pri tejto možnosti odpovede hrozilo najväčšie riziko sociálne žiaducej odpovede. Pre značnú časť učiteľskej populácie na všetkých typoch škôl v regionálnom školstve sú však významné aj položky externej motivácie: zvýšenie platu (43,6 %) či potreba kreditov pre atestácie (28,7 %), vďaka čomu postúpia v platovej triede. To vedie k uprednostňovaniu akreditovaných vzdelávacích programov pred neakreditovanými. A to napriek zisteniu z kvalitatívneho zberu dát, že neakreditované formy profesijného rozvoja môžu byť kvalitnejšie, aktuálnejšie z hľadiska spoločenského diania, lepšie šité na mieru podľa potrieb samotnej školy, prípadne interaktívnejšie a modernejšie vo svojom formáte. Najmenej externe

motivovaní sa profesijne rozvíjať sú podľa dotazníka odborní zamestnanci (len 19,9 % uviedlo zvýšenie platu) a asistenti učiteľa (26,7 %). Tento fenomén možno interpretovať tým, že práve odborní zamestnanci a asistenti učiteľa vnímali, že pre nich nie je dostatočná ponuka akreditovaných vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, vďaka ktorým by si mohli zvýšiť plat.

Graf G_2.5.4.3: Motivácia zamestnancov v regionálnom školstve ďalej sa vzdelávať podľa typu profesie



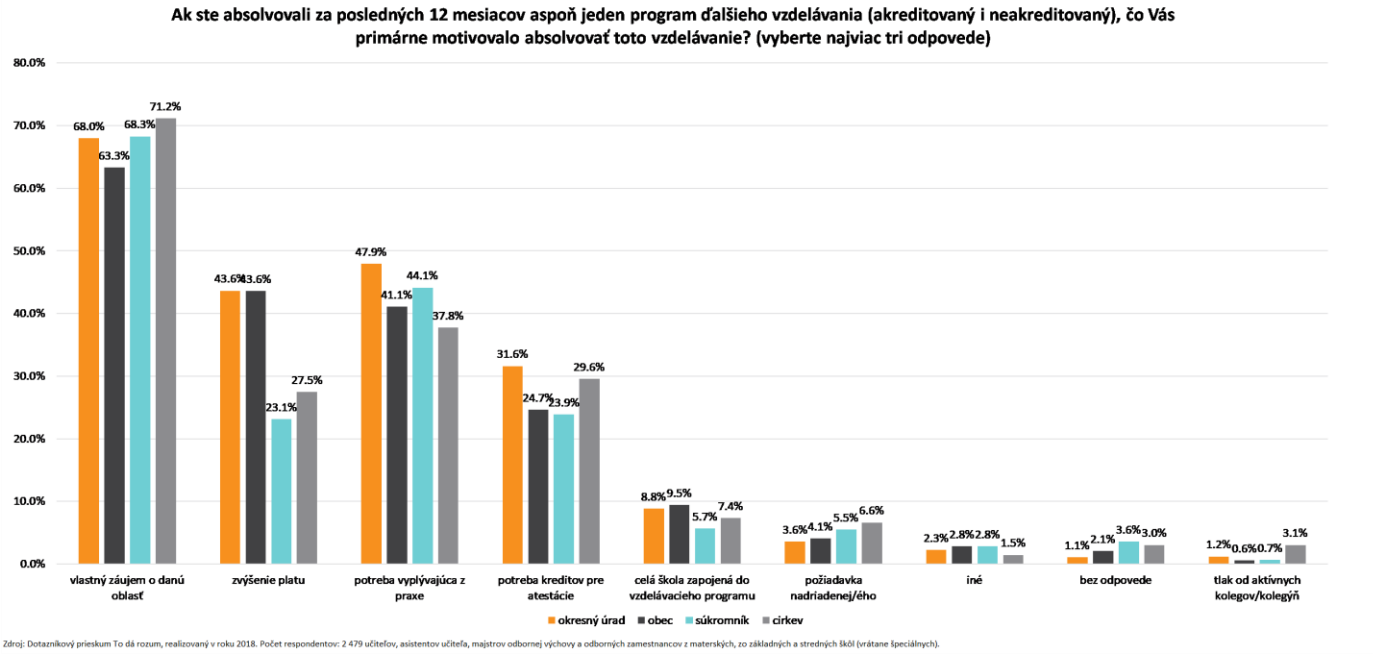
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 479 učiteľov (2087), asistentov učiteľa (121), majstrov odbornej výchovy (132) a odborných zamestnancov (138) z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

V online prieskume realizovanom Slovenskou komorou učiteľov[5] v roku 2014 na vzorke 1 340 učiteľov a učiteliek regionálneho školstva vyšla externá motivácia profesijne sa rozvíjať dokonca ako tá najrozšírenejšia. Pri otázke „Čo bola Vaša hlavná motivácia pri prihlásení sa na školenie?“ zvolilo možnosť odpovede potreba získať kredity až 71 % zo všetkých respondentov a respondentiek. Vnútornú motiváciu (potreba dovzdelať sa v oblasti) v tomto prieskume priznalo iba 54 % respondentov a respondentiek.

U zamestnancov na súkromných a cirkevných školách platy nerozhodujú o ich profesijnom rozvoji

Z hľadiska typu zriaďovateľa škôl sa tiež objavilo niekoľko významných štatistických rozdielov v otázke motivácie profesijne sa rozvíjať. Ako vyplýva z grafu G_2.5.4.4., externá motivácia v podobe zvyšovania platu sa najčastejšie uvádza u pedagogických a odborných zamestnancov v školách zriadených okresným úradom alebo obcou (43, 6 %), zatiaľ čo zamestnanci súkromných škôl (23,1 %) a cirkevných škôl (27,5 %) si volili možnosť odpovede zvýšenie platu vo výrazne nižšej miere. Vysvetlenie pre tento fenomén poskytli kvalitatívne dáta, z ktorých vyplynulo, že výška platov na súkromných a cirkevných školách sa často neodvíja od získaných kreditov, ale individuálnej dohody medzi vedením a zamestnancom danej školy. Toto zistenie je obzvlášť zaujímavé, keď ho porovnáme s frekvenciou vzdelávania týchto zamestnancov. Pedagogickí a odborní zamestnanci na všetkých typoch škôl členených podľa zriaďovateľa sa totiž vzdelávajú vo veľmi podobnej miere, teda nie je medzi nimi žiaden štatisticky významný rozdiel. Skutočnosť, že si zamestnanci absolvovaním programu ďalšieho vzdelávania nezvýšia plat v súkromných a cirkevných školách, teda neznižuje ich snahu sa ďalej profesijne rozvíjať.

Graf G_2.5.4.4: Motivácia zamestnancov v regionálnom školstve ďalej sa vzdelávať podľa typu zriaďovateľa školy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 2 479 učiteľov, asistentov učiteľa, majstrov odbornej výchovy a odborných zamestnancov z materských, zo základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych).

Dehonestujúce naháňačky za príplatkami ku mzde

V kvalitatívnom zbere dát rôzni respondenti a respondentky poukázali na súvislosť medzi kriticky nízkymi mzdami zamestnancov v školstve a naháňaním sa za akreditovanými vzdelávaniami s cieľom zvýšiť si plat. Zamestnanec regionálneho pracoviska MPC sa v tejto súvislosti vyjadril: „Tým, že sa nastavil kreditový systém, sa jednoducho otvorila Pandorina skrinka podfinancovania učiteľov z hľadiska miezd učiteľov. To je legitímny problém, ktorý treba vyriešiť a musí sa nejako postupne riešiť. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Riaditeľka gymnázia pomenovala situáciu ešte kritickejšie: „To, čo sa spustilo ohľadne toho, je dehonestovanie človeka. To sú naháňačky za kreditmi. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Týmito kritickými vyjadreniami na adresu systému kreditov respondenti implikovali, že kvôli príliš nízkym mzdám v regionálnom školstve sa spustil doslova hon za kreditmi, teda za absolvovaním akreditovaných programov ďalšieho vzdelávania. Respondenti tým implicitne priznávali, že primárnym cieľom zamestnancov škôl pri týchto naháňačkách nebolo zvyšovanie kvality ich práce, ale zvýšenie si platu na trochu znesiteľnejšiu úroveň. Nepriamo tým tiež poukázali na to, že miera externej motivácie profesijne sa rozvíjať by mohla byť nižšia, pokiaľ by bola výška platov pre zamestnancov v školstve dostatočná. Resp. zamestnanci by pociťovali vyššiu mieru vnútornej motivácie profesijne sa rozvíjať, keby výšku svojich platov nepovažovali za taký pálčivý problém.

Kvalita výučby na úkor príplatkov

Systém profesijného rozvoja učiteľov a učiteliek oceňuje cez získanie príplatku ku mzde iba účasť na rôznych akreditovaných formách ďalšieho vzdelávania. Žiadnym spôsobom však už systém nesleduje a neoceňuje, či sa vďaka tomu aj reálne zvýšila kvalita výučby na školách. V kvalitatívnom zbere dát na tento fenomén upozornil aj jeden zamestnanec MPC: „Platíme za to, že učitelia absolvovali nejaké vzdelávania bez toho, aby tam bol reálny transfer do praxe, to znamená, aby sa zvýšila kvalita vyučovacieho procesu. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Inými slovami, systém profesijného rozvoja učiteľov a učiteliek nie je priamo zamierený na zvyšovanie kvality pedagogickej práce. Tento systém krátkozrako predpokladá, že absolvovaním akreditovaného vzdelávacieho programu sa automaticky zvýši kvalita pedagogickej práce vyučujúcich. Tento predpoklad je síce logický, ale problematický z hľadiska preukázateľnej kauzálnosti a efektívnosti.

Keďže značný podiel učiteľskej populácie priznáva, že ich motivujú príplatky ku mzde, nemožno externú motiváciu ďalej sa vzdelávať úplne ignorovať a podceňovať. Nemala by však byť iba na strane vstupov, teda absolvovania ďalšieho vzdelávania cez získanie kreditov a príplatku ku mzde. Jeden zamestnanec MPC sa v tejto súvislosti vyjadril: „Myslím si, že to je neudržateľné do budúcnosti a pokiaľ chceme zmeniť vzdelávací systém a dosiahnuť vyššiu kvalitu vzdelávacieho systému priamo v školách a v práci učiteľov, musí dôjsť k tomu, že tie peniaze pôjdu do škôl a škola alebo vedenie

školy cez nejaký transparentný systém hodnotenia učiteľov aj zo strany vedenia školy, prípadne nejakého stredného manažmentu, ale aj žiakov, bude distribuovať tú zložku mzdy, ktorá je nadtarifná. (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Podľa tohto respondenta by teda mohla byť externá motivácia prenesená na stranu výstupov. Systém profesijného rozvoja by mohol finančne oceňovať, či nastal transfer vedomostí a zručností do praxe, resp. či sa zvýšila vďaka absolvovanému vzdelávaniu kvalita výučby. Posudzovanie týchto výstupov by sa nemalo riešiť na celoštátnej úrovni, ale na úrovni samotnej školy, napr. cez vedenie školy alebo mechanizmami vnútornej evaluácie a autoevaluácie školy. Tento respondent teda navrhuje, aby sa systém profesijného rozvoja učiteľov priamo zameral na zvyšovanie kvality ich výučby a nie na to, či učitelia iba absolvujú nejaké vzdelávacie programy, ktoré v ničom reálne zvyšovanie kvality ich výučby nezaručujú.

Nový zákon mení iba pojmy, ale nie podstatu systému profesijného rozvoja

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch zdanlivo mení aj systém príplatkov ku mzde za absolvované ďalšie vzdelávanie. Vo svojej podstate však ide len o kozmetickú zmenu. Konkrétne, predošlý zákon[7] prideľoval kredity za akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, za ktoré absolventi a absolventky získavali príplatok ku mzde. Nový zákon síce ruší kredity a pojem „kontinuálne vzdelávanie“, no neruší príplatky ku mzde za absolvovanie len tých programov vzdelávania, ktoré „schváli“ (teda nie „akredituje“) ministerstvo školstva. Inými slovami, absolventi získajú tzv. „príplatok za profesijný rozvoj“ za absolvovanie konkrétnych programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom. Napr. za rozširujúce štúdium získajú 6 % príplatok ku mzde a za špecializačné alebo inovačné vzdelávanie 3 % príplatok. Zrušili sa teda síce kredity, ale dané vzdelávacie programy stále musia byť schválené ministerstvom, aby za ne absolventi a absolventky získali príplatok, čiže tento systém bude naďalej vytláčať neformálne typy profesijného rozvoja. Nový zákon, úplne rovnako ako ten predošlý, teda oceňuje príplatkom ku mzde len absolvovanie vzdelávania, žiadnym spôsobom sa už nehľadí na to, či jeho absolventi získali aj reálne zručnosti či vedomosti a či ich aj využívajú vo svojej praxi.

Záver

Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v slovenskom vzdelávacom systéme sa podľa kvantitatívneho prieskumu To dá rozum v súčasnosti málo vzdelávajú. Hoci sa primárne vzdelávajú kvôli vlastnému záujmu, priznávajú tiež, že aj získanie príplatku ku mzde je pre nich silným motivačným faktorom. Významná váha tejto externej motivácie je však podľa respondentov kvalitatívneho zberu dát podmienená kriticky nízkymi mzdami v školstve. Hlavným nedostatkom súčasného systému profesijného rozvoja je, že finančne oceňuje pedagogických a odborných zamestnancov za absolvovanie schválených vzdelávacích programov a žiadnym spôsobom nezohľadňuje, či sa vďaka absolvovaným vzdelávaniam reálne zvýšila kvalita ich práce.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Platy učiteľov
Kariérový systém
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Ďalšie vzdelávanie
Prekážky v profesijnom rozvoji

Zdroje:

1: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 104. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
2: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
3: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 104. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
4: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

5: SKU. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému – zákon č. 317/2009.* 2014. Dostupné na: http://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/
6: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
7: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Prekážky v profesijnom rozvoji

Pedagogickí a odborní zamestnanci zažívajú mnoho prekážok, aby sa profesijne rozvíjali

Z hľadiska podpory pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v ich profesijnom rozvoji je nutné vnímať prekážky, ktoré im v absolvovaní programov ďalšieho vzdelávania alebo dosahovaní vyšších kariérnych stupňov bránia. Z dotazníkového prieskumu To dá rozum vyplynulo, že učitelia a učiteľky v regionálnom školstve pociťujú ako najväčšiu bariéru v absolvovaní programov ďalšieho vzdelávania príliš veľa inej práce v škole, resp. ich nadmerné pracovné zaťaženie. Na rozdiel od vyučujúcich, odborní zamestnanci (napr. psychológovia, špeciálni pedagógovia, logopédi, sociálni či liečební pedagógovia) a majstri odbornej výchovy pociťujú ako najväčšiu prekážku nedostatočnú ponuku vhodných programov ďalšieho vzdelávania. Podľa kvalitatívnych dát To dá rozum vedenie škôl prevažne podporuje svojich zamestnancov absolvovať programy profesijného rozvoja, pokiaľ sú relevantné pre ich prácu a ich absencia nenaruší bežný chod školy. Školy zriadené samosprávou len výnimočne uhradia svojim zamestnancom spoplatnené programy ďalšieho vzdelávania. Ďalšou prekážkou tak môže byť finančná nedostupnosť týchto programov.

Zber kvalitatívnych a kvantitatívnych dát projektu To dá rozum bol realizovaný v čase platnosti zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.[1] , čiže dotazníkové otázky a odpovede a taktiež respondenti a respondentky v rozhovoroch pracovali s terminológiou tohto zákona. Podstata nového zákona č. 138/2019 Z. z.[2] , ktorý tento zákon nahrádza, však stojí na rovnakých princípoch a systém ako taký zásadne nemení. Zmenili sa iba pojmy, ale nie podstata a procesy nastavené starým zákonom. Preto možno považovať zistenia z dotazníka za veľmi relevantné i v tomto novom kontexte.

Nadmerné pracovné zaťaženie učiteľom najviac bráni profesijne sa rozvíjať

V otázke bariér pre absolvovanie programov profesijného rozvoja z dotazníkového prieskumu projektu To dá rozum vyplynulo, že rôzne typy pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v regionálnom školstve pociťujú odlišné bariéry. Ako vyplýva z tabuľky T_2.5.5.1., zhruba len tretine všetkých respondentov (31,1 %) nič nebráni absolvovať ďalšie vzdelávanie. V prípade odborných zamestnancov, ktorí nepociťujú žiadne prekážky, je tento podiel na úrovni pätiny (20,7 %), čiže odborní zamestnanci v najväčšej miere pociťujú bariéry vo svojom profesijnom rozvoji. Učitelia (22,4 %) pociťujú ako najväčšiu bariéru príliš veľa inej práce, zatiaľ čo odborní zamestnanci (49,8 %) a majstri odbornej výchovy (27,0 %) vidia najväčšiu prekážku v nedostatočnej ponuke vhodných akreditovaných programov ďalšieho vzdelávania. Nedostatočnú ponuku programov vnímajú učitelia spolu s asistentmi učiteľa ako druhú najväčšiu prekážku.

Učitelia vo svojej práci nielen vyučujú, ale podľa údajov OECD TALIS 2013[3] aj TALIS 2018[4] približne polovicu svojho pracovného času vykonávajú mnoho iných činností. Medzi tie patria napr. administratívna práca, tímová spolupráca, vedenie rôznych športových či kultúrnych krúžkov, individuálne konzultácie a poradenstvo žiakom a žiačkam, komunikácia s rodičmi alebo účasť na činnostiach riadenia školy. V kvalitatívnom zbere dát projektu To dá rozum potvrdilo mnoho respondentov a respondentiek, že práve vysoké pracovné nasadenie vyučujúcich môže byť prekážkou v tom, aby sa profesijne rozvíjali cez rôzne programy ďalšieho vzdelávania. Napr. riaditeľka gymnázia sa v tejto súvislosti vyjadrila: „Viete, tí, ktorí pracujú, ktorí majú krúžky, ktorí vedú talentované deti, ktorí pripravujú deti na súťaže, ktorí majú predmetové komisie, ktorí majú milión iných povinností, nemajú čas chodiť každý týždeň [na ďalšie vzdelávanie] a zbierať kredity a urobiť za dva mesiace druhú atestáciu. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka ZŠ túto informáciu potvrdila slovami: „Paradox je to, že tí najkvalitnejší učitelia na našej škole, ktorí strávia najviac času s deťmi mimo vyučovania, nemajú čas chodiť na vzdelávanie a písať práce. [...] Ja ich naháňam, ale jednoducho naozaj sú úplne vyťažení u nás, tých 7,5 hodiny denne idú na totálku. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“

Tabuľka T_2.5.5.1: Prekážky v absolvovaní ďalšieho vzdelávania u učiteľov, asistentov učiteľa, odborných zamestnancov a majstrov odbornej výchovy v regionálnom školstve

Čo Vám za posledných 12 mesiacov zabránilo absolvovať nejaké ďalšie vzdelávanie (akreditované i neakreditované), ktoré by ste radi absolvovali? (môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)						
	Asistent/ka učiteľa/ky	Učiteľ/ka	Majster/ka odbornej výchovy	Odborný zamestnanec/kyňa	Výchovný poradca/kyňa	Total
Nič	30,2%	32,3%	33,5%	20,7%	24,9%	**31,1%**
Príliš veľa inej práce	10,3%	22,4%	11,6%	18,9%	27,1%	**20,9%**
Nedostatočná ponuka vhodných akreditovaných programov	22,1%	20,8%	27,0%	49,8%	29,4%	**23,2%**
Vzdelávací program sa nekonal, neotvoril	11,8%	14,4%	10,6%	14,1%	16,1%	**14,1%**
Iné	24,3%	14,1%	12,1%	16,4%	13,8%	**14,9%**
Priveľká vzdialenosť od miesta konania	6,3%	10,7%	9,0%	16,9%	11,5%	**10,5%**
Príliš drahé a škola nemohla preplatiť	5,3%	9,5%	10,0%	27,0%	5,1%	**9,6%**
Nedostatočná ponuka vhodných neakreditovaných programov	9,0%	6,0%	5,6%	18,4%	10,8%	**7,1%**
Bez odpovede	6,0%	4,0%	5,7%	4,1%	3,8%	**4,2%**
Pochybná kvalita dostupných programov	1,0%	3,5%	2,5%	6,4%	4,5%	**3,4%**
Nemožnosť zabezpečiť suplovanie v škole	2,4%	2,9%	2,9%	0,8%	2,9%	**2,7%**
Neumožnil mi to riaditeľ/ka	1,4%	1,5%	0,8%	0,0%	2,4%	**1,4%**
Jazyková bariéra	1,2%	0,5%	0,0%	0,7%	0,0%	**0,5%**
Celkový počet respondentov/tiek	**391**	**3347**	**275**	**195**	**332**	**4540**

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

Odborným zamestnancom a majstrom odbornej výchovy najviac chýba vhodná ponuka programov ďalšieho vzdelávania

Ako vyplýva z tabuľky T_2.5.5.1., odborní zamestnanci (49,8 %) a majstri odbornej výchovy (27 %) vnímajú ako najväčšiu prekážku na absolvovanie akreditovaných programov ďalšieho vzdelávania nedostatočnú ponuku týchto programov. Psychológovia, špeciálni pedagógovia, logopédi, sociálni či liečební pedagógovia vnímajú, že pre nich je dostupná ponuka akreditovaných i neakreditovaných programov nedostatočná a pokiaľ sú pre nich nejaké programy k dispozícii, tak sú väčšinou pridrahé, pokiaľ nie sú ako bezplatné programy organizované Metodicko-pedagogickým centrom. Nedostatok vhodnej ponuky programov ďalšieho vzdelávania však pociťujú aj učitelia a učiteľky, a to hlavne tí, ktorí nevyučujú matematiku, slovenčinu alebo informačné technológie, ale napríklad fyziku či francúzštinu alebo odborné predmety na stredných školách. Pokiaľ neexistuje dostatočná ponuka bezplatných akreditovaných programov pre nejaký typ zamestnancov v regionálnom školstve a pre iný typ existuje, do veľkej miery to možno považovať za diskriminačné, keďže na absolvovanie akreditovaných programov je naviazané vyššie platové ohodnotenie.

Vedenie škôl zväčša umožňuje všetkým ďalej sa vzdelávať

Z tabuľky T_2.5.5.1. tiež vyplýva, že na základe výpovedí respondentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum riaditeľ alebo riaditeľka zväčša umožní zamestnancom školy ďalej sa vzdelávať. Túto prekážku uvádzalo celkovo len 1,4 % respondentov. Táto informácia bola potvrdená aj v kvalitatívnom zbere dát. Napr. riaditeľka MŠ sa v tejto veci vyjadrila: „Učiteľka nemôže robiť kreditové vzdelávanie na lyžiarky kurz, keďže my z materskej školy lyžovať nechodíme. Takže si musia robiť v tom svojom obore a v tom, čo robia. Ale akože ja sa snažím tie vzdelávania im povoliť, podporiť ich, a keď to absolvujú, tak majú za to kreditové príplatky. (Materská škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, táto riaditeľka ako mnohí iní, ktorí poskytli rozhovor, podporujú vyučujúcich v ich profesijnom rozvoji v oblastiach, ktoré sa priamo dotýkajú ich pedagogickej alebo odbornej činnosti. Túto informáciu potvrdzovali aj samotní učitelia a učiteľky. Napr. učiteľka ZŠ sa vyjadrila: „Nestretla som sa s tým, že by pán riaditeľ povedal, že nesmieme ísť, alebo že toto nám nedovolí. [...] Zatiaľ vyhovel naozaj každej pani učiteľke, aspoň čo ja mám informácie. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Iná učiteľka ZŠ nielenže potvrdila, že im vedenie umožňuje sa profesijne rozvíjať, ale že ich k tomu aktívne vyzýva a motivuje: „Dokonca by som povedala ani nie, že [riaditeľ umožní sa ďalej vzdelávať] vyučujúcemu, ak si niečo nájde. Ale pán riaditeľ sám hľadá [vhodné vzdelávacie programy], áno? Pani zástupkyňa tiež. Ak niečo také objavia, hneď nás informujú. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“

Okrem odbornej a obsahovej vhodnosti zvoleného programu ďalšieho vzdelávania riaditeľ alebo riaditeľka zo svojej pozície môže obmedziť možnosť ďalej sa vzdelávať ešte v prípadoch, pokiaľ kvôli absencii učiteľa alebo viacerých učiteľov nedokáže zabezpečiť plynulý chod výučby na škole. Hoci celkovo prekážku zabezpečenia suplovania výučby označilo iba 2,7 %, v prípade malých škôl do 50 žiakov túto možnosť zvolilo výrazne viac respondentov (6,2 %, pozri tabuľku T_2.5.5.3. nižšie). Z kvalitatívneho zberu dát vyplynulo, že pri zabezpečovaní suplovania, resp. zastupovania chýbajúcich vyučujúcich, ktorí sa išli vzdelávať, vedenie škôl musí zohľadňovať hlavne celkový počet vyučujúcich na škole, ale tiež ich súdržnosť a ochotu si vypomáhať. Riaditeľ ZŠ zhrnul svoj prístup slovami: „Nekladieme žiadne prekážky [sa ďalej vzdelávať]. Zamestnanci si môžu vyberať, len, samozrejme, nemôžu mať proste identický termín, dajme tomu piati alebo desiati. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Učiteľka MŠ sa vyjadrila o postupe svojho vedenia podobne: „Nie je mysliteľné, aby sme celá škôlka išli na vzdelávanie. Takže [riaditeľka] to obmedzila na jednu osobu vždy z celého kolektívu. Bohužiaľ, je to málo. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Riaditeľka teda umožňuje učiteľkám vzdelávať sa, ale kvôli menšej veľkosti školy to v danom termíne umožňuje iba jednej učiteľke, aby bolo možné zabezpečiť bezproblémovú prevádzku a výučbu na škole. Vo väčšine prípadov je na starosti riaditeľa hľadať možnosti zastupovania. Riaditeľka gymnázia však opísala situáciu, že učiteľka „už príde tak za riaditeľom, že ja som vybavila zastupovanie, môžem ísť? Samozrejme, môžeš. Prečo by si nemohla? Však raz ty, raz niekto iný. (Spojená škola (bežná), Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Iba v jednej „špeciálnej základnej škole (Špeciálna základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“, kde de facto vyučujú iba traja učitelia, respondentka priznala, že učitelia kvôli nemožnosti zabezpečiť zastupovanie neabsolvujú žiadne ďalšie vzdelávanie.

Problém s úhradou spoplatnených programov ďalšieho vzdelávania

V mnohých oblastiach neexistuje ponuka bezplatných programov ďalšieho vzdelávania. Celkovo v dotazníkovom prieskume uviedlo prekážku „nedostatočná ponuka vhodných neakreditovaných programov“ 7,1 % respondentov. Medzi rôznymi typmi škôl z hľadiska stupňa vzdelávania, veľkosti, zriaďovateľa či kraja sa neobjavili v tejto položke žiadne štatisticky významné rozdiely. V kvalitatívnom zbere dát školy zriadené samosprávou potvrdili informáciu, že len veľmi zriedka uhradia spoplatnené programy ďalšieho vzdelávania. Riaditeľ ZŠ zriadenej samosprávou sa v tejto záležitosti vyjadril: „V tomto školskom roku sa to podarilo dvakrát, čo som dal na platené vzdelávanie. Čiže skôr nie ako áno. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Keďže si vedenie týchto škôl môže finančne dovoliť uhradiť takéto vzdelávanie skutočne len jednému alebo dvom zamestnancom za rok, pre riaditeľov je tiež problematická otázka, aby preplatenie vzdelávania jednému zamestnancovi ostatní nevnímali ako jeho uprednostňovanie v kolektíve. „Keď ty ako riaditeľ školy máš určitú možnosť to preplatiť, ale ako sa potom budeme tváriť? Že si môj obľúbený učiteľ? Že nie si obľúbený učiteľ? (Základná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“, vyjadril svoje pochyby riaditeľ ZŠ.

Riaditelia však boli ochotní uhradiť spoplatnené vzdelávanie, pokiaľ išlo skutočne o program, ktorý vnímajú ako kľúčový pre naplnenie určitej vízie alebo imidžu školy. „Výnimka bola projekt, do ktorého teraz ideme. Hejného matematika. Tam vlastne bolo treba zaplatiť účastnícky poplatok. Ale to ja potrebujem preto, aby sme mohli fungovať ako škola, takže to je niečo iné, hej? (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, tento riaditeľ ZŠ vníma vyučovanie matematiky podľa Hejného metódy ako kľúčové z hľadiska celkového fungovania školy, preto je ochotný z rozpočtu školy účastnícky poplatok na tento program svojim zamestnancom uhradiť. Hoci v dotazníkovom prieskume nevyplynuli štatisticky významné rozdiely medzi školami z hľadiska zriaďovateľa, v kvalitatívnom zbere dát respondenti na cirkevných alebo súkromných školách uvádzali, že si v mnohých prípadoch môžu dovoliť uhradiť aj spoplatnené programy ďalšieho vzdelávania. Mnohé zo súkromných škôl totiž vyberajú školné a ich rozpočet je teda vyšší a môžu si z neho dovoliť väčšie investície aj do profesijného rozvoja svojich zamestnancov a zamestnankýň. Učiteľka cirkevnej ZŠ vyjadrila svoju spokojnosť slovami: „Máme to šťastie, že škola je ochotná nám to zaplatiť a že nás tam pošle a môžeme si teda to školenie urobiť. (Základná škola, Bratislavský kraj, Učiteľ)“ Pre stredné odborné školy je zabezpečenie špecializovanej odbornosti o najnovších technológiách u svojich pedagógov a majstrov odbornej výchovy obzvlášť dôležité, aby mohli vychovávať absolventov a absolventky, ktorí budú mať vedomosti a zručnosti aktuálne pre súčasný trh práce. Rôznym stredným odborným školám sa to však darí v rôznej miere. Riaditeľ strednej odbornej školy sa v tejto veci vyjadril: „Napríklad pre strojárov sme cez nejaký projekt zabezpečili prácu s programom Solidworks. Museli sme za to zaplatiť, ale dali nám nejakú zľavu, keď sme si vlastne kúpili ten program. Takže na to sme mali ďalšie vzdelávanie. [...] Nakoniec sme sa dohodli, nehovorím, že nie, ale je to veľmi problematické a nie každá firma vám je ochotná dať svoje know-how bez platenia. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Dohoda medzi odbornými školami a firmami teda možná je, ale je veľmi závislá od šikovnosti vedenia školy a ochoty firiem poskytovať svoje služby aj bezplatne alebo s výraznými zľavami, čo nie je vždy možné.

Problém s nerealizovaním plánovaných vzdelávacích programov

Významný podiel respondentov a respondentiek (14,1 %) v dotazníkovom prieskume To dá rozum (pozri tabuľku T_2.5.5.1.) upozornilo tiež na prekážku, že sa nimi zvolený program ďalšieho vzdelávania nikdy neotvoril, resp. nerealizoval. Zamestnankyňa MPC vysvetlila tento fenomén slovami: „Ak ponúknete veľa programov a skupina nie je až taká sýta, tak sa stane, že sa prihlásili piati alebo desiati na každý program, ale nikdy sa nám neotvorila celá skupina v tom regióne. (MPC, Celé Slovensko, Vedúci zamestnanec úradu)“ Iný zamestnanec regionálneho pracoviska MPC potvrdil túto informáciu na konkrétnom príklade: „Napríklad jeden program som akreditoval aj ja zo strojárstva. A predstavte si, že ani jednu skupinu sme nevedeli vytvoriť. Lebo aj keď sa učitelia sťažujú [na nedostatočnú ponuku programov], ale keď je vytvorená aktivita, tak sa zase neprihlasujú a prihlasujú sa radšej na tie všeobecné vzdelávacie aktivity. (MPC, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Podľa týchto vyjadrení MPC teda aj vytvára pomerne rozmanitú ponuku programov ďalšieho vzdelávania, ale má podmienku minimálneho počtu prihlásených účastníkov, aby sa program vôbec realizoval. Kvôli nesplneniu tejto podmienky sa mnohé programy nikdy nezrealizovali. Táto prax spôsobuje riaditeľom škôl aj organizačný problém: „Ako riaditeľ som povinný vytvoriť a predložiť plán kontinuálneho vzdelávania zriaďovateľovi. Takže sa mi učitelia aj nahlásia na vzdelávanie, ale kopa programov sa nerealizuje. Niekedy aj rok alebo dva. Potom u mňa napríklad konkrétne je strašný problém, lebo mne to podpisuje zriaďovateľ v Banskej Bystrici, keď sa konečne dostanem k prihláške, že mi schválili vzdelávanie, už to odošlem na MPC a dozviem sa, že ani nebude otvorené vzdelávanie (Špeciálna základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“, posťažovala sa riaditeľka špeciálnej základnej školy.

Prekážkou môže byť aj čas a miesto konania ďalšieho vzdelávania

Hoci v menšej miere, pre niektorých zamestnancov a zamestnankyne v regionálnom školstve môže byť prekážkou aj miesto alebo čas konania ďalšieho vzdelávania. Vzdelávacie programy MPC sa vo väčšine prípadov konajú v bežnom pracovnom čase. Podľa „zamestnancov MPC (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ sa to deje z dvoch dôvodov: 1) sami potenciálni účastníci týchto programov preferujú vzdelávanie v pracovnom čase, teda počas bežnej výučby, a 2) zamestnanci a zamestnankyne MPC sú tiež v „normálnom pracovnoprávnom pomere (MPC, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“, takže by mali aj oni vyučovať v rámci bežného pracovného času. Ako však bolo zmienené vyššie, pokiaľ si škola nemôže vôbec dovoliť zabezpečiť suplovanie chýbajúcich učiteľov, zúčastniť sa na programe profesijného rozvoja počas bežnej výučby na ich škole je jednoducho nemožné. Na strane druhej, riaditeľka gymnázia otvorene až rozhorčene vyjadrila svoju preferenciu, že programy profesijného rozvoja by sa nemali konať v neštandardnom pracovnom čase: „Fascinuje ma tá vec, že vo všetkých profesiách zamestnávatelia nemajú tú drzosť žiadať vzdelávanie svojich zamestnancov cez soboty, nedele a cez dovolenky. Len u učiteľov sa to nejako tak automaticky počíta, že ty cez deň v škole chýbať nemôžeš, tak to šibneme vtedy. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“

Z hľadiska miesta konania programov ďalšieho vzdelávania aktéri v školstve oceňovali, ak sa realizuje priamo na pôde ich školy, teda v mieste výkonu ich zamestnania. Vo zvýhodnenej pozícii je MPC so svojimi detašovanými pracoviskami vo všetkých krajských mestách Slovenska a v Komárne, ktoré teda zabezpečuje svoje programy ďalšieho vzdelávania po celom území krajiny. V niektorých regiónoch je však i vzdialenosť do krajského mesta taká veľká, že môže byť pre potenciálnych účastníkov a účastníčky značnou prekážkou, keďže si to vyžaduje niekoľkohodinové cestovanie a dodatočné náklady.

Zamestnanci v rôznych typoch škôl pociťujú ako akútnejšie rozdielne prekážky

Pedagogickí a odborní zamestnanci na menších školách oproti väčším , bežných školách oproti špeciálnym, materských školách oproti základným a stredným a napokon na školách v určitých krajoch Slovenska na rozdiel od iných pociťujú jednotlivé prekážky profesijne sa rozvíjať v rozdielnej miere. Pri porovnaní typov škôl na rôznych stupňoch vzdelávania (pozri tabuľku T_2.5.5.2.) sa javí, že zamestnanci a zamestnankyne v bežných ZŠ (25 %) a bežných SŠ (25,1 %) pociťujú príliš veľa inej práce vo výrazne vyššej miere ako prekážku ďalej sa vzdelávať než je to u iných typov škôl. Z týchto dát sa ukazuje, že zamestnanci v bežných školách (22,7 %) vo väčšej miere uvádzali „príliš veľa inej práce“ než zamestnanci v špeciálnych školách (14,4 %). Tento fenomén vyšiel ako prekvapivý a z kvalitatívnych dát preň nevyplynulo žiadne vysvetlenie. Očakávateľným dôsledkom bola nespokojnosť s ponukou akreditovaných programov. Bežné ZŠ a bežné MŠ vnímajú ponuku vhodných akreditovaných programov ako výrazne nižšiu prekážku ako špeciálne MŠ, špeciálne ZŠ a bežné SŠ. Tento fenomén bol vyššie vysvetlený tým, že pedagogickí a odborní zamestnanci celkovo vnímajú nedostatočnú ponuku programov v oblasti práce s deťmi s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami a v odborných stredoškolských predmetoch. Zamestnanci

špeciálnych ZŠ vo väčšej miere uvádzali nielen nedostatočnú ponuku akreditovaných programov, ale pokiaľ sa do nejakého programu i prihlásili, nekonal sa. Bežné i špeciálne MŠ uvádzali vo vyššej miere, že ponuka vzdelávacích programov je pre nich pridrahá a že nedokážu na škole zabezpečiť suplovanie zamestnancov, ktorí by odišli na vzdelávanie. Tento fenomén možno vysvetliť zväčša menšou veľkosťou škôl s menším kolektívom zamestnancov na úrovni MŠ a teda i menším rozpočtom školy.

Tabuľka T_2.5.5.2: Prekážky v absolvovaní ďalšieho vzdelávania podľa typov škôl na rôznych stupňoch vzdelávania

Čo Vám za posledných 12 mesiacov zabránilo absolvovať nejaké ďalšie vzdelávanie (akreditované i neakreditované), ktoré by ste radi absolvovali? (môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)							
	Materské školy	Špeciálne MŠ	Základné školy	Špeciálne ZŠ	Stredné školy	Špeciálne SŠ	Total
Nič	26,9%	27,1%	32,6%	35,5%	26,4%	42,1%	31,1%
Príliš veľa inej práce	13,3%	14,8%	25,0%	15,1%	25,1%	12,6%	20,9%
Nedostatočná ponuka vhodných akreditovaných programov	23,9%	32,2%	19,2%	27,1%	27,9%	18,7%	23,2%
Iné	20,9%	16,6%	13,8%	14,0%	13,2%	15,0%	14,9%
Priveľká vzdialenosť od miesta konania	12,3%	13,6%	12,1%	6,5%	10,0%	3,8%	10,5%
Vzdelávací program sa nekonal/neotvoril	15,3%	9,5%	12,1%	19,6%	14,6%	13,9%	14,1%
Príliš drahé a škola nemohla preplatiť	13,0%	21,6%	9,2%	8,0%	7,5%	8,2%	9,6%
Nedostatočná ponuka vhodných neakreditovaných programov	4,8%	5,4%	7,2%	9,5%	7,6%	6,7%	7,1%
Bez odpovede	5,8%	3,3%	4,6%	2,5%	3,8%	3,7%	4,2%
Pochybná kvalita dostupných programov	2,3%	1,4%	3,2%	3,4%	5,5%	1,6%	3,4%
Nemožnosť zabezpečiť suplovanie v škole	4,0%	7,0%	2,6%	2,5%	2,4%	0,0%	2,7%
Neumožnil mi to riaditeľ/ka	1,4%	,8%	0,7%	2,4%	2,0%	2,9%	1,4%
Jazyková bariéra	0,0%	0,7%	0,6%	0,8%	0,5%	0,6%	0,5%
	690	148	1861	559	1001	281	4540

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

Malé školy sa oproti väčším školám výrazne líšia v troch oblastiach (pozri tabuľku T_2.5.5.3.). V prvom rade zamestnanci vo väčších školách (od 151 žiakov vyššie) uvádzali „príliš veľa inej práce“ vo väčšej miere ako zamestnanci v menších školách. S väčším počtom žiakov pre zamestnancov stúpa miera povinností a činností, ktoré musia na škole vykonávať. Vysvetlené na príklade, učiteľke s 27 žiakmi v triede trvá dlhšie vytvoriť záznamy o záverečnom hodnotení než učiteľke s 15 žiakmi v triede. S väčším počtom žiakov v škole sa spravidla zvyšuje aj počet detí s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami, na ktoré sa viažu špecifické činnosti, ktoré pripadajú na jednotlivého zamestnanca atď. Ďalším významným rozdielom v pociťovaných bariérach pri členení podľa veľkosti škôl sú príliš vysoké poplatky za program ďalšieho vzdelávania. Zamestnanci v malých školách (do 50 žiakov) si kvôli celkovo nižšiemu rozpočtu môžu dovoliť absolvovať spoplatnené programy ďalšieho vzdelávania v oveľa nižšej miere. Malé školy tiež vo výrazne vyššej miere deklarovali prekážku zabezpečiť suplovanie za chýbajúcich zamestnancov, ktorí by sa rozhodli ďalšie vzdelávanie absolvovať. Tieto zistenia boli konzistentne prezentované aj v kvalitatívnom zbere dát To dá rozum.

Pedagogickí a odborní zamestnanci sa v jednotlivých krajoch Slovenska výrazne nelíšili v identifikovaní prekážok pre absolvovanie ďalšieho vzdelávania. Štatisticky významný rozdiel sa objavil iba v dvoch položkách. V Bratislavskom kraji vo výrazne nižšej miere (3,4 %) identifikovali zamestnanci ako prekážku „priveľkú vzdialenosť od miesta konania“ vzdelávacieho programu oproti ostatným krajom (nad 10 %). Tento fenomén je očakávateľný, keďže v hlavnom meste sa kumuluje najviac poskytovateľov ďalšieho vzdelávania. Veľmi pozoruhodným zistením je však rozdiel vo vnímaní pracovnej vyťaženosti ako bariéry pre ďalšie vzdelávanie. Zamestnanci a zamestnankyne v Bratislavskom (29,5 %) a Trnavskom kraji (25,6 %) identifikovali „príliš veľa inej práce“ ako zásadnú prekážku v absolvovaní ďalšieho vzdelávania vo výrazne vyššej miere než v

ostatných krajoch (v TN 15,2 %, NR 21,4 %, ZA 21,4 %, BB 19,6 %, PO 17,9 %, KE 18,8 %). Ako jedno z možných vysvetlení pre tento jav sa ponúka napríklad potenciálne vyššia miera súťaživosti medzi školami o žiakov v Bratislavskom a Trnavskom kraji, a teda nutnosti týchto škôl nejakým spôsobom sa odlíšiť a ponúknuť niečo navyše.

Tabuľka T_2.5.5.3: Prekážky v absolvovaní ďalšieho vzdelávania podľa veľkosti škôl

Čo Vám za posledných 12 mesiacov zabránilo absolvovať nejaké ďalšie vzdelávanie (akreditované i neakreditované), ktoré by ste radi absolvovali? (môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)						
	do 50 žiakov	51 až 150 žiakov	151 až 250 žiakov	251 až 500 žiakov	501 a viac žiakov	Total
Nič	30,7%	31,4%	31,7%	29,9%	32,8%	31,1%
Príliš veľa inej práce	15,5%	19,5%	23,6%	23,3%	24,1%	20,9%
Nedostatočná ponuka vhodných akreditovaných programov	22,8%	23,2%	20,7%	24,3%	25,7%	23,2%
Iné	19,4%	14,6%	14,6%	13,4%	13,0%	14,9%
Vzdelávací program sa nekonal/neotvoril	11,3%	15,4%	13,5%	14,7%	14,1%	14,1%
Priveľká vzdialenosť od miesta konania	10,3%	10,2%	11,1%	11,8%	7,5%	10,5%
Príliš drahé a škola nemohla preplatiť	12,3%	10,2%	7,3%	9,7%	7,0%	9,6%
Nedostatočná ponuka vhodných neakreditovaných programov	5,1%	7,6%	7,1%	7,4%	8,1%	7,1%
Pochybná kvalita dostupných programov	2,2%	3,1%	3,9%	3,9%	4,9%	3,4%
Bez odpovede	4,1%	4,8%	3,6%	4,4%	3,4%	4,2%
Nemožnosť zabezpečiť suplovanie v škole	6,2%	2,3%	1,8%	1,8%	2,4%	2,7%
Neumožnil mi to riaditeľ/ka	1,5%	1,6%	1,3%	1,2%	1,7%	1,4%
Jazyková bariéra	0,1%	0,6%	0,8%	0,5%	0,4%	0,5%
Celkový počet respondentov/tiek	730	1482	830	1085	413	4540

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018.

Nový zákon mení iba pojmy, ale nie podstatu systému profesijného rozvoja

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch[5] zdanlivo mení aj systém príplatkov ku mzde za absolvované ďalšie vzdelávanie. Vo svojej podstate však ide len o kozmetickú zmenu. Konkrétne, predošlý zákon[6] prideľoval kredity za akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, za ktoré absolventi a absolventky získavali príplatok ku mzde. Nový zákon síce ruší kredity a pojem „kontinuálne vzdelávanie“, no neruší príplatky ku mzde za absolvovanie len tých programov vzdelávania, ktoré „schváli“ (teda nie „akredituje“) ministerstvo školstva. Inými slovami, absolventi získajú tzv. „príplatok za profesijný rozvoj“ za absolvovanie konkrétnych programov ďalšieho vzdelávania schválených ministerstvom. Napr. za rozširujúce štúdium získajú 6 % príplatok ku mzde a za špecializačné alebo inovačné vzdelávanie 3 % príplatok. Zrušili sa teda síce kredity, ale dané vzdelávacie programy stále musia byť schválené ministerstvom, aby za ne absolventi a absolventky získali príplatok, čiže tento systém bude naďalej vytláčať neformálne typy profesijného rozvoja. Nový zákon, úplne rovnako ako ten predošlý, teda oceňuje príplatkom ku mzde len absolvovanie vzdelávania, žiadnym spôsobom sa už nehľadí na to, či jeho absolventi získali aj reálne zručnosti či vedomosti a či ich aj využívajú vo svojej praxi.

Záver

Profesijný rozvoj všetkých pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v regionálnom školstve je kľúčový na zabezpečenie čo najkvalitnejšej výučby a podpory žiakov a žiačok v ich vedomostnom, zručnostnom a osobnostnom rozvoji. Poznanie prekážok, ktoré týmto zamestnancom bránia profesijne sa rozvíjať, je dôležité na vytváranie politík a procesov, ktoré ich budú adresne minimalizovať alebo úplne odstraňovať. Súčasný systém profesijného rozvoja motivuje školy vyberať si takmer výhradne z ponuky bezplatných programov organizovaných prevažne MPC, čím sa neumožňuje vznik bohatšej a adresnejšej ponuky kvalitných vzdelávacích programov.

Autor: Jozef Miškolci
Oponent: Inštitút vzdelávacej politiky

Súvisiace kapitoly:

Osobnostné a odborné očakávania
Kariérový systém
Poskytovatelia profesijného rozvoja
Ponuka programov ďalšieho vzdelávania
Ďalšie vzdelávanie priamo na škole
Motivácia pre profesijný rozvoj

Zdroje:

1: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
2: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
3: OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris : OECD Publishing, 2014, s. 387. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
4: OECD. *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I.* Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm
5: Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
6: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Obsah a forma vzdelávania

Najdôležitejšími oblasťami rozvoja detí, žiakov a študentov od materských po vysoké školy, ktorým sa venuje systematická a cielená pozornosť, sú vedomosti z jednotlivých predmetov, ale vo vzdelávaní naprieč celým systémom sa nekladie dostatočný dôraz na celostný rozvoj osobnosti žiakov a študentov. Ako ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, v školách sa nevenuje náležitá pozornosť rozvoju osobnostných charakteristík (motivácia k učeniu sa a k práci, komunikácia, iniciatívnosť, tvorivosť a i.), ale tiež etickému správaniu, rozvoju občianskych zručností či kritickému mysleniu a učeniu sa v súvislostiach.

Výsledky analýz však ukazujú aj rozdiely medzi školami s rôznymi zriaďovateľmi, ako aj v rámci jednotlivých vzdelávacích stupňov, čo naznačovali už rozhovory realizované v rámci prieskumu To dá rozum. Jedným z hlavných zistení, ktoré vyplynulo z analýzy dát, je to, že kým v materských školách aj v špeciálnych základných školách je tendencia vytvárať podmienky na celostný rozvoj osobnosti detí, na základných a stredných školách sa podľa riaditeľov pozornosť koncentruje na osvojovanie gramotností (čitateľská a finančná). Stredoškoláci zapojení do dotazníkového prieskumu To dá rozum potvrdili, že stredné školy sa sústredia najmä na vedomosti z predmetov, ale súčasne konštatovali, že sprostredkované informácie nepovažujú za aktuálne. Rozdiely sa preukázali aj medzi rôznymi typmi vysokých škôl, ale aj v tom, na čo sa kladie dôraz na vysokých školách v zahraničí. Analýza dát z prieskumu To dá rozum odhalila, že kým na súkromných vysokých školách respondenti pociťujú, že ich škola rozvíja v oblasti motivácie aj schopnosti učiť sa, na verejných vysokých školách dominuje okrem vedomostí aj rozvíjanie matematicko-logického myslenia a na VŠ v zahraničí vnímajú respondenti, že ich škola rozvíja v schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v schopnosti kritického myslenia, ale aj v prijímaní odlišnosti a rozmanitosti.

Pohľad na celostnosť a aktuálnosť obsahu v rozvoji žiakov stredných a vysokých škôl dokresľujú aj odpovede špecialistov na ľudské zdroje, ktorí sa vyjadrili k príprave na stredných a vysokých školách v kontexte toho, čo očakávajú od budúcich zamestnancov a ako sú v týchto oblastiach pripravení absolventi škôl. Zamestnanci (nízko-, stredne aj vysokokvalifikovaní) podľa týchto výsledkov spĺňajú očakávania zamestnávateľov len čiastočne, pričom tie oblasti, ktoré sú žiadané najviac (motivácia k učeniu sa a k práci, schopnosť učiť sa), spĺňajú najmenej. Naopak, formálne vzdelanie, ktoré zohráva z pohľadu zamestnávateľov najmenšiu rolu pri prijímaní, spĺňa najväčší podiel záujemcov.

Rozvíjanie širokého spektra zručností a osvojovanie si kompetencií je závislé od kvality učebného prostredia. Analýza kvantitatívnych dát prieskumu To dá rozum naznačuje, že na všetkých stupňoch vzdelávania je prevládajúcou metódou výučby výklad učiva a podľa odpovedí učiteľov a učiteliek aj rozhovor o téme. Žiaci a žiačky stredných škôl, ktorí sa zapojili do prieskumu, uvádzali, že často využívaný spôsob vyučovania je aj diktovanie poznámok.

Vysokoškolskí študenti a študentky, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, uvádzali, že im učitelia na hodinách čítajú texty. Aktivizujúce formy a metódy vzdelávania, ktoré vyvolávajú u študentov väčší záujem o preberané témy a uľahčujú ich pochopenie, sa využívajú len v obmedzenej miere. Experimentovanie realizované deťmi aj bádateľské aktivity označovali ako často preferované najmä učiteľky a učitelia pôsobiaci v materskej škole, ale aj na 1. stupni základnej školy. Aj na týchto stupňoch má však silné postavenie výklad učiva. Spomedzi foriem výučby učitelia najčastejšie označovali prácu v malých skupinách, čo je však v rozpore s preferovaným výkladom učiva alebo s rozhovorom o téme, ktoré indikujú skôr frontálnu výučbu. Učitelia, ktorí využívajú vo svojej výučbe aktivizujúce metódy a skupinovú prácu, opisovali viacero problémov a prekážok. Častou bariérou je pociťovaný nedostatok času na realizáciu komplexnejších aktivít, ktorý súvisí so 45-minútovými hodinami, a teda nemožnosťou vyučovať vo väčších blokoch. Problém tiež vidia v nedostatočnej metodickej a odbornej podpore pri vlastnom experimentovaní s novými metódami a formami výučby. Na materských aj na stredných školách učitelia využívajú ako jednu z foriem výučby exkurziu. Aj keď sa na jednotlivých stupňoch vzdelávania líši spôsob, ako sa výsledky exkurzie v edukačnej praxi ďalej využívajú, učitelia v nej vidia príležitosť prepájať učivo so svetom za bránami školy. Okrem exkurzií sa prepojenie s praxou na stredných aj vysokých školách realizuje cez praxe. Prevažná časť praxí, ktoré študenti absolvujú, je povinnou súčasťou štúdia. Napriek tomu, že na nepovinných, dobrovoľných praxiach sa zúčastnila len malá časť študentov zapojených do dotazníkového prieskumu, prínosy praxe vnímali pozitívnejšie ako respondenti, ktorí ju absolvovali povinne.

Spôsoby, akými sa učí, a sústredenie pozornosti na osvojovanie si širokého spektra vedomostí a rozvíjanie gramotnosti sa pretavujú aj do spôsobov hodnotenia učiacich sa. Učitelia a učiteľky základných a stredných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum uvádzali, že vo svojej edukačnej praxi na preverenie rozvoja vedomostí a zručností najčastejšie využívajú najmä ohlásené písomné práce alebo skúšanie pred tabuľou, prostredníctvom ktorých sa často preverujú najmä pamäťovo osvojené vedomosti, a v prípade dobre zostavených testov aj úroveň aplikácie. Tento prístup k preverovaniu vedomostí a zručností je v súlade s tým, na čo sa kladie v rozvoji žiakov dôraz – osvojovanie si spektra vedomostí z predmetov a rozvíjanie základných gramotností. Pozitívnym zistením však je, že takmer každý štvrtý učiteľ využíva na overenie rozvoja žiakov aj prezentovanie výsledkov školských projektov, ktoré sa na niektorých stredných školách stávajú aj formou maturitnej skúšky a preverujú nielen osvojené vedomosti, ale aj schopnosť žiakov využívať odborné poznatky pri riešení komplexného zadania. Len vo veľmi obmedzenej miere učitelia základných a stredných škôl v školskej praxi využívajú portfóliá, čo potvrdzujú aj odpovede žiakov stredných škôl. Paradoxne, aj keď sa na školách pri hodnotení sústredí pozornosť najmä na overovanie množstva vedomostí, ktoré si žiaci vedia vybaviť z pamäti, v dotazníkovom prieskume To dá rozum sa stredoškoláci vyjadrili, že sú spokojní s tým, ako sú v školách hodnotení. Dôvody možno hľadať najmä v tom, že žiaci nemajú skúsenosti s inými spôsobmi preverovania vedomostí a ich hodnotením, pretože tento spôsob historicky pretrváva už niekoľko generácií.

Zistenia vyplývajúce z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum k téme obsahu a foriem vzdelávania v regionálnom školstve sú rozpracované detailne a v kontexte ostatných zozbieraných dát v týchto kapitolách:

Obsah vzdelávania od MŠ po VŠ
Obsah vzdelávania sa sústredí na osvojovanie vedomostí a základných gramotností, ale nerozvíja komplexne osobnosť ani nepodporuje aktívne občianstvo a etické správanie

Spôsoby sprístupňovania učiva
V školách namiesto vytvárania vzdelávacieho prostredia, v ktorom prebieha cieľavedomé učenie sa a bádanie naprieč disciplínami, prevláda výklad učiva a žiaci sú pasívnymi prijímateľmi informácií

Záver:

Obsah vzdelávania nie je vymedzený tak, aby učiacim umožnil popri nadobudnutí dôležitých vedomostí aj rozvinutie potrebných zručností a vytvorené príležitosti na učenie sa nepodporujú aktívne bádanie ani rozvíjanie kritického myslenia, etického správania, tvorivosti, schopnosti spolupracovať či občiansky sa angažovať. Obsah vzdelávania, ako aj spôsoby výučby sa orientujú najmä na osvojovanie spektra vedomostí z odboru na stredných a vysokých školách alebo z jednotlivých predmetov na základných školách a gymnáziách. Rozvíjanie mäkkých zručností, kritického myslenia, tvorivosti, ale aj spolupráce či etického správania a občianskeho angažovania nie je systematické a je prioritou len malého podielu škôl. Sústredenosť na osvojovanie si izolovaných vedomostí podporujú aj využívané metódy výučby, v ktorých prevládajú také spôsoby výučby, v ktorých je žiak alebo študent zväčša pasívnym prijímateľom informácií. Nedostatočná podpora rozvoja takých zručností, ktoré umožnia žiakom a študentom osvojiť si stratégie podporujúce učenie sa, komunikovať a spolupracovať s druhými ľuďmi, byť otvorení k zmenám a dobre sa s nimi vyrovnávať, riešiť rôzne typy problémov, ale byť aj angažovanými občanmi s osvojeným etickým správaním, môžu byť prekážkou pre plnohodnotný osobný, občiansky aj pracovný život. Nielen izolované vedomosti, ktoré si človek dokáže vybaviť z pamäti, ale práve rôzne typy zručností, či osobnostné predpoklady sú podmienkou pre vytváranie vízie vlastného života a hľadanie ciest k jej napĺňaniu. Práve z tohto dôvodu by sa obsah, spôsoby výučby aj hodnotenia osvojovaných vedomostí a zručností mali meniť tak, aby podporovali rozvoj osobnosti komplexne a popri potrebných vedomostiach rozvíjali aj tie zručnosti, ktoré umožnia človeku prežiť plnohodnotný život.

Autori: Petra Fridrichová a Stanislav Lukáč

Obsah vzdelávania od MŠ po VŠ

Obsah vzdelávania sa sústredí na osvojovanie vedomostí a základných gramotností, ale nerozvíja komplexne osobnosť, ani nepodporuje aktívne občianstvo a etické správanie

Obsah v jednotlivých stupňoch vzdelávania nie je vymedzený ani realizovaný tak, aby podporoval celistvý rozvoj osobnosti. Väčšina riaditeľov a riaditeliek, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, kladú dôraz rozvoju vedomostí z jednotlivých predmetov alebo vzdelávacích oblastí (v prípade materských škôl). Jednou z piatich oblastí, ktorým pripisujú riaditelia význam, je aj rozvoj čítania s porozumením a v prípade základných a stredných škôl aj práca s osobnými financiami. Osobnostné charakteristiky, motivačné činitele či podpora zdravého životného štýlu nepatrí medzi preferované oblasti rozvoja žiakov základných a stredných škôl, ani vysokoškolákov na Slovensku. Tieto zistenia potvrdzujú aj odpovede žiakov stredných škôl a vysokoškolákov. Dáta prieskumu To dá rozum však naznačujú rozdiely medzi stupňami vzdelávania (najmä odlišnosti materských od ostatných škôl), ale aj medzi jednotlivými zriaďovateľmi, a to aj v prípade vysokých škôl. Podobné vzdelávacie priority, ako majú materské školy (podpora spolupráce, etické správanie a pod.), deklarovali aj riaditelia špeciálnych materských aj základných škôl. Analýza dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum odhalila aj rozdiely v tom, čo pociťujú vysokoškoláci z rôznych vysokých škôl ako školou rozvíjané oblasti. Študenti súkromných VŠ v prieskume označovali, že štúdium ich rozvíja v oblasti motivácie, schopnosti učiť sa, ako aj v podnikavosti a iniciatívnosti, častejšie než respondenti z iných typov VŠ. Dotazníkový prieskum To dá rozum sledoval aj rozdiely v tom, aké oblasti označovali študenti zo Slovenska navštevujúci vysoké školy v zahraničí. Najväčšie rozdiely v podieloch respondentov medzi študentmi na Slovensku a v zahraničí, ktorí deklarovali jednotlivé oblasti ako rozvíjané, boli zaznamenané v schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v schopnosti kritického myslenia a v prijímaní odlišnosti a rozmanitosti.

Pohľad na celostnosť a aktuálnosť obsahu v rozvoji žiakov stredných a vysokých škôl dokresľujú aj odpovede špecialistov na ľudské zdroje, ktorí v súvislosti so všetkými typmi zamestnancov (nízko-, stredne- aj vysokokvalifikovaní) konštatovali, že spĺňajú len limitované množstvo očakávaných zručností, pričom paradoxne tie oblasti, ktoré sú žiadané (motivácia k učeniu sa a k práci, schopnosť učiť sa), záujemcovia spĺňajú najmenej a naopak, formálne vzdelanie, ktoré spĺňa najväčší podiel záujemcov, je pre zamestnávateľov najmenej dôležitý faktor.

Zistenia vyplývajúce z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum k téme obsahu a foriem vzdelávania sú rozpracované detailne a v kontexte ostatných zozbieraných dát v nasledujúcich kapitolách:

V školách sa kladie dôraz na vedomosti a na čítanie s porozumením
Na všetkých stupňoch vzdelávania sa kladie dôraz najmä na vedomosti z predmetov a na čitateľskú gramotnosť

Obsah vzdelávania na VŠ
Študenti vysokých škôl na Slovensku sa nerozvíjajú komplexne

Záver

Obsah vzdelávania tak, ako je v súčasnosti vymedzený a realizovaný na všetkých stupňoch vzdelávania, nepodporuje komplexný rozvoj osobnosti. Vo vzdelávaní sa kladie dôraz na osvojovanie si izolovaných vedomostí z jednotlivých predmetov, avšak menší dôraz sa kladie na učenie sa v súvislostiach, analytické alebo kritické myslenie. Podľa odpovedí respondentov (riaditeľov, žiakov a študentov) sa v menšej miere ako na vedomosti kladie dôraz na osobnostný rozvoj žiakov, zdravý životný štýl či aktívne občianstvo. Ak hovoríme, že cieľom výchovy a vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania by mal byť celistvý rozvoj osobnosti, je potrebné zabezpečovať vyvážené osvojovanie si poznatkov a ich využívanie pre ďalšie napredovanie v štúdiu, ale aj v občianskom, osobnom a spoločenskom živote. Potrebné je teda podporovať taký obsah v štúdiu, ktorý človeku umožní získať vedomosti, zručnosti a kompetencie potrebné pre získanie práce podľa potenciálu a vlastných predstáv. Súčasne by vzdelanie malo podporiť motiváciu v učení sa a k práci, čo je predpokladom pre kariérne

napredovanie. Ak je vzdelanie jednostranne zamerané, viaceré z uvedených aspektov rozvoja osobnosti sa nenapĺňajú a teda človek musí hľadať cesty k ich získaniu inými cestami, a ostáva s pocitom, že škola nezabezpečila rozvíjanie tých oblastí, ktoré sú potrebné pre jeho následný život. Jedným z dôsledkov potom je znižovanie hodnoty a potreby vzdelávania.

Autorka: Petra Fridrichová

V školách sa kladie dôraz na vedomosti a na čítanie s porozumením

Na všetkých stupňoch vzdelávania sa kladie dôraz najmä na vedomosti z predmetov a na čitateľskú gramotnosť

Riaditelia a riaditeľky materských, základných a stredných škôl a špeciálnych materských a základných škôl kladú v rozvoji žiakov a žiačok dôraz najmä na rozvoj vedomostí z predmetov a na rozvoj čitateľskej, resp. predčitateľskej (v MŠ) gramotnosti. V základných a špeciálnych základných školách, ako aj v stredných školách riaditelia pomerne často označovali ako oblasť, na ktorú kladú dôraz v rozvoji žiakov ich školy, finančnú gramotnosť. Dôraz na rozvoj vedomostí z jednotlivých predmetov na stredných školách potvrdila voľbou odpovede aj viac ako polovica stredoškolákov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Riaditelia základných a stredných škôl len v malej miere označovali ako jednu z piatich oblastí, ktoré na škole kladú dôraz, niektorú z prierezových kompetencií. Zdôrazňovanie rozvíjania vedomostí žiakov a zlepšovanie čítania s porozumením sa často objavovali ako vzdelávacie priority učiteľov aj počas rozhovorov realizovaných v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum. V rámci nich však učitelia komunikovali aj nespokojnosť s úrovňou vedomostí aj čitateľských zručností žiakov prichádzajúcich z predchádzajúcich stupňov vzdelávania.

Dotazníkový prieskum To dá rozum poukázal na to, že polovica opýtaných učiteľov 2. stupňa základnej školy je nespokojná s úrovňou čitateľskej gramotnosti prichádzajúcich žiakov, no na strednej škole je podiel vyučujúcich, ktorí kriticky hodnotia úroveň čítania s porozumením ešte vyšší. Dotazníkový prieskum To dá rozum odhalil aj nesúlad v tom, ktorých 5 oblastí zručností a vedomostí považujú riaditelia za dôležité oblasti rozvoja žiakov, a tým, čo očakávajú vysokoškolskí učitelia a zamestnávatelia od čerstvých absolventov. Každý šiesty učiteľ vysokej školy uviedol, že prváci prichádzajú nepripravení v oblasti písomného vyjadrovania myšlienok a polovica respondentov vidí problém v schopnosti študentov učiť sa v súvislostiach, či v ich schopnosti diskutovať. Zamestnávatelia očakávajú rozvinuté komunikačné zručnosti, schopnosť učiť sa a byť motivovaní k práci, ale súčasne hodnotia, že prichádzajúci absolventi v týchto oblastiach pripravení nie sú.

Komplexný pohľad na oblasti rozvoja žiakov

V rozvoji žiakov na všetkých stupňoch škôl sa podľa riaditeľov a riaditeliek kladie dôraz najmä na vedomosti a čítanie s porozumením, prierezové kompetencie sú rozvíjané okrajovo

Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018 poukázal na to, že riaditelia a riaditeľky naprieč vzdelávacími stupňami najčastejšie zaraďovali medzi 5 oblastí, na ktoré kladú najväčší dôraz v rozvoji žiakov, vedomosti z jednotlivých vzdelávacích oblastí (tabuľka T_3.1.1.1). Pomerne často bol riaditeľmi naprieč vzdelávacími stupňami zdôrazňovaný aj význam rozvoja čitateľskej gramotnosti. V materských školách riaditeľky považujú za dôležitú oblasť rozvoja tvorivosť a schopnosť spolupracovať v tíme. V základných a v stredných školách riaditelia a riaditeľky považujú za dôležité rozvíjať aj finančnú gramotnosť. Dotazníkový prieskum To dá rozum síce naznačuje rozdiely v názoroch riaditeľov škôl rôznych stupňov vzdelávania na päť vedomostí a zručností, na ktoré kladú dôraz v rozvoji žiakov ich školy, no vo väčšine prípadov tento rozdiel nie je štatisticky významný. Štatistická významnosť rozdielov sa neprejavila ani medzi materskými, základnými a špeciálnymi materskými a špeciálnymi základnými školami. Väčšie rozdiely boli medzi tým, čo uvádzali riaditelia stredných škôl ako priority vzdelávania, a tým, čo vnímali žiaci zapojení do prieskumu To dá rozum, ako školou rozvíjané zručnosti a vedomosti. Najväčší rozdiel sa pri tom prejavil pri hodnotení finančnej gramotnosti. Kým 45,3 % riaditeľov stredných škôl označovalo finančnú gramotnosť ako jednu z piatich oblastí rozvoja žiakov, len necelá desatina stredoškolákov (9,8 %) vníma, že ich škola v tejto oblasti rozvíja. Podľa žiakov stredných škôl ich škola najviac podporuje v rozvoji vedomostí z jednotlivých predmetov, ale aj v komunikácii v cudzom jazyku. Pomerne vysoký podiel žiakov stredných škôl sa domnieva, že škola u nich podporuje rozvíjanie prezentačných schopností.

Riaditelia a riaditeľky materských, základných ani stredných škôl nezaraďovali do piatich oblastí, na ktoré kladú dôraz v rozvoji žiakov v ich škole, rozvoj prierezových kompetencií, teda takých schopností, ktoré vytvárajú predpoklady na efektívne využívanie vedomostí, zručností a schopností v rozličných životných situáciách a kontextoch. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že pre riaditeľov škôl nepatrí medzi priority rozvíjanie schopností žiakov pracovať v tíme, riešiť problémy, ale ani schopnosť učiť sa v súvislostiach, či prijímať odlišnosť a rôznorodosť. Len malý podiel riaditeľov

označoval rozvoj kritického a analytického myslenia ako oblasti, ktoré patria do pätice tých, na ktoré kladú v škole dôraz. Tabuľka T_3.1.1.1 sumarizuje dáta z odpovedí respondentov na otázku Na rozvoj akých vedomostí a zručností kladiete vo Vašej škole najväčší dôraz? (vyberte najviac 5 možností).

Tabuľka T_3.1.1.1: Názory riaditeľov a riaditeliek bežných a špeciálnych materských, základných a stredných škôl na Slovensku na dôležitosť vedomostí a zručností v rozvoji žiakov a žiačok a pociťované oblasti rozvoja žiakov stredných škôl

Na rozvoj akých vedomostí a zručností kladiete vo Vašej škole najväčší dôraz? (vyberte najviac 5 možností)						
	MŠ	ŠMŠ	ZŠ	ŠZŠ	SŠ	žiaci SŠ
úroveň vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach	81.60%	69.60%	55.60%	47.40%	54.00%	55.30%
písomný jazykový prejav - schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky	16.20%	17.40%	25.30%	21.60%	10.40%	23.20%
čitateľská gramotnosť - čítať s porozumením, pracovať s textom	46.90%	30.40%	88.10%	76.10%	49.20%	23.05%
finančná gramotnosť	7.80%	4.30%	45.50%	41.40%	45.30%	9.80%
schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory	27.00%	8.70%	20.50%	9.00%	32.20%	31.00%
prezentačné schopnosti	13.70%	4.30%	19.70%	2.80%	38.40%	40.40%
matematicko-logické myslenie	31.10%	4.30%	24.00%	6.00%	12.90%	29.70%
schopnosť pracovať v skupine	54.20%	39.10%	25.70%	29.10%	23.80%	26.30%
schopnosť učiť sa	20.30%	34.80%	25.00%	34.60%	19.40%	25.00%
schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínam	9.40%	13.00%	10.70%	7.20%	21.30%	15.30%
motivácia učiť sa a pracovať	27.30%	34.80%	25.50%	50.40%	29.50%	18.50%
schopnosť kritického myslenia	21.70%	4.30%	13.80%	5.20%	18.00%	21.80%
schopnosť riešiť problémy	47.30%	26.10%	26.10%	25.70%	37.10%	26.30%
analytické myslenie	7.10%	8.70%	6.30%	4.00%	9.40%	15.10%
tvorivosť	57.50%	30.40%	26.50%	23.50%	26.40%	25.00%
podnikavosť a iniciatívnosť	2.10%	0.00%	1.30%	1.20%	19.40%	12.90%
prijímanie odlišnosti a rozmanitosti	17.30%	8.70%	6.30%	8.10%	12.50%	20.70%
schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	6.20%	0.00%	24.90%	0.00%	34.70%	49.10%
digitálne zručnosti	23.30%	8.70%	18.90%	14.40%	19.00%	25.70%
zvládanie záťažových situácií	8.30%	21.70%	4.20%	11.50%	5.70%	23.90%
etické správanie - čestnosť, zodpovednosť, pravdivosť	49.80%	26.10%	20.80%	47.30%	35.30%	23.20%
schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas	3.70%	13.00%	2.10%	12.00%	8.80%	25.20%
občianske postoje a zručnosti	6.30%	0.00%	5.00%	15.30%	15.60%	13.70%
ústny jazykový prejav všeobecné vyjadrovacie schopnosti	42.40%	43.50%	19.40%	34.00%	15.10%	34.50%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 586 riaditeľov, 2731 žiakov

Nespokojnosť s prípravou žiakov naprieč stupňami

Nespokojnosť učiteľov a učiteliek základných a stredných škôl s pripravenosťou žiakov a žiačok je najvýraznejšia v oblasti čitateľskej gramotnosti, vo vedomostiach z predmetov, aj v komunikačných kompetenciách

Učitelia a učiteľky v rámci rozhovorov v kvalitatívnej časti prieskumu To dá rozum konštatovali, že žiaci a žiačky nemajú pri prechode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania dostatočné vedomosti a zručnosti z jednotlivých predmetov. Dotazníkový prieskum To dá rozum ukazuje, že naprieč vzdelávacími stupňami nie je jednoznačná zhoda v tom, čo učitelia vnímajú ako oblasť, v ktorej žiaci prichádzajú nepripravení. V konštatovaní nepripravenosti sa odrážajú aj očakávania toho, čo by mali žiaci vedieť, čo indikuje pomerne nízku mieru komunikácie medzi učiteľmi jednotlivých stupňov vzdelávania, dokonca aj v rámci jednej školy.

Takmer polovica učiteľov pôsobiacich na 1. stupni základnej školy konštatovala, že prichádzajúci prváci sú nedostatočne pripravení v oblasti ústneho vyjadrovania myšlienok. Ide zároveň o oblasť rozvoja, ktorú zaradili medzi 5 oblastí, na ktoré kladie dôraz pomerne veľká skupina riaditeliek materských škôl (42,5 %). Polovica učiteľov pôsobiacich na 2. stupni základnej školy, ktorí sa zapojili do prieskumu To dá rozum, konštatovala, že z prvého stupňa ZŠ prichádzajú žiaci nedostatočne pripravení v oblasti čitateľskej gramotnosti, teda najmä v schopnosti čítať s porozumením. Aj stredoškolskí učitelia konštatujú, že žiaci nie sú dostatočne pripravení v oblasti čitateľskej gramotnosti, pričom podiel nespokojných učiteľov bol v tejto skupine respondentov takmer o jednu pätinu väčší (67,6 %). Ide o paradoxnú situáciu, pretože deväť z desiatich

riaditeľov zapojených do prieskumu To dá rozum uvádzalo, že v ich základnej škole rozvoj čitateľskej gramotnosti patrí medzi jednu z piatich kľúčových oblastí rozvoja žiakov (Tabuľka T_3.1.1.2). Viac než polovica stredoškolských učiteľov vyjadrila nespokojnosť s úrovňou vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí prichádzajúcich prvákov. Paradoxne, rozvoj vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí spolu s čitateľskou gramotnosťou patrí medzi tie oblasti rozvoja žiaka, ktorým riaditelia základných škôl pripisovali význam nielen v rámci dotazníkového prieskumu, ale často sa objavovali ako vzdelávacie priority aj počas rozhovorov s respondentmi v kvalitatívnej fáze projektu To dá rozum.

Nepripravenosť absolventov stredných škôl

Podľa učiteľov VŠ a zamestnávateľov nemajú uchádzači o štúdium či prácu rozvinutú motiváciu k učeniu sa a k práci, chýba im aj schopnosť učiť sa v súvislostiach, vyjadrovať svoje myšlienky písomne a diskutovať

Väčšina vysokoškolských učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum zo zoznamu spôsobilostí, ktoré nemajú prichádzajúci absolventi a absolventky stredných škôl zvládnuté, označovali písomný jazykový prejav, schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, ale aj motiváciu k učeniu sa a k práci a schopnosť diskutovať. Tieto schopnosti však nepatria medzi päticu vzdelávacích priorít uvádzanú riaditeľmi stredných škôl. Stredoškolskí riaditelia do pätice oblastí, ktorým venujú pozornosť, zvyčajne zaraďovali vedomosti z odboru, čítanie s porozumením či finančnú gramotnosť. Zručnosti, ktoré označili ako nedostatočne rozvinuté vysokoškolskí učitelia, považovali za dôležité aj špecialisti na ľudské zdroje, ktorí sa zapojili do prieskumu To dá rozum a CELSI, a tiež zamestnávatelia zapojení do prieskumu Podnikateľskej aliancie Slovenska. Respondenti spomedzi zamestnávateľov považujú rozvinuté komunikačné zručnosti, motiváciu k učeniu sa a k práci, ale aj schopnosť učiť sa za dôležité zručnosti prichádzajúcich zamestnancov. Rovnako aj oni ich však vnímajú u uchádzačov z radov absolventov stredných škôl ako málo rozvinuté.

Tabuľka T_3.1.1.2: Názory učiteľov a učiteliek na nepripravenosť detí a žiakov prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa vzdelávania

Ktoré z uvedených zručností/schopnosti nemajú deti/žiaci veku primerane rozvinuté, keď prichádzajú z predchádzajúceho stupňa vzdelávania? (z MŠ/z 1. stupňa)						
	1. stupeň	2. stupeň	na oboch	ZŠ komplexne	SŠ	VŠ
úroveň vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach	18.20%	17.20%	19.20%	17.90%	53.70%	40.00%
písomný jazykový prejav - schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky	35.10%	30.80%	34.10%	33.10%	51.00%	64.20%
čitateľská gramotnosť - čítať s porozumením, pracovať s textom	37.60%	50.10%	41.90%	43.30%	67.60%	49.10%
finančná gramotnosť	26.30%	15.90%	16.50%	20.50%	25.20%	
schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory	28.80%	30.00%	30.70%	29.60%	38.90%	52.30%
prezentačné schopnosti	21.70%	22.70%	28.80%	23.10%	28.90%	36.30%
matematicko-logické myslenie	27.10%	22.20%	20.20%	23.90%	31.10%	35.00%
schopnosť pracovať v skupine	26.60%	12.60%	14.70%	18.90%	11.20%	12.90%
schopnosť učiť sa	23.80%	27.50%	28.10%	25.90%	45.20%	30.50%
schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínam	15.60%	29.70%	23.50%	22.50%	35.10%	55.90%
motivácia učiť sa a pracovať	24.40%	25.60%	26.40%	25.10%	46.20%	47.10%
schopnosť kritického myslenia	32.50%	29.70%	33.30%	31.40%	35.40%	47.90%
schopnosť riešiť problémy	36.00%	27.60%	34.80%	32.30%	32.90%	28.30%
analytické myslenie	21.00%	22.40%	23.80%	21.90%	32.20%	42.40%
tvorivosť	17.40%	13.30%	16.20%	15.50%	25.10%	26.80%
podnikavosť a iniciatívnosť	10.60%	9.60%	7.20%	9.60%	10.20%	13.90%
prijímanie odlišnosti a rozmanitosti	12.50%	11.30%	8.90%	11.40%	6.10%	7.50%
schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	25.70%	17.80%	24.90%	22.20%	24.30%	30.90%
digitálne zručnosti	13.20%	5.80%	6.30%	9.10%	4.60%	9.20%
zvládanie záťažových situácií	30.50%	26.60%	22.80%	27.60%	26.40%	17.40%
etické správanie - čestnosť, zodpovednosť, pravdivosť	30.40%	21.40%	22.20%	25.30%	28.80%	34.10%
schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas	28.50%	26.40%	27.10%	27.40%	31.20%	30.50%
občianske postoje a zručnosti	11.40%	8.70%	12.00%	10.40%	10.90%	
ústny jazykový prejav všeobecné vyjadrovacie schopnosti	46.40%	33.70%	39.40%	40.10%	41.00%	

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 2799 učiteľov (z toho 2915

Zistenia vyplývajúce z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum k téme obsahu vzdelávania v materských, základných a v stredných školách sú rozpracované detailnejšie a v kontexte ostatných zozbieraných dát v nasledujúcich kapitolách:

Základné gramotnosti a vedomosti z predmetov
Vzdelávacími prioritami v školách sú čitateľská gramotnosť a vedomosti z predmetov, matematicko-logické myslenie nepatrí medzi oblasti, ktoré považujú riaditelia za kľúčové v rozvoji žiakov

Občianske zručnosti a vedomosti, prijímanie odlišností a etické správanie
Občianske kompetencie nie sú oblasťami rozvoja, na ktoré sa kladie dôraz v ZŠ a SŠ; v materských školách a v špeciálnych ZŠ má významnejšie postavenie rozvoj etického správania

Jazykové a komunikačné kompetencie
Jazykové a komunikačné kompetencie sú očakávanými spôsobilosťami podľa zamestnávateľov aj podľa učiteľov VŠ, v materských, základných a v stredných školách však nie sú dominantnými oblasťami rozvoja

Finančná gramotnosť
Finančná gramotnosť je podľa riaditeľov materských, základných a stredných škôl jednou z tém, ktoré považujú za dôležité v rozvoji žiakov, avšak len desatina stredoškolákov pociťuje, že ich škola v tejto oblasti rozvíja

Podnikavosť a schopnosť riešiť problémy
Podnikavosť a iniciatívnosť síce nepatrí medzi vzdelávacie priority, avšak tretina riaditeľov považuje rozvoj schopnosť riešiť problémy za dôležité oblasti

Motivácia k učeniu a práci, schopnosť učiť sa
Motivácia k práci a k učeniu sa, schopnosť učiť sa, ale aj organizácia pracovného a voľného času sú podľa zamestnávateľov aj učiteľov na VŠ očakávanými zručnosťami, avšak v školách sa týmto oblastiam nepripisuje veľký význam

Analytické a kritické myslenie, učenie sa v súvislostiach
Analytické a kritické myslenie je vnímané ako súčasť rozvoja čitateľskej gramotnosti, učenie sa v súvislostiach je podľa riaditeľov marginálna oblasť rozvoja

Digitálne zručnosti
Význam digitálnych zručností v osobnom aj v pracovnom živote narastá, avšak podľa riaditeľov nie sú kľúčovou témou v rozvoji žiakov v školách

Záver

Komplexný rozvoj osobnosti žiakov a žiačok od materských po stredné školy je dôležitý pre uplatnenie sa v budúcom štúdiu, práci aj osobnom živote. Škola má pri napĺňaní v tomto smere dôležité postavenie, ktoré sa však oproti predchádzajúcemu obdobiu mení. Jej poslaním nie je odovzdávanie izolovaných informácií a rozvoj vedomostí z jednotlivých predmetov. Vzhľadom na neustály technologický a vedecký pokrok, či okamžitú dostupnosť informácií, by sa do centra pozornosti mali dostávať také oblasti rozvoja osobnosti, akými sú analytické a kritické myslenie, ale aj vnímanie súvislostí. Vzhľadom na meniaci sa trh práce a pravdepodobnosť zmeny práce počas aktívneho života je potrebné rozvíjať aj schopnosť učiť sa, motiváciu k učeniu sa a k práci zvládania záťažových situácií či rozvoj hodnotiacich procesov. Ako preukázal prieskum To dá rozum, zmena charakteru práce si vyžaduje už aj v súčasnosti schopnosť pracovať v tíme, diskutovať a obhajovať problémy. Len v malej miere si učitelia uvedomujú, že kompetencie majú činnostný charakter, a teda ich rozvíjanie súvisí so zmenou poňatia vyučovacieho procesu tak, aby už osvojené vedomosti, zručnosti a hodnoty rozvíjali v konkrétnych učebných či životných situáciách.

Autorka: Petra Fridrichová

Základné gramotnosti a vedomosti z predmetov

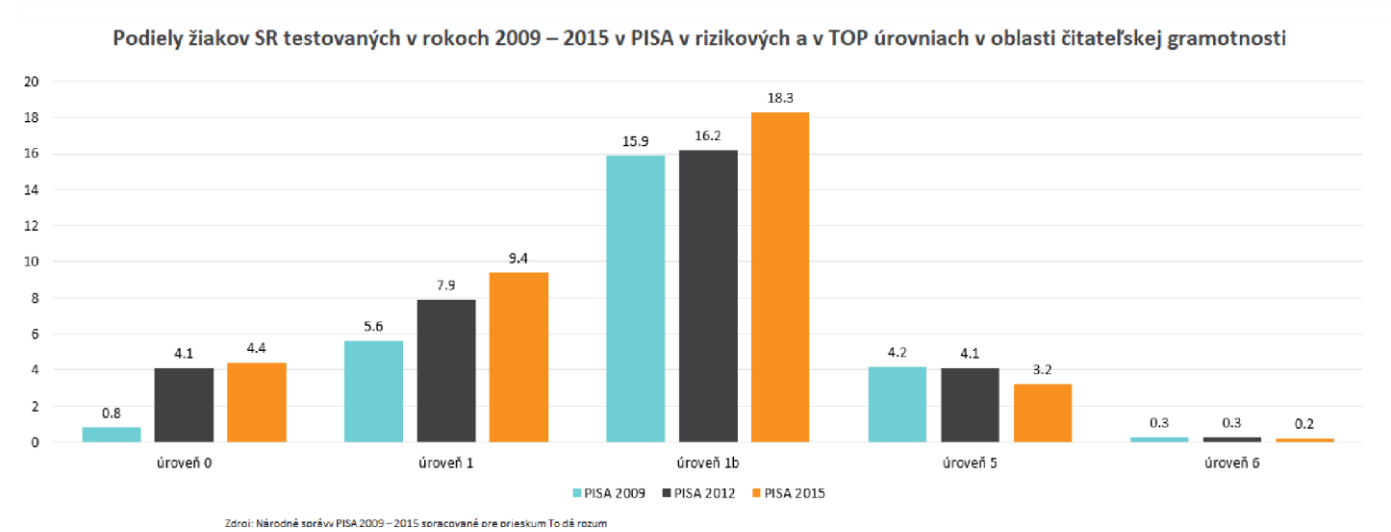
Vzdelávacími prioritami v školách sú čitateľská gramotnosť a vedomosti z predmetov, matematicko-logické myslenie nepatrí medzi oblasti, ktoré považujú riaditelia za kľúčové v rozvoji žiakov

Slovensko v priebehu uplynulých 20 rokov preukazuje v národných aj v medzinárodných testovaniach žiakov a žiačok prepad v úrovni čitateľskej aj matematickej gramotnosti. Úroveň čitateľskej gramotnosti v testovaní PISA v rozpätí rokov 2003 až 2015 klesla takmer o polovicu. V matematickej gramotnosti sú medzinárodné výsledky PISA lepšie, no od roku 2009 dochádza aj tu vo výsledkoch testovania k významnému poklesu. V medzinárodnom testovaní TIMSS alebo PIRLS zameranom na zistenie čitateľskej a matematickej úrovne žiakov a žiačok 4. Ročníka dosahuje Slovensko výsledky na úrovni alebo nad úrovňou medzinárodného priemeru. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum poukazujú na to, že riaditelia na všetkých stupňoch vzdelávania považujú rozvoj čitateľskej gramotnosti za jednu z piatich dôležitých oblastí rozvoja žiakov. Najviac však riaditelia základných škôl. Učitelia konštatujú, že cieľ vzdelávania (najmä na 1. stupni ZŠ) je jasný – naučiť deti čítať, písať a počítať. Napriek tomu dochádza naprieč vzdelávacími stupňami k nárastu podielu učiteľov, ktorí uvádzajú, že žiaci prichádzajú nepripravení z predchádzajúceho stupňa práve v oblasti čitateľskej gramotnosti. Vysoký podiel riaditeľov kladie dôraz na rozvoj vedomostí vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Zaujímavé je, že rozvoj vedomostí považuje za jednu z piatich kľúčových oblastí rozvoja detí až osem z desiatich riaditeliek materských škôl. Vysvetľujú to najmä prístupom k vzdelávaniu založenému na prelínaní jednotlivých tém a obsahov, čo potvrdzuje aj spôsob výstavby štátneho vzdelávacieho programu. Približne pätina z respondentov a respondentiek z vedení materských, základných a stredných škôl označila ako jednu z piatich zručností, na ktorú v škole kladú dôraz, rozvoj matematicko-logického myslenia. Podobne vnímajú rozvíjanie vedomostí z jednotlivých predmetov, čitateľskej gramotnosti a matematicko-logického myslenia aj stredoškoláci. Viac ako tretina žiakov stredných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum uviedla, že ich škola rozvíja v matematicko-logickom myslení. Väčší podiel žiakov stredných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu označoval, že škola podporuje ich rozvoj vo vedomostiach v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Kým výsledky 15-ročných slovenských žiakov a žiačok v testovaní čitateľskej a matematickej gramotnosti permanentne klesajú, štvrtáci v základných školách sa v ostatnom testovaní zlepšovali

V testovaní PISA v roku 2015 sa v najnižšej úrovni čitateľskej gramotnosti ocitla tretina (30,7 %) žiakov a žiačok. Úroveň čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov a žiačok bola od prvého testovania PISA v roku 2003, do ktorého sa Slovensko zapojilo, pod úrovňou priemeru OECD. Národná správa PISA 2003 upozorňovala na to, že výsledky v oblasti čitateľskej gramotnosti sú nielen podpriemerné (výsledky slovenských žiakov boli najhoršie spomedzi krajín EÚ), ale Slovensko patrí medzi krajiny s najvyššou mierou závislosti vzdelávacích výsledkov od socioekonomickej úrovne rodiny, z ktorej pochádza.[1] Táto závislosť sa podľa Národnej správy PISA z roku 2015 medzi jednotlivými cyklami testovania ešte posilnila.[2] Výkon žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti medzi rokmi 2003 a 2015 klesol v priemere zo 495 na 461 bodov. Navyše podľa Národnej správy PISA 2015 sa znížil počet žiakov a žiačok v top úrovni o 2,2 percentuálnych bodov na 3,6 % a, naopak, zvýšil sa počet testovaných v rizikovej (najnižšej úrovni) o 10,5 percentuálnych bodov oproti roku 2006.

Graf G_3.1.1.2.1: Podiely žiakov SR testovaných v rokoch 2009 – 2015 v PISA v rizikových a v TOP úrovniach v oblasti čitateľskej gramotnosti



V testovaní čitateľskej úrovne žiakov a žiačok 4. ročníka realizovaného Medzinárodnou asociáciou pre evalváciu výsledkov vzdelávania IEA sa Slovensko ocitlo nad úrovňou medzinárodného priemeru.[3] Rovnako nad úrovňou medzinárodného priemeru sme skončili aj v následnom meraní v roku 2006 (531 bodov)[4], no pod priemerom krajín EU (533) a OECD (533). V zatiaľ poslednom testovaní v roku 2011 Slovensko opäť dosiahlo pozitívny výsledok, s 535 bodmi je nad úrovňou medzinárodného priemeru (514).[5] Pozitívnym zistením je, že v priebehu rokov postupne dochádzalo v tomto testovaní žiakov 4. ročníka k permanentnému zlepšovaniu. V top úrovni sa v roku 2011 nachádzalo 8 % žiakov a žiačok, čo je síce menej, ako je priemer krajín EU a OECD, ale viac, ako sa preukazuje v testovaní 15-ročných slovenských žiakov a žiačok v PISA v roku 2015 (3,6 %).

Tabuľka T_3.1.1.2.1: Podiely žiakov SR testovaných v rokoch 2009 – 2015 v PISA v rizikových a v TOP úrovniach v oblasti čitateľskej gramotnosti

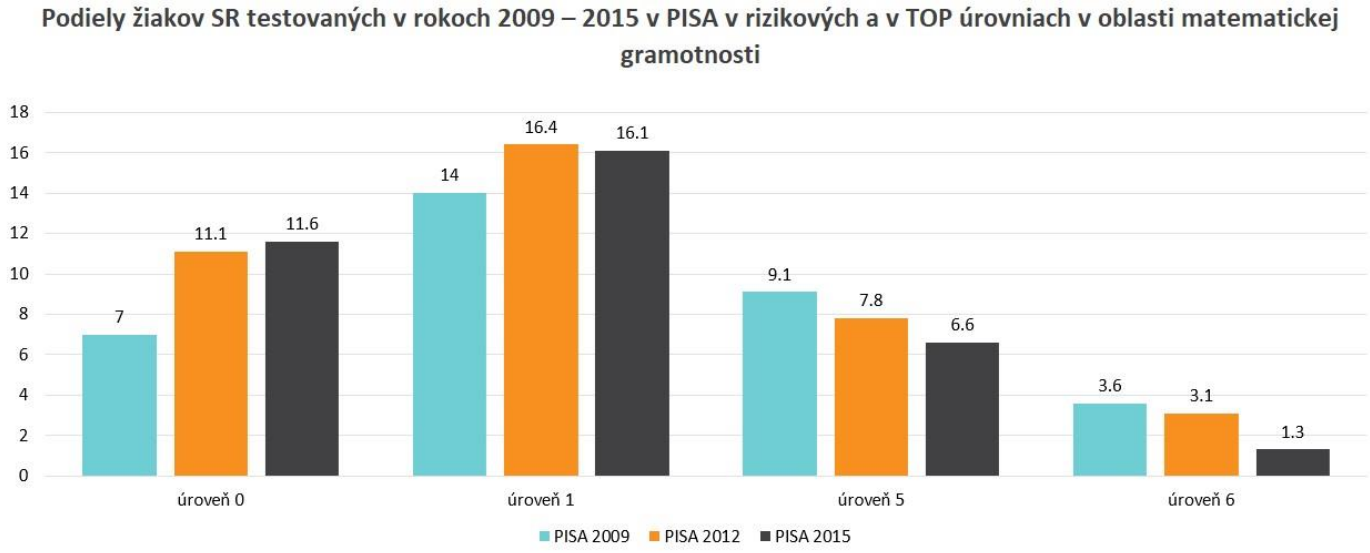
Podiely žiakov SR testovaných v rokoch 2009 – 2015 v PISA v rizikových a v TOP úrovniach v oblasti čitateľskej gramotnosti			
		pod nízkou úrovňou	najvyššia úroveň
	priemerne skóre	riziková skupina	vysoká úroveň
PIRLS 2001	518	6 % 24 %	5 % 34 %
PIRLS 2006	531	6 % 20 %	8 % 43 %
PIRLS 2011	535	4 % 18 %	8 % 44 %

Zdroj: Národné správy PIRLS 2001 - 2011 spracované pre prieskum To dá rozum

V testovaní PISA a TIMSS v matematickej gramotnosti narastá podiel žiakov v rizikových skupinách a klesá podiel v top úrovniach

Matematická úroveň 15-ročných žiakov v testovaní PISA dosahovala úroveň medzinárodného priemeru až do roku 2009, odkedy sa výsledky priebežne zhoršujú. Medzi testovacími cyklami v roku 2009 a 2015 sa priemerný počet bodov znížil zo 497 (presne na úrovni medzinárodného priemeru) na 475 bodov. Súčasne sa znižuje počet žiakov a žiačok v top úrovniach z 10,9 % na 7,8 % a to len počas rokov 2012 a 2015. Pozitívny trend v matematike začiatkom milénia (2003) potvrdzujú aj výsledky medzinárodného testovania TIMSS, ktoré realizuje Medzinárodná asociácia pre evalváciu výsledkov vzdelávania (IEA). V testovaní v roku 2003 dosiahli slovenskí žiaci 8. ročníka skóre 503 bodov, čo je nad úrovňou medzinárodného priemeru (467 bodov)[6]. V roku 2007 boli do testovania TIMSS zapojení slovenskí štvrtáci základných škôl ako populácia 1.[7] Výsledky TIMSS tiež poukázali, že kým v top úrovni malo Slovensko 5 % populácie testovaných žiakov (teda rovnako ako medzinárodný priemer), v rizikovej úrovni sa nachádzalo 37 % žiakov 4. ročníka ZŠ, čo bolo o 4 % viac, ako je medzinárodný priemer (33 %).[8] V ostatnom testovaní TIMSS v roku 2011 sa slovenskí žiaci 4. ročníkov umiestnili na úrovni medzinárodného priemeru zapojených krajín s bodovým skóre 507.[9] Pri porovnaní s krajinami EÚ (519 bodov) a OECD (521 bodov) však dosahujú slovenskí žiaci a žiačky v tomto testovaní signifikantne nižší výsledok. Pozitívnym trendom je, že v rizikovej úrovni sa nachádzalo podľa testovania v roku 2011 27 % žiakov, čo predstavuje oproti roku 2003 zníženie o 4 percentuálne body. Podiel žiakov v top úrovni ostal nezmenený (5 %).[10]

Graf G_3.1.1.2.2: Podiely žiakov SR testovaných v rokoch 2009 – 2015 v PISA v rizikových a v TOP úrovniach v oblasti matematickej gramotnosti



Zdroj: *Z národných správ PISA 2009 – 2015 spracované pre prieskum To dá rozum (2018)*

Tabuľka T_3.1.1.2.2: Podiely žiakov SR testovaných v rokoch 2009 – 2015 v TIMSS v rizikových a v TOP úrovniach v oblasti matematickej gramotnosti

Podiely žiakov SR testovaných v rokoch 2009 – 2015 v TIMSS v rizikových a v TOP úrovniach v oblasti matematickej gramotnosti

		pod nízkou	najvyššia úroveň
	priemerne skore	riziková skupina	vysoká úroveň
TIMSS 2007	496	12 % 37 %	5 % 26 %
TIMSS 2011	507	10 % 31 %	5 % 30 %

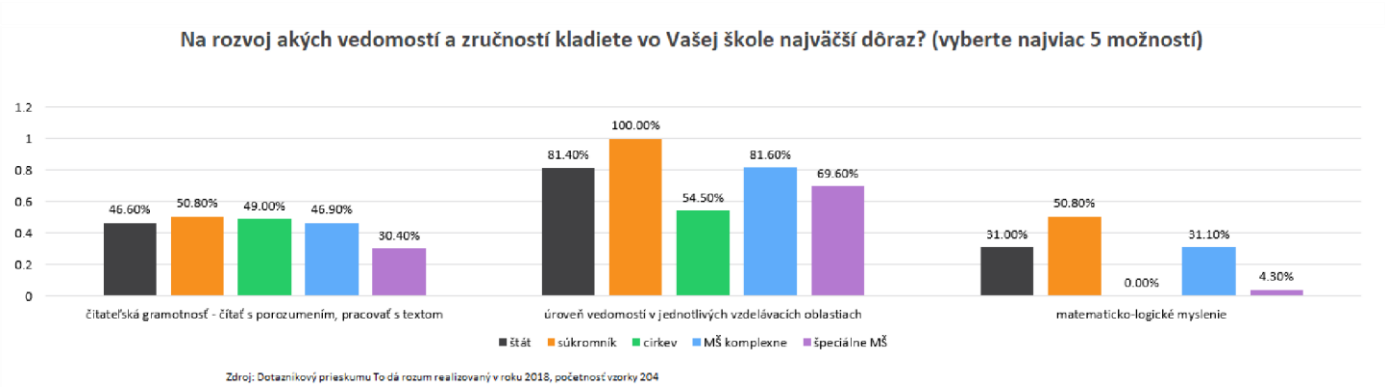
Zdroj: Národné správy TIMSS 200ý a 2011 spracované pre prieskum To dá rozum

V MŠ prevláda osvojovanie si vedomostí

V materských aj v špeciálnych materských školách riaditeľky a riaditelia pripisujú dôraz v rozvoji detí najmä osvojovaniu si vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí

Až osem z desiatich riaditeliek a riaditeľov materských škôl (81,6 %) a sedem z desiatich riaditeľov a riaditeliek špeciálnych materských škôl (69,6 %) zaraďovalo medzi päť oblastí, na ktoré kladú dôraz v rozvoji detí, rozvoj vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach (Graf G_3.1.1.2.3). Učiteľky v materskej škole aj v špeciálnej materskej škole vnímajú svoju úlohu najmä v tom, aby pripravili deti na vzdelávanie na základnej škole. V kvalitatívnej časti prieskumu To dá rozum to jedna z respondentiek deklarovala vyjadrením: „My sa snažíme tie deti pripraviť na vstup do školy, čiže ja musím vedieť, čo taký prvák by mal vedieť aj ako to funguje na prvom stupni. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ To sa prejavuje v systematickom rozvoji v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. K zmene prispieva podľa učiteliek v MŠ aj nový štátny vzdelávací program, ktorý je postavený na princípe pomenovania očakávaných výstupových výkonov v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Súčasne cez metodický materiál Adaptácia výkonových štandardov poskytuje akýsi návod na dosahovanie týchto výkonov.

Graf G_3.1.1.2.3: Názor riaditeľov a riaditeliek materských škôl a špeciálnych materských škôl na dôležitosť vedomostí a zručností rozvíjaných v materskej škole – oblasť čitateľská, matematická gramotnosť, úroveň vedomostí



Základné gramotnosti v MŠ

Celostný prístup k vzdelávaniu v materských školách ovplyvňuje to, ako riaditeľky a riaditelia v MŠ pripisujú dôrazu rozvoju čitateľskej a matematicko-logickej gramotnosti

Vo vnímaní vyučujúcich v materských školách (MŠ) je rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a matematicko-logického myslenia súčasťou celostného rozvoja osobnosti dieťaťa, čo pravdepodobne ovplyvnilo, do akej miery riaditeľky a riaditelia MŠ v dotazníkovom prieskume To dá rozum pripisovali dôraz rozvoju týchto oblastí. V kvalitatívnej časti prieskumu To dá rozum reprezentovala jedna z účastníčok rozhovorov: „V tomto vidím napríklad silnú stránku toho štátneho vzdelávacieho programu od 2008, lebo donútil učiteľky aj riaditeľky myslieť v holistickom pohľade [...] učiteľky a riaditeľky by mali byť natoľko didakticky zručné, schopné, že to dokážu vnímať holisticky a mať to kurikulum podelené do vzdelávacích oblastí a to je úplne ideálna kombinácia. (Materská škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“. Vzdelávanie v materskej škole je charakteristické celostným prístupom, vzájomným prepájaním jednotlivých tém a oblastí. Princíp učenia sa detí v predškolskom vzdelávaní teda podľa respondentiek z materských škôl vychádza z ich záujmu, zážitku a imitácií bežných činností a obsahovej integrácii. Súčasne, deti v materskej škole sa učia v procese pri riešení každodenných situácií, čo vyplýva zo psychologických špecifík. Respondentky v kvalitatívnej časti upozorňovali, že práve vďaka celostnému prístupu a premyslenému didaktickému spracovaniu obsahu dochádza k systematickému rozvoju základných gramotností. Aj to môže byť dôvod, pre ktorý respondentky nepriorizovali čitateľskú a matematickú gramotnosť – tie tvoria v ich poňatí súčasť vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a nie izolovanú tému.

Z hľadiska zriaďovateľskej pôsobnosti nie sú medzi školami zapojenými do dotazníkového prieskumu To dá rozum významnejšie rozdiely, s výnimkou matematicko-logického myslenia. Napriek tomu, že počet respondentov a respondentiek z materských škôl zriaďovaných cirkvami neumožňuje štatistické zovšeobecnenie, graf G_3.1.1.2.3 odhalil zaujímavé zistenie. Ani jedna z respondentiek z cirkevných MŠ nezaradila medzi 5 vedomostí a zručností, na ktoré kladú v materskej škole dôraz

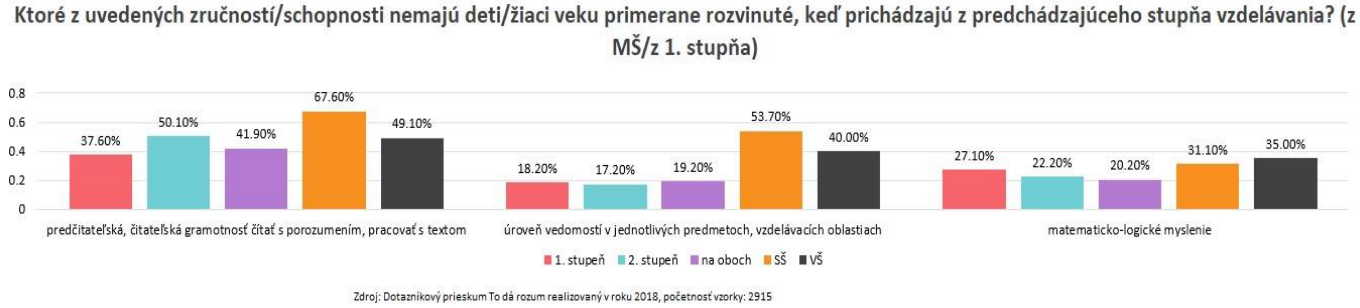
v rozvoji osobnosti dieťaťa, matematicko-logické myslenie (0 %). Tento výsledok neindikuje, že matematické a logické myslenie sa v týchto školách nerozvíja, skôr naznačuje, že školy do pätice vzdelávacích priorít zaraďujú iné kompetencie, resp. obsah vzdelávania vnímajú ako celok, čo dokumentuje vyjadrenie jednej z respondentiek: „Pretože ja si myslím, že robíte matematiku, nikdy nerobíte len matematiku aspoň v škôlke, v materskej škole. Ale ani v škole, pretože sa integrujú jednotlivé tie oblasti. Takže ja nevidím dôvod, keď idem von, že sledujem napríklad niečo z prírody, sledujem človek a príroda. Som na ceste, využijem automaticky dopravnú výchovu, jednoducho mám tam aj výtvarnú výchovu, umenie, kultúra alebo pozeráme farby alebo nejaké tvary alebo ja už neviem čo. Čiže jednoducho to sa nikdy nerobí len jedna oblasť, vždy je tá integrácia, takže ja to kvitujem, že je to súčasťou. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ V porovnaní s ostatnými skupinami respondentov, riaditeľky cirkevných MŠ častejšie do pätice kompetencií zaraďovali napríklad rozvoj etického myslenia a zodpovednosti, čo je v súlade s poslaním a víziou týchto materských škôl.

Nepripravenosť prvákov v základnej gramotnosti

Najväčší podiel učiteľov z 1. stupňa ZŠ prejavuje nespokojnosť s pripravenosťou prvákov v čitateľskej gramotnosti, v lokalitách s nízkou zaškolenosťou detí sú podiely učiteľov vyjadrujúcich nespokojnosť s úrovňou predčitateľskej gramotnosti vyššie ako v ostatných krajoch

Približne štyria z desiatich učiteľov a učiteliek pôsobiacich na 1. stupni ZŠ alebo učiaci na obidvoch stupňoch základnej školy v dotazníkovom prieskume To dá rozum uviedli, že deti prichádzajúce do základnej školy nie sú s ohľadom na vek dostatočne pripravené v čitateľskej, resp. predčitateľskej gramotnosti. 27 % učiteľov nie je spokojných s kvalitou, s akou prichádzajú do základnej školy žiaci v matematickom myslení a približne pätina respondentov sa domnieva, že prváci nemajú dostatočné vedomosti z jednotlivých vzdelávacích oblastí. Dôraz, ktorý pripisujú riaditeľky a riaditelia materských škôl rozvoju vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, sa prejavuje pripisujú riaditeľky a riaditelia materských škôl rozvoju vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, sa prejavuje aj na spokojnosti učiteľov základných škôl pôsobiacich na 1. stupni alebo na obidvoch stupňoch ZŠ pri hodnotení pripravenosti detí vo vedomostiach prichádzajúcich žiakov. Na druhej strane takmer dvojnásobný podiel respondentov uvádzalo v dotazníku, že prichádzajúci žiaci nie sú dostatočne pripravení v čitateľskej, resp. predčitateľskej gramotnosti. Tento podiel je najvýraznejší v Prešovskom, Košickom a Banskobystrickom kraji (Tabuľka T_3.1.1.2.3) pričom v tejto lokalite zvolila túto možnosť takmer polovica respondentov pôsobiacich buď na prvom, alebo na obidvoch stupňoch ZŠ. Všetky kraje, v ktorých učitelia vyjadrili nespokojnosť s pripravenosťou detí v oblasti čitateľskej gramotnosti, ale aj v matematicko-logickom myslení a vedomostiach z jednotlivých oblastí, sú pri tom lokality s vysokým podielom nezaškolených detí . Tento stav môže byť jednou z príčin, prečo učitelia konštatujú nedostatočnú pripravenosť prichádzajúcich prvákov v oblastiach, ktorým sa v materskej škole venuje pozornosť v rámci edukačného procesu . Nedostupnosť predškolského vzdelávania však nemusí byť jediným dôvodom pocitu nepripravenosti žiakov z materskej školy. Dôvody tiež možno hľadať v očakávaniach učiteliek v 1. ročníkoch základných škôl a reálnymi možnosťami materských škôl na prípravu detí na vstup do školy, čo môže súvisieť tiež s rozličnou úrovňou detí prichádzajúcich do MŠ a tiež s pravidelnosťou dochádzky detí.

Graf G_3.1.1.2.4: Názor učiteľov a učiteliek na pripravenosť žiakov a žiačok pri príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania – oblasť čitateľská, matematická gramotnosť, úroveň vedomostí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 2915

Tabuľka T_3.1.1.2.3: Podiely učiteľov a učiteliek v názoroch na nepripravenosť žiakov v zručnostiach pri príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania – rozdelenie podľa krajov

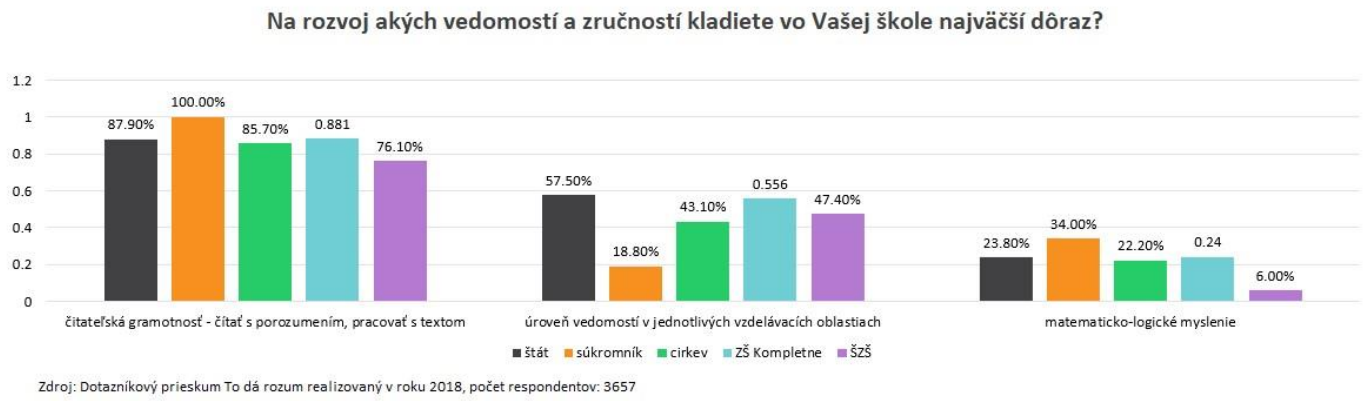
Ktoré z uvedených zručností/schopnosti nemajú deti/žiaci veku primerane rozvinuté, keď prichádzajú z predchádzajúceho stupňa vzdelávania? (z MŠ/z 1. stupňa)							
	Bratislavský kraj	Trnavský kraj	Trenčiansky kraj	Žilinský kraj	Banskobystrický kraj	Prešovský kraj	Košický kraj
úroveň vedomostí v jednotlivých predmetoch, vzdelávacích oblastiach	18.50%	12.00%	9.70%	11.30%	21.10%	20.70%	25.10%
predčitateľská, čitateľská gramotnosť čítať s porozumením, pracovať s textom	42.90%	40.30%	40.30%	31.00%	48.90%	48.00%	46.90%
matematicko-logické myslenie	21.40%	24.80%	22.40%	17.60%	24.40%	28.00%	28.10%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky 1396

Takmer deväť z desiatich riaditeľov a riaditeliek základných škôl sústreďujú pozornosť na rozvoj čítania s porozumením

V základných školách sa podľa zapojených riaditeľov a riaditeliek do dotazníkového prieskum To dá rozum v rozvoji žiakov a žiačok kladie dôraz na oblasť čitateľskej gramotnosti. Za jednu z piatich vzdelávacích priorít ich školy ju považuje približne deväť z desiatich opýtaných riaditeľov zo základných škôl (88,10 %) a viac ako tri štvrtiny respondentov zo špeciálnych základných škôl (76,10 %). (G_3.1.1.2.5) Pripisovanie dôležitosti čitateľskej gramotnosti môže súvisieť s tým, do akej miery sa o potrebe zlepšenia úrovne čitateľskej gramotnosti, resp. rozvoju čítania s porozumením hovorí v rôznych kontextoch. Je to oblasť, v ktorej Slovensko nedosahuje očakávanú úroveň v medzinárodnom testovaní pätnásťročných žiakov PISA, resp. zaostáva vo výsledkoch v tejto oblasti za ekonomicky porovnateľnými aj susediacimi krajinami. O potrebe zvyšovania úrovne čitateľskej gramotnosti upozorňovali aj Pedagogicko-organizačné pokyny Ministerstva školstva pre školský rok 2016/2017[11] a dokonca bol daný školský rok vyhlásený za rok čitateľskej gramotnosti. V roku 2018 ministerstvo školstva vypísalo niekoľko výziev na prekladanie žiadostí o projekty so zameraním na rozvoj čitateľskej, ale aj prírodovednej a matematickej gramotnosti. O dôležitosti rozvoja tejto oblasti sa píše vo všeobecnej rovine aj v Programovom vyhlásení vlády na roky 2016 – 2020. „Medzi kľúčové oblasti, kde slovenské školstvo potrebuje pridať, patria výsledky v čitateľskej a matematickej gramotnosti. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“[12] Okrem masívnej kampane o dôležitosti čitateľskej gramotnosti ako predpokladu pre úspešné štúdium, osobný, ale aj občiansky život na základných školách, najmä na 1. stupni ZŠ, pretrváva pocit historického poslania základného vzdelávania – osvojenie si trívia: čítať, písať, počítať. Ako konštatovala jedna z účastníčok rozhovorov v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum, učiteľka prvého stupňa základnej školy: „Áno, máme tie štandardy a školský program, ale pre mňa sú ciele jasné […] treba ich naučiť hlavne čítať a písať. Čítať tak, aby sa mohli učiť alebo si niečo prečítať, čo budú potrebovať. A potom je dôležitá aj matematika. Ale hlavne ten základ.“ Rozvoj čitateľskej gramotnosti je najmä v očiach učiteľov a učiteliek prvého stupňa základnej školy hlavným cieľom, ktorému podraďujú ostatné aktivity nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry, ale na všetkých predmetoch. To sa do istej miery prejavuje aj vo výsledkoch medzinárodného testovania úrovne čitateľskej gramotnosti PIRLS spomínanej v predchádzajúcich častiach textu.

Graf G_3.1.1.2.5: Názor riaditeľov a riaditeliek základných škôl a špeciálnych základných škôl na dôležitosť vedomostí a zručností rozvíjaných v základnej škole – oblasť čitateľská gramotnosť, matematicko-logické myslenie, vedomostí z predmetov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, počet respondentov: 3657

Matematicko-logické myslenie v ZŠ

Matematicko-logické myslenie je jednou z piatich oblastí rozvoja, ktorej v škole pripisujú dôraz, pre štvrtinu riaditeľov základných škôl

Matematicko-logické myslenie, ktoré do pätice zručností rozvíjaným v ich škole zaradila necelá štvrtina spomedzi opýtaných riaditeľov a riaditeliek základných škôl (24 %). (Graf G_3.1.1.2.5) Oblasť matematiky je spolu so slovenským jazykom a literatúrou predmetom celonárodného testovania žiakov piatych a deviatych ročníkov. Mohlo by sa predpokladať, že v očiach vedení škôl sa bude týmto oblastiam pripisovať rovnaká dôležitosť, čo naznačovali niektoré výpovede respondentov počas kvalitatívnej fázy prieskumu To dá rozum: „Príliš sme zameraní v tom deviatackom testovaní len na matematiku a slovenčinu a tie ostatné predmety idú bokom [...] My to skôr riešime formou takých doučovaní, že vlastne v deviatom ročníku niekedy od októbra začnú matikári, slovenčinári mávať, či už poobede, alebo nultú hodinu, také doučovanie, kde riešia teda tie monitorové testy a podobné veci. Opakujú to, čo nestíhajú na hodinách. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Dotazníkový prieskum To dá rozum však poukázal, že medzi pripisovanou dôležitosťou čitateľskej gramotnosti a matematicko-logickému mysleniu v rozvoji žiakov je rozdiel 64 percentuálnych bodov. Zaujímavým zistením je tiež to, že kým v iných oblastiach, ktorým mali respondenti v dotazníkovom prieskume To dá rozum pripísať dôležitosť, je badateľný rozdiel medzi jednotlivými zriaďovateľmi, v rozvoji matematicko-logického myslenia je pomerne veľká zhoda. Najväčší dôraz na túto oblasť kladú respondenti z podielu riaditeľov základných škôl zriadených súkromnými poskytovateľmi (34 %), najmenšiu riaditelia cirkevných škôl (22,2 %).

Vedomosti ako priorita v ZŠ

Rozvoj vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach je stále pre školy jednou z priorít, ktorej pripisujú väčší význam ako rozvoju napr. mäkkých zručností

Vedomosti v jednotlivých vzdelávacích oblastiach zaradilo v dotazníkovom prieskume To dá rozum do pätice vedomostí a zručností, ktorým pripisujú v rozvoji žiakov ich školy význam, viac ako polovica riaditeľov a riaditeliek základných škôl (55,6 %) a takmer polovica riaditeľov a riaditeliek špeciálnych základných škôl (47,4 %). Pri tejto oblasti sa ukázal pomerne veľký rozptyl v názoroch riaditeľov škôl v rôznej zriaďovateľskej pôsobnosti, čo oblasti sa ukázal pomerne veľký rozptyl v názoroch riaditeľov škôl v rôznej zriaďovateľskej pôsobnosti, čo dokumentuje aj graf G_3.1.1.2.5. Vzhľadom na početnosť vzorky respondentov zo škôl so súkromnými alebo cirkevnými poskytovateľmi, nemožno konštatovať zovšeobecniteľné závery, no výsledky naznačujú trend v tejto oblasti. Najväčší podiel respondentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum zaradilo rozvíjanie vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach do pätice zručností a vedomostí, na ktoré v škole kladú dôraz, riaditelia štátnych základných škôl (57,5 %). Naproti tomu len pätina podielu respondentov zo základných škôl zriaďovaných súkromnými poskytovateľmi označila, že rozvoj poznatkov z jednotlivých vzdelávacích predmetov patrí do pätice priorít rozvoja žiakov ich školy. Aj v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum učitelia a riaditelia zo súkromných škôl deklarovali dôraz na rozvoj zručností využiteľných v pracovnom aj osobnom živote. Respondenti zo súkromných škôl pripisovali

dôležitosť finančnej gramotnosti (66 %), schopnosti diskutovať a argumentovať (48,2 %), prezentačným zručnostiam (33 %), ústnemu a písomnému prejavu (33 %), ale aj schopnosti komunikovať v cudzom jazyku (33 %). Oblasť úrovne vedomostí je síce dôležitým predpokladom pre ďalšie štúdium. Z pohľadu zamestnateľnosti však práve súkromné základné školy vo svojich vzdelávacích prioritách kopírujú očakávania zamestnávateľov v súčasnosti aj prognózy vývoja v tejto oblasti.

Nespokojnosť s úrovňou čitateľskej gramotnosti

Učitelia nie sú spokojní s tým, ako prichádzajú žiaci pripravení v čitateľskej gramotnosti na 2. stupeň ZŠ a na strednú školu

V hodnotení pripravenosti prichádzajúcich žiakov až polovica učiteľov a učiteliek pôsobiacich na 2. stupni ZŠ (50,10 %) a takmer každý siedmy respondent zo strednej školy (67,6 %) konštatuje, že žiaci nie sú z predchádzajúceho stupňa dostatočne pripravení v čítaní s porozumením, resp. nemajú čitateľskú gramotnosť na primeranej úrovni. Ide o pomerne paradoxnú situáciu, vzhľadom na to, že čitateľská gramotnosť bola najčastejšie označovaná ako oblasť, ktorej školy pripisujú dôraz v rozvoji žiakov. Najväčší podiel respondentov konštatujúcich nedostatočnú úroveň prichádzajúcich žiakov na stredné školy konštatovali učitelia zo stredných odborných škôl (Tabuľka T_3.1.1.2.5). Potvrdzuje sa tak jedno zo zistení národnej analýzy výsledkov PISA testovania, v ktorom sa o.i. preukázalo, že najväčší podiel respondentov v rizikovej skupine v čitateľskej gramotnosti študovalo počas testovania na stredných odborných školách s alebo bez maturity (T_3.1.1.2.4). Keďže testovanie PISA absolvujú 15-roční žiaci, dá sa predpokladať, že sa na ňom zúčastnili práve prváci. Naopak, podiel testovaných žiakov, ktorí dosiahli v PISA testoch 2015 úroveň 5 alebo 6 na strednej škole bez maturity, nedosiahol ani jeden testovaný žiak, a na škole s maturitou 1 % žiakov.[13] Kým top skupinu charakterizuje to, že žiaci v nej dokážu logicky argumentovať, dedukovať, experimentovať, identifikovať problém, ale aj zhodnotiť dôsledky svojich konaní, žiaci v rizikových skupinách vyhľadajú len informácie, ktoré sú označené ako dôležité, znalosti vedia uplatniť len v známych podmienkach, dokážu robiť len jednoduché rozhodnutia a nevedia selektovať informácie. Učitelia stredných odborných škôl tak oprávnene konštatujú, že prichádzajúci žiaci nie sú dostatočne pripravení v oblasti čítania s porozumením, čo sa prejavuje aj na ich schopnosti pracovať s návodmi, či pracovať samostatne alebo v skupinách na riešení zadaných úloh. Nepripravenosť prichádzajúcich žiakov môže byť dôsledkom aj nedostatočnej variability využívaných metód výučby a stratégií , ktoré podporujú rozvoj čitateľskej gramotnosti. Dotazníkový prieskum To dá rozum preukázal, že v základných školách z metód vo výučbe prevládajú výklad a rozhovor o téme. Tie sú skôr prekážkou rozvoja čítania s porozumením a nepodporujú rozvoj kritického, analytického myslenia, ani stratégií učenia sa.

Tabuľka T_3.1.1.2.4: Percentuálne zastúpenie žiakov v rizikových a top skupine v čitateľskej gramotnosti v testovaní PISA 2015

Percentuálne zastúpenie žiakov v rizikových a top skupine v čitateľskej gramotnosti v testovaní PISA 2015					
čitateľská gramotnosť 2015	ZŠ	8-ročné gymnázium	4-ročné gymnázium	SOŠ s maturitou	SOŠ bez maturity
úroveň 6	0	1.3	1	0	0
úroveň 5	1	12.9	11.6	1	0
úroveň 1a	23.6	3.4	2.1	19.6	34.5
úroveň 1b	12.9	0.6	0.3	5.3	25.3
pod úrovňou 1b	5.6	0.1	0	0.7	9.6

Zdroj: NUCEM. 2017. Spracované pre To dá rozum (2019)

Učitelia a učiteľky stredných škôl na rozdiel od vyučujúcich pôsobiacich na 2. stupni základných škôl uvádzali vedomosti z jednotlivých predmetov ako oblasť, v ktorej prichádzajú žiaci a žiačky z predchádzajúceho stupňa nedostatočne pripravení (Graf G_3.1.1.2.4). Kým 17,2 % učiteľov 2. stupňa základnej školy uvádzali, že nie sú spokojní nedostatočne pripravení (Graf G_3.1.1.2.4). Kým 17,2 % učiteľov 2. stupňa základnej školy uvádzali, že nie sú spokojní s úrovňou vedomostí žiakov prichádzajúcich z predchádzajúcich stupňov vzdelávania, tento názor má viac ako polovica učiteľov stredných škôl (53,7 %) zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Ako vidieť aj v Tabuľke T_3.1.1.2.5 najväčší podiel učiteľov, ktorí sa vyjadrili, že žiaci sú nepripravení v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, majú učitelia stredných odborných škôl (59 %). Až o

15 % menej gymnaziálnych učiteľov je nespokojných s úrovňou vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach prichádzajúcich prvákov. Kvalitatívne dáta naznačujú, že v mnohých prípadoch učitelia stredných odborných škôl konštatovali, že úroveň prichádzajúcich žiakov sa rokmi zhoršuje, z čoho vinili najmä vysoké percento žiakov prijímaných na gymnáziá, kedysi považované za výberové školy: „Poviem vám to takto. Keď bol ten Čaplovičov zákon [pozn. návrh upravujúci podmienky prijímania žiakov na stredné školy], že na gymnázia môžu ísť len jednotkári, viete. V tom roku sa to tak nejako rozkríklo, aj keď to neplatilo. A aj k nám do školy na tie odbory prišli dobrí žiaci. Chápete, takí dvojkári aj trojkári. Ale dobrí. Tam sa úplne inak pracuje, oni majú iné vedomosti ako tí ostatní. No a potom ten zákon neprešiel a zase prišli len tí, no takí, čo sa inde nedostali. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Aj tento príklad demonštruje, že na niektoré typy stredných odborných škôl prichádzajú žiaci so slabším prospechom, čo, samozrejme, ovplyvňuje výučbu.

Pripravenosť v matematickom myslení

Pripravenosť žiakov v matematicko-logickom myslení nehodnotí väčšina učiteľov na 2. stupni ZŠ a na stredných školách negatívne

Napriek prevládajúcemu názoru na nedostatočnú prípravu v matematike, s pripravenosťou prichádzajúcich žiakov a žiačok v matematicko-logickom myslení nie je spokojných približne 20 % učiteľov 2. stupňa ZŠ a tretina vyučujúcich na stredných školách (31,1 %). (Graf G_3.1.1.2.4) Tento podiel učiteľov je porovnateľný s podielom učiteľov, ktorí vyjadrili nespokojnosť s mierou prípravy žiakov na prácu v skupine alebo schopnosťou organizovať čas na prácu a relax (pozri Tabuľka T_3.1.1.2) . Väčší podiel respondentov bol nespokojných s úrovňou prípravy žiakov v čitateľskej gramotnosti alebo vo finančnej gramotnosti, schopnosti diskutovať, písomnou alebo ústnou formou vyjadrovať svoje myšlienky a pod. Matematicko-logické myslenie nepredstavuje najvýraznejšiu oblasť, v ktorej pociťujú učitelia a učiteľky stredných škôl nespokojnosť s prípravou prichádzajúcich prvákov.

Tabuľka T_3.1.1.2.5: Podiely učiteľov a učiteliek v názoroch na nepripravenosť žiakov v zručnostiach pri príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania – rozdelenie podľa typov stredných škôl

Ktoré z uvedených zručností/schopnosti nemajú deti/žiaci veku primerane rozvinuté, keď prichádzajú z predchádzajúceho stupňa vzdelávania? (z MŠ/z 1. stupňa)

	Gymnázium	Konzervatórium	SOŠ
úroveň vedomostí v jednotlivých predmetoch, vzdelávacích oblastiach	43.40%	56.50%	59.00%
čitateľská gramotnosť čítať s porozumením, pracovať s textom	64.90%	66.50%	69.10%
matematicko-logické myslenie	22.70%	15.80%	36.70%

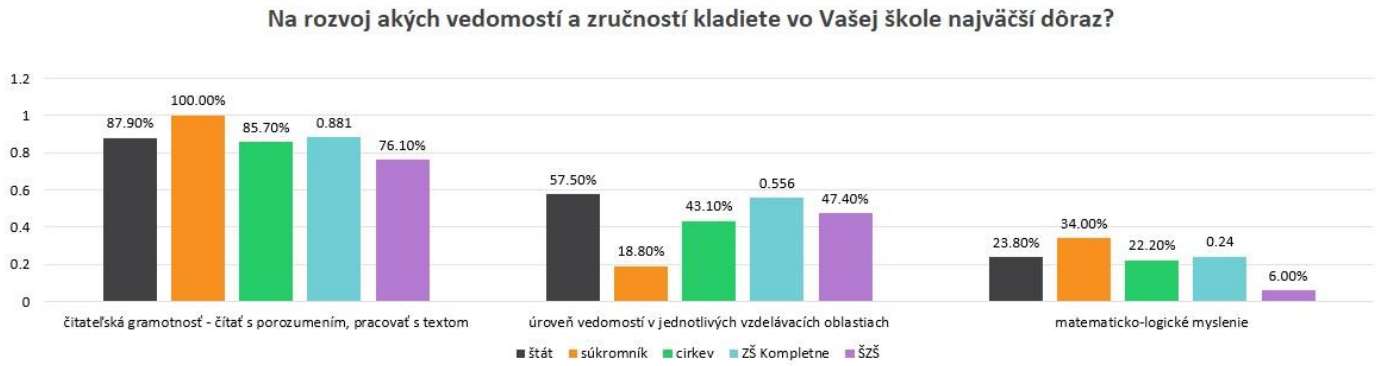
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 97

Odborné vedomosti na SŠ

V stredných školách sa kladie dôraz na rozvoj vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí, zamestnávatelia odborné vedomosti nepovažujú za prioritu pre nízko kvalifikované a strednekvalifikované pozície

Najväčší podiel riaditeľov a riaditeliek stredných škôl (54 %), zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi päť vedomostí a zručností, na ktoré kladú v škole dôraz pri rozvoji žiakov a žiačok, označil rozvoj vedomostí v medzi päť vedomostí a zručností, na ktoré kladú v škole dôraz pri rozvoji žiakov a žiačok, označil rozvoj vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach (Graf G_3.1.1.2.5). S názorom riaditeľov sa zhodujú aj stredoškoláci zapojení do prieskumu. V dotazníku pre žiakov a žiačky stredných škôl viac ako polovica z nich (55,3 %) uvádza, že škola v nich rozvíja najmä ich odborné vedomosti. Odborné vedomosti pri tom patria až do druhej polovice očakávaní zamestnávateľov od stredoškolských absolventov podľa špecialistov na ľudské zdroje, ktorý svoj názor vyjadrili v prieskume To dá rozum.[14] Penzum vedomostí z jednotlivých oblastí je však dôležitý predpoklad pre následné štúdium. Treba si uvedomiť, že základné vedomosti sú dôležitým východiskom pre rozvoj analytického aj kritického myslenia aj pre riešenie problémov. Izolované vedomosti, ktoré nie sú uplatňované v rozličných kontextoch, sa postupne vytrácajú z dlhodobej pamäti. Výsledkom neuplatňovania osvojených vedomostí priebežne pri riešení komplexných úloh je pocit, akoby žiaci tieto informácie nikdy ani nemali.[15] V tejto súvislosti je zaujímavým zistením, že respondenti spomedzi riaditeľov pripisujú tejto oblasti dôležitosť, no rozvoju schopnosti učiť sa pripisuje dôležitosť približne len pätina z nich (19,4 %). Kritiku na prípravu v oblastí vedomostí absolventov stredných škôl spomínajú v prieskume To dá rozum respondenti z vysokých škôl . nesúlad toho, čo sa žiaci na stredných školách učia a čo reálne očakávajú potenciálni zamestnávatelia alebo vysoké školy, môže byť do istej miery ovplyvnený slabou komunikáciou medzi jednotlivými subjektmi.

Graf G_3.1.1.2.6: Názor riaditeľov a riaditeliek stredných škôl na dôležitosť vedomostí a zručností rozvíjaných v strednej škole – oblasť čitateľská gramotnosť, matematicko-logické myslenie, úroveň vedomostí z predmetov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, počet respondentov: 3657

Čitateľskej gramotnosti pripisuje dôležitosť ako jednej z piatich oblastí, na ktoré kladú v škole dôraz, približne polovica riaditeľov stredných škôl

Čitateľská gramotnosť podľa názoru takmer polovice respondentov, riaditeľov a riaditeliek stredných škôl (49,2 %) patrí medzi 5 oblastí, na ktoré kladú v rozvoji žiakov dôraz. (Graf G_3.1.1.2.6) Z tohto podielu výraznejšie, až o viac ako 20 percentuálnych bodov oproti priemeru, považujú čitateľskú gramotnosť za významnú oblasť rozvoja riaditelia z cirkevných stredných škôl. Pri porovnaní s pripisovanou dôležitosťou tejto oblasti na základných školách s cirkevným poskytovateľom možno sledovať istú kontinuitu. 85,7 % z podielu respondentov zo základných škôl považuje za dôležitý cieľ vzdelávania rozvoj čitateľskej gramotnosti. Z pohľadu typov škôl, čitateľskej gramotnosti pripisuje dôraz 52,1 % riaditeľov gymnázií a 49,5 % riaditeľov stredných odborných škôl. Čitateľská gramotnosť patrí medzi dôležité oblasti rozvoja, ktoré sú predpokladom pre štúdium, ale aj občiansky život. Problematické však je, že podľa výsledkov medzinárodného testovania zručnosti dospelých PIAAC sa potvrdzuje trend znižovania úrovne čitateľskej gramotnosti mladej generácie. Kým pri ukončení primárneho vzdelávania sa podľa štúdia PIRLS 2011 nachádza v top úrovni 8 % žiakov, podiel 15-ročných žiakov v testovaní PISA z roku 2015 bol v top úrovni 3,6 %, v testovaní PIAAC[16] z roku 2012 sa v top úrovni nenachádza ani 1 % testovaných 18- až 24-ročných dospelých.

Tabuľka T_3.1.1.2.6: Názor riaditeľov a riaditeliek na dôležitosť vedomostí a zručností rozvíjaných v strednej škole – rozdelenie podľa typov stredných škôl

Názor riaditeľov a riaditeliek na dôležitosť vedomostí a zručností rozvíjaných v strednej škole – rozdelenie podľa typov stredných škôl				
V ktorých oblastiach prichádzajú žiaci nepripravení z predchádzajúceho stupňa vzdelávania?	Gymnázium	Konzervatórium	SOŠ	Total
úroveň vedomostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach	58.60%	23.40%	52.70%	54.00%
čitateľská gramotnosť - čítať s porozumením, pracovať s textom	52.10%	0.00%	49.50%	49.20%
matematicko-logické myslenie	21.20%	0.00%	8.80%	12.90%

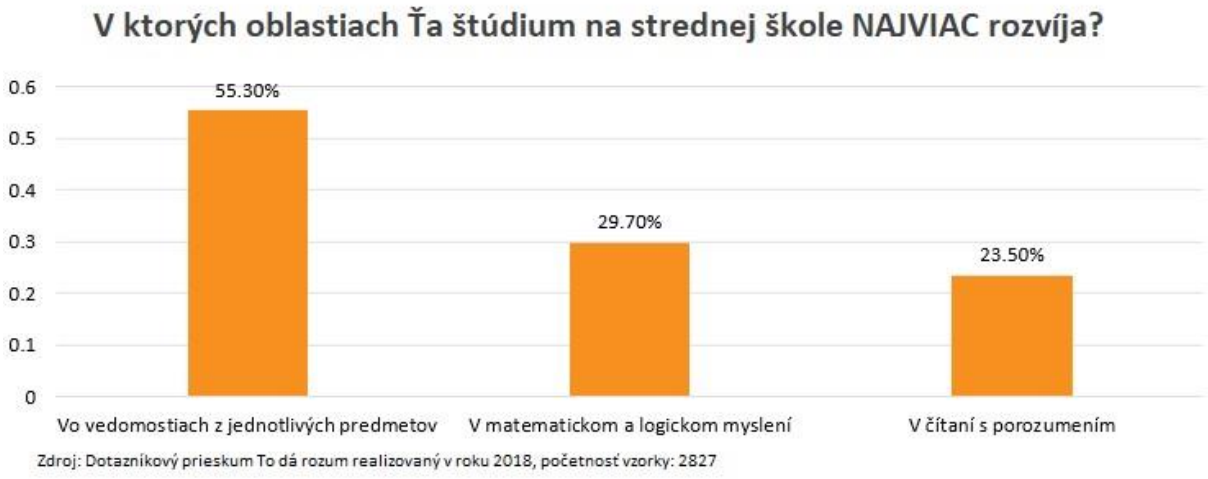
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky 97

Matematicko-logické myslenie na SŠ

Matematicko-logické myslenie nie je podľa riaditeľov stredných škôl oblasťou, ktorej sa pripisuje zvýšená pozornosť v rozvoji žiakov, tretina žiakov a žiačok stredných škôl

Matematicko-logické myslenie zaradilo do pätice tém, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji žiakov ich školy, približne len jeden z desiatich riaditeľov a riaditeliek stredných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum. (Graf G_3.1.1.2.6) Oproti čitateľskej gramotnosti alebo vedomostiam z jednotlivých vzdelávacích oblastí je to rozdiel o viac ako 36 percentuálnych bodov. Na porovnanie, na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania bolo matematicko-logické myslenie kľúčovou témou označenou približne štvrtinou riaditeľov. Na stredných školách túto tému považujú za významnú len respondenti zo štátnych škôl. Tento pohľad sa však nezhoduje s názorom žiakov a žiačok zo stredných škôl, z ktorých takmer tretina označila oblasť rozvoja matematicko-logického myslenia za jednu z tých, ktoré považujú za významne rozvíjanú v ich štúdiu. Tento podiel je dokonca vyšší ako percento žiakov, ktorí pociťujú, že ich škola rozvíja v čítaní s porozumení. Napriek tomu, že nejde o žiakov tých škôl, z ktorých boli riaditelia, možno sledovať tendenciu rozdielnych názorov v oblasti pripisovanej a vnímanej významnosti jednotlivým vzdelávacím oblastiam. Paradoxom je, že v medzinárodnom testovaní dospelých PIAAC, ale aj v testovaní 15-ročných žiakov (PISA) dosahovali v uplynulom období slovenskí žiaci lepšie výsledky v matematickej ako v čitateľskej gramotnosti. Uvedená situácia však do istej miery potvrdzuje pocit žiakov, že škola vytvára lepšie podmienky na rozvoj matematickologického myslenia ako čitateľskej gramotnosti. Treba tiež upozorniť na znižujúci sa podiel žiakov v top skupine v testovaní PISA (z 5 % na 3 %), čo vnímame ako negatívny trend. Percento žiakov v top úrovni pokleslo najmä v podiele gymnaziálnych žiakov a, naopak, v skupine žiakov zo stredných škôl sa zvyšuje percento žiakov v rizikovej úrovni.[17]

Graf G_3.1.1.2.7: Názor žiakov a žiačok stredných škôl na to, v akých školách ich škola rozvíja – oblasť čitateľská, matematická gramotnosť, úroveň vedomostí



Pripravenosť absolventov SŠ v čitateľskej gramotnosti

Polovica vysokoškolských učiteľov a učiteliek negatívne hodnotí úroveň čitateľskej gramotnosti prichádzajúcich študentov

Takmer polovica respondentov spomedzi vysokoškolských učiteľov a učiteliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum konštatovala, že nie je spokojná s úrovňou čitateľskej gramotnosti prichádzajúcich prvákov a prváčok. Toto posudzovanie sa viaže najmä k tomu, že na vysokých školách sa očakáva nielen základná úroveň čítania s porozumením, ale schopnosť text analyzovať, vyhľadávať argumenty, dedukovať na základe informácií v texte, formulovať hypotézy, pracovať s problémom identifikovanom v texte atď. a v týchto úrovniach práce s textom sa nachádza len malé percento žiakov a žiačok stredných škôl (vychádzajúc z výsledkov PISA 2015, PIAAC 2012).

Pripravenosť absolventov SŠ v oblasti odborných vedomostí

Vysokoškolskí učitelia a učiteľky konštatovali, že prichádzajúci absolventi stredných škôl nie sú v oblasti odborných vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí dostatočne pripravení z predchádzajúceho stupňa vzdelávania, zamestnávatelia tiež vyjadrovali nespokojnosť

Každý štvrtý učiteľ pôsobiaci na vysokej škole (40 %) sa v dotazníkovom prieskume To dá rozum vyjadril, že noví študenti nie sú dostatočne pripravení v oblasti vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí. Nesúlad medzi očakávanými vedomosťami študentov vo vysokoškolskom štúdiu a tým, čomu sa pripisuje dôraz na stredných školách, môže súvisieť jednak s neznalosťou vzdelávacích štandardov z jednotlivých predmetov pre stredné školy vysokoškolskými učiteľmi, a nedostatočnou komunikáciou medzi strednými a vysokými školami o možnostiach a očakávaniach obidvoch stupňov vzdelávania. Súčasne na úrovni vysokých škôl sa neočakávajú len izolované vedomosti z jednotlivých tém, ale istú mieru expertnosti v oblasti, ktorú prichádzajú noví študovať. Tá sa prejavuje nielen rozsiahlymi memorovanými poznatkami, ale schopnosťou vidieť informácie v širšom kontexte, analyzovať ich a využívať pri riešení ďalších úloh. Vzhľadom na to, ako často riaditelia stredných škôl v dotazníku To dá rozum označovali kritické a analytické myslenie a učenie sa v súvislostiach, možno zdôvodnenie nespokojnosti hľadať aj v tejto oblasti.

Zamestnávatelia aj HR-isti vnímajú oblasť odborných vedomosti ako dôležité kritérium pri prijímaní prichádzajúcich absolventov stredných škôl, súčasne však štvrtina HR-istov považuje uchádzačov nedostatočne pripravených. Kritickejší sú samotní zamestnávatelia, z ktorých viac než polovica v prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska (PAS) zaradila do pätice oblastí, v ktorých prichádzajú absolventi stredných škôl nepripravení, odborné vedomosti. Takmer každý šiesty zamestnávateľ z tých, ktorí sa zapojili do prieskumu PAS, označovali odborné vedomosti ako jedno z piatich kľúčových kritérií, ktoré by mal potenciálny zamestnávateľ so stredoškolským vzdelaním spĺňať. 65 % HR-istov v prieskume CELSI a To dá rozum[18] považovalo túto oblasť ako dôležitú pri prijímaní do zamestnania, približne 35 % ju vníma ako menej dôležitú.

Vedomosti, ktoré sa očakávajú od zamestnancov so stredoškolským vzdelaním, súvisia úzko s prácou uchádzača a aktivitou spoločnosti. Týka sa to najmä poznania technológií, s ktorými firma pracuje, stavebné myslenie, ale aj znalosť základných hygienických noriem a zásad a pod. Súčasne sa však očakáva, že absolventi budú mať základnú gramotnosť v oblasti informačných technológií, pretože požiadavky na tieto pozície sa menia v kontexte digitalizácie. Z tohto dôvodu sa ako dôležité pre zamestnávateľov javí ako schopnosť prispôsobiť sa novým trendom a samostatne sa učiť.[19]

Pripravenosť absolventov SŠ v matematicko-logickom myslení

Viac ako tretina vysokoškolských učiteľov nepovažuje absolventov stredných škôl dostatočne pripravených v matematicko-logickom myslení

Kým v hodnotení čitateľskej gramotnosti a vo vedomostiach z jednotlivých oblastí dochádza k poklesu podielu učiteľov nespokojných s pripravenosťou žiakov prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa vzdelávania, v prípade matematicko-logického myslenia narástol podiel učiteľov, ktorí sa k absolventom stredných škôl vyjadrujú kriticky. 35 % vysokoškolských učiteľov a učiteliek konštatovalo, že prichádzajúci študenti nemajú dostatočne rozvinuté matematicko-logické myslenie. Tento stav môže do istej miery odzrkadľovať situáciu, keď na vysokú školu neprichádzajú len žiaci gymnázií, v ktorých je pomerne vysoká dotácia hodín matematiky, a to nielen v rámci súboru povinných predmetov, ale aj výberových seminárov a ich príprava je orientovaná apriori akademicky. Na vysoké školy prichádzajú aj žiaci z iných stredných škôl, v ktorých sa pozornosť sústredí aj na prípravu pre konkrétne povolanie. Súčasne rozvoj matematicko-logického myslenia nemožno spájať iba s rozsiahlymi vedomosťami z matematiky, ale ide o komplexné myslenie vychádzajúce z logiky, a teda kritika súvisí najmä s matematickým myslením, ktorého rozvoj musí byť zabezpečený kontinuálne. Jeho súčasťou je schopnosť matematicky podloženej argumentácie, analytického a kritického myslenia, ktoré však podľa odpovedí riaditeľov na položku v dotazníku To dá rozum v porovnaní s inými spôsobilosťami nepatrí medzi 5 prioritných oblastí rozvoja žiakov, na ktoré v škole kladú dôraz.

Záver

Čitateľská gramotnosť, matematicko-logické myslenie aj odborné vedomosti patria medzi tie oblasti vzdelávania, ktoré vytvárajú predpoklad pre ďalšie štúdium a rozvoj expertnosti v rôznych oblastiach. Pokles podielu žiakov a mladých ľudí v top úrovni čitateľskej aj matematickej gramotnosti nielen v priebehu času, ale aj zvyšovaním veku testovaných naznačuje dosah vzdelávania na kvalitu edukačných výsledkov. Školský systém nevytvára podmienky na rozvoj žiakov s vysokým vzdelávacím potenciálom, a teda sa oberá o potenciálnych expertov, vedcov, vysokošpecializovaných odborníkov. Súčasne udržiavaním, resp. zvyšovaním podielu žiakov v rizikovej skupine sa posilňuje skupina takých mladých ľudí, ktorých vzdelávací potenciál je nízky. Problémom je tiež pomerne silná orientácia na izolované vedomosti z predmetov. Obsah a úroveň poznania v jednotlivých vedných oblastiach sa pomerne rýchlo mení, čo predpokladá skôr potrebu osvojenia takých kompetencií, ktoré umožňujú každému žiakovi permanentne a najmä sa efektívne učiť. Východiskom je teda osvojovanie si čitateľských stratégií, rovnako ako stratégií učenia sa a logického myslenia.

Autorka: Petra Fridrichová

Súvisiace kapitoly

Finančná gramotnosť
Analytické a kritické myslenie, učenie sa v súvislostiach
Motivácia a schopnosť učiť sa
Obsah vzdelávania na VŠ
Komunikačné zručnosti

Zdroje:

1: SPU. *Národná správa PISA SK 2003.* Bratislava : ŠPU, 2004. [cit. 2018-05-15]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3490/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2003.pdf
2: NUCEM. *Národná správa PISA SK 2015.* Bratislava : NUCEM, 2017 s. 30. [cit. 2018-12-15]. Dostupné online: https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
3: OBRANCOVÁ, E., HELDOVÁ, D., LUKAČKOVÁ, Z., SKLENÁROVÁ, I. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. *Bratislava : ŠPU, 2004. [cit. 2018-12-15]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3440/Publikacia.pdf
4: LADÁNYIOVÁ, E. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006.* Bratislava : ŠPU, 2007. ISBN 978-80-89225-38-5. [cit. 2018-12-16]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3443/%C4%8Dit_gram_n%C3%A1r_spr%C3%A1v_PIRLS2006a.pdf
5: GALÁDOVÁ, A., GALLOVÁ, S., KATRENIAKOVÁ, E., KELEMEN, Z., STOVÍČKOVÁ, J. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 - čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 matematika a prírodné vedy.* Bratislava : NUCEM, 2013. [cit. 2018-12-15]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3436/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf
6: KURAJ, J., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J. TIMSS 2003. *Trendy v medzinárodnom výskume matematiky a prírodovedných predmetov. Národná správa.* Bratislava : ŠPU, 2006. [cit. 2018-12-17]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3432/KurajStopkova_Narodna_sprava_TIMSS2003.pdf
7: ŠPU, NUCEM. *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch.* Národná správa zo štúdie TIMSS 2007. Bratislava : ŠPU, NUCEM, 2007. [cit. 2018-12-17]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3431/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_web.pdf
8: ŠPU, NUCEM. *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch.* Národná správa zo štúdie TIMSS 2007. Bratislava : ŠPU, NUCEM, 2007. [cit. 2018-12-17]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3431/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_web.pdf
9: GALÁDOVÁ, A., GALLOVÁ, S., KATRENIAKOVÁ, E., KELEMEN, Z., STOVÍČKOVÁ, J. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 - čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 matematika a prírodné vedy.* Bratislava : NUCEM, 2013. dostupné: https://www.nucem.sk/dl/3436/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf
10: GALÁDOVÁ, A., GALLOVÁ, S., KATRENIAKOVÁ, E., KELEMEN, Z., STOVÍČKOVÁ, J. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 - čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 matematika a prírodné vedy.* Bratislava : NUCEM, 2013. dostupné: *matematika a prírodné vedy.* Bratislava : NUCEM, 2013. dostupné: https://www.nucem.sk/dl/3436/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf
11: MŠVVaŠ SR. *Pedagogicko-organizačné pokyny pre rok 2016/2017.*[cit. dňa 2018-12-18] dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/9847.pdf
12: Vláda SR. *Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na roky 2016 – 2020.* s. 31. [cit. dňa 2018-12-18] dostupné na: https://www.vlada.gov.sk/data/files/7179.pdf
13: NUCEM. *Národná správa PISA SK 2015.* Bratislava : NUCEM, 2017 s. 30. [cit. 2018-12-18]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
14: MESA 10, CELSI. Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysoko-kvalifikovaných a nízko/stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce. Bratislava : MESA 10, CELSI, 2018.
15: WILLINNGHAM, D. T. *Why don`t students like school.* San Francisco : Wiley Print, 2009.
16: NUCZV. *Národná správa PIAAC Slovensko 2013. Výskum kompetencií dospelých.* Bratislava : NUCZV, 2013, s. 17. [cit. 2018-1218]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/7243.pdf
17: NUCEM. *Národná správa PISA SK 2015.* Bratislava : NUCEM, 2017 s. 30. [cit. 2018-12-18]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
18: Podnikateľská aliancia Slovenska. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* 2019. [cit. 2019-07-25] Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
19: GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce. Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum

Občianske zručnosti a vedomosti, prijímanie odlišností a etické správanie

Občianske kompetencie nie sú oblasťami rozvoja, na ktoré sa kladie dôraz v ZŠ a SŠ; v materských školách a v špeciálnych ZŠ má významnejšie postavenie rozvoj etického správania

Medzinárodný výskum o občianskom vzdelávaní a stave výchovy k občianstvu v roku 2009 poukázal na skutočnosť, že vo faktografických vedomostiach o občianstve dosahovali slovenskí žiaci a žiačky nadpriemerné výsledky. Problematické sú zistenia z uplynulých rokov. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie naznačujú nízku mieru tolerancie žiakov k cudzincom a migrantom, čo je významný rozdiel oproti medzinárodnej štúdii z roku 2009, keď žiaci neprejavovali negatívne postoje k utečencom. Výskum Rady mládeže Slovenska poukazuje na prvovoličov, ktorí sa prikláňali k extrémistickým a populistickým názorom. Oblasť občianskych kompetencií, ako aj etické správanie či prijímanie a akceptovanie odlišností nekonkuruje v pripisovaní dôrazu v rozvoji žiakov čitateľskej, finančnej gramotnosti či podpore vedomostiam v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Etické správanie a zodpovednosť vníma ako jednu z piatich tém, ktorej pripisujú v škole význam, tretina všetkých zapojených riaditeľov zo všetkých stupňov vzdelávania, občianske kompetencie považuje za jednu z piatich dôležitých oblastí rozvoja žiakov približne pätina týchto respondentov. V kvalitatívne dáta To dá rozum indikujú, že učitelia vnímajú potrebu vyššej spoluúčasti rodiny pri rozvoji etického správania. Občianske postoje prepájali učitelia v rozhovoroch najmä s predmetom občianska výchova. Len malé percento žiakov stredných škôl, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, označilo možnosť, že ich škola podporuje v rozvoji občianskych kompetencií, prijímania odlišnosti či rozmanitosti alebo v etickom rozhodovaní. Vzhľadom na to, že žiaci na rozdiel od riaditeľov mohli označovať neobmedzený počet volieb pri výbere oblastí, v ktorých ich škola rozvíja, ich odpovede sú indikátorom, že sa v stredných školách nevyužíva potenciál rozvoja občianskych kompetencií a etického rozhodovania.

Nadpriemerné, ale časom sa zhoršujúce výsledky v občianskych vedomostiach

Vo vedomostiach o občianstve dosahovali slovenskí žiaci a žiačky v medzinárodnom porovnaní nadpriemerné výsledky, v cykloch medzi testovaniami však dochádza k poklesu v oblasti vedomostí

V medzinárodnom výskume občianskeho vzdelávania a výchovy k občianstvu (ďalej ICCS štúdia) z roku 2009[1] slovenskí žiaci a žiačky dosiahli v porovnaní s ostatnými sledovanými krajinami nadpriemerné výsledky v oblastí vedomostí o občianstve, o európanstve a súčasne v tom čase prejavovali pozitívne postoje k európskym témam. Štúdia však súčasne konštatuje, že po desiatich rokoch od predchádzajúceho testovania (z roku 1999) došlo k významnému poklesu vo vedomostiach v občianskej oblasti. V oblasti občianskych postojov sú zaujímavé výsledky v časti prejavovanej dôvery k inštitúciám. Najmenšiu dôveru v tom čase mali žiaci k parlamentu a k politickým stranám a najväčšiu k armáde a k Organizácii spojených národov.

V občianskych postojoch prevládajú extrémistické názory

Prieskum Rady mládeže Slovenska naznačuje negatívny trend v občianskych názoroch prvovoličov, ktorí sa prikláňajú k extrémistickým a populistickým názorom

V porovnaní so situáciou v roku 2009 je relevantný prieskum Rady mládeže Slovenska z roku 2018[2] o volebných preferenciách prvovoličov (respondenti vo veku 15 – 24 rokov). 28 % z respondentov prieskumu by sa na voľbách vôbec nezúčastnilo, 12 % nemá volebnú preferenciu žiadnej politickej strany. Najviac prvovoličov spomedzi vôbec nezúčastnilo, 12 % nemá volebnú preferenciu žiadnej politickej strany. Najviac prvovoličov spomedzi respondentov rozhodnutých ísť voliť (20 %)[3] by podľa tohto prieskumu volilo extrémistickú stranu. Prvovoliči, ktorí sú rozhodnutí ísť voliť, sú častejšie aktívni v rôznych občianskych a mládežníckych organizáciách ako tí, ktorí nie sú rozhodnutí, či chcú ísť voliť. Prieskum nešpecifikuje, o aký typ organizácií ide. Možno predpokladať, že rovnako motivovaní môžu byť nielen členovia demokraticky orientovaných organizácií, ale aj extrémistických či militantných združení. Rizikom je pritom chýbajúca evidencia mládežníckych organizácií a aspoň rámcová kontrola ich činnosti.

Občianske postoje ovplyvňujú viaceré faktory

Na postoje žiakov a žiačok voči menšinám vplýva široké spektrum faktorov, ale aj knihy ako zdroje informácií

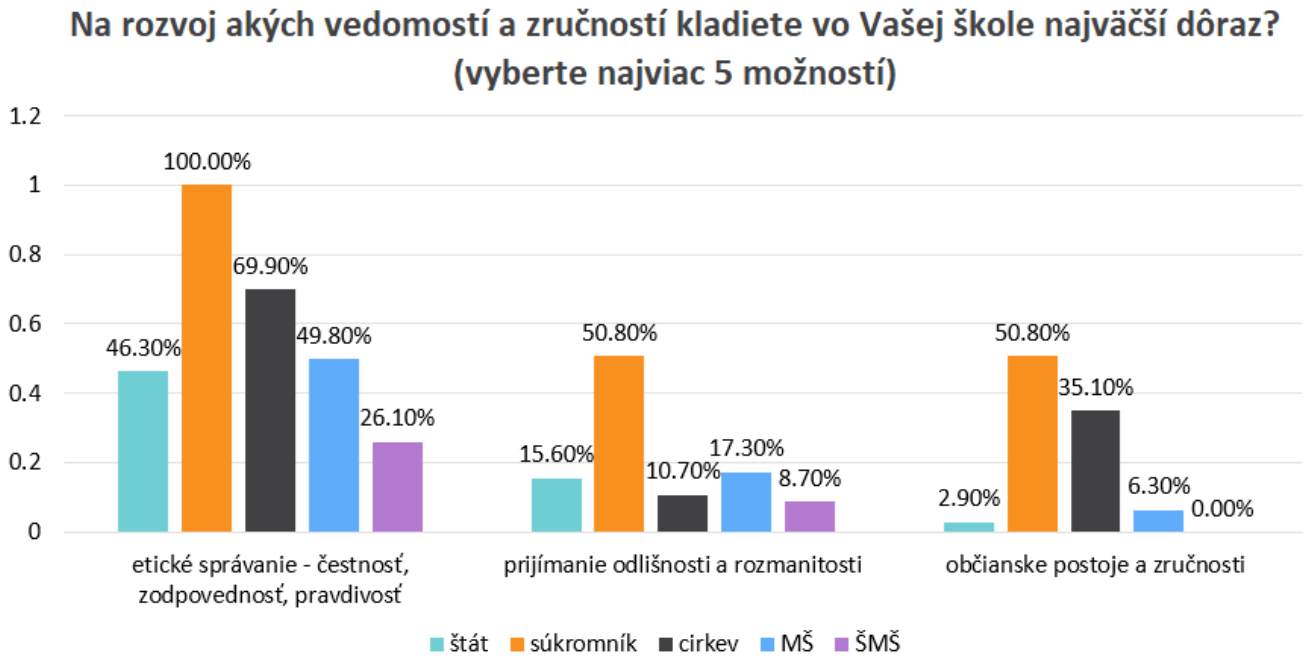
Štúdia ICCS z roku 2009 odhalila, že viac ako tretina slovenských žiakov a žiačok v tom čase vyjadrila silný súhlas s príchodom cudzincov na Slovensko bez ohľadu na bohatstvo krajiny, etnickú či náboženskú príslušnosť.[4] Pozitívnym výsledkom štúdie v roku 2009 bolo to, že takmer 95 % žiakov bolo presvedčených o práve všetkých ľudí na rešpektovanie ich sociálnych a politických práv.[5] Novší výskum z roku 2017, ktorý realizovala Štátna školská inšpekcia[6], však poukázal na to, že žiaci stredných škôl majú najmenej tolerantný postoj k migrantom a utečencom. Špecifické rozdiely sa ukázali medzi žiakmi z odborných škôl a z gymnázií. Žiaci odborných škôl prejavovali menej tolerantné postoje k menšinám ako žiaci z gymnázií. Na postoje žiakov k menšinám (vrátane sexuálnych) vplývala regionálna príslušnosť, pohlavie, postoje voči EÚ, ale aj knihy ako zdroje informácií. Na druhej strane, medzi faktory, ktoré neovplyvnili postoje žiakov k menšinám, patrili vedomosti alebo otvorenosť školy voči demokracii.[7] Vedomosti pri tom patria medzi kľúčové témy, ktorým sa v našich školách pripisuje dôraz pri rozvoji žiakov. Ak sa ukazuje, že pre pozitívne prijatie menšín, a teda rozmanitosti a inakosti vplývajú informačné zdroje rôzneho typu, treba žiakom poskytovať nástroje na posúdenie pravdivosti či objektívnosti týchto zdrojov, aby sa nestali obeťami manipulácie. Cestou k naplneniu takého zámeru je o.i. rozvoj analytického a kritického myslenia, učenia sa v súvislostiach, ale aj schopnosť diskusie. Nie je však možné rezignovať na osvojovanie si poznatkov. Tie by sa mali využívať pre chápanie širších súvislostí.

Etické správanie v MŠ

Riaditelia a riaditeľky materských škôl kladú dôraz najmä na rozvoj etického správania

Smerovanie k etickému správaniu (zodpovednosti a čestnosti) patrí podľa takmer polovice riaditeľov a riaditeliek materských škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi 5 najdôležitejších oblastí rozvoja detí v ich školách. Ako znázorňuje Graf G_3.2.1.3.1, naproti tomu necelých 10 % respondentov kladie dôraz na rozvoj občianskych postojov a zručností a necelá pätina považuje oblasť prijímania odlišnosti a rozmanitosti za spôsobilosť, ktorej pripisujú dôležitosť. Vzdelávanie v materskej škole sa vyznačuje celostným prístupom a prepájaním obsahov. Znamená to, že vzdelávacie obsahy sú prepojené a poznatky z jednej oblasti sa premietajú do rozvoja v inej oblasti. Etické správanie, prijímanie odlišnosti a občianske postoje sa tematicky zaraďujú do pomerne širokej vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť[8], no ich rozvoj je súčasťou každodenného života v materskej škole a má skôr situačný charakter (vychádza z aktuálnej potreby riešenia konkrétnych vzniknutých situácií): „Vieš, kedysi sme boli ako keby tak byrokraticky k tomu nútení, že by sme to mali takto ponímať. Ja si spomínam […] sme postupovali podľa programu výchovy a vzdelávania a vtedy vlastne v rámci tých ranných hier sme museli mať prosociálny cieľ, prosím pekne: Deti riešili konflikt primeraným spôsobom. Deti neverbálne komunikovali navzájom. Dieťa sa dokázalo adekvátne pozdraviť. […] Vždycky mi to pripadalo úplne mimo, lebo to je naplánovať si to týždeň dopredu, že tento týždeň budem deti riešiť, učiť riešiť konflikt adekvátne primeraným spôsobom, keď to v podstate robíš celý rok a nikdy nevieš, kedy ti príde tá vzdelávacia príležitosť. A potom už spravíme nejakú dramatizáciu alebo modelovú situáciu. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Učiteľky materských škôl pri vysvetľovaní stratégií udržiavania disciplíny poukazujú na jasné pravidlá správania sa, ale aj na poukazovanie na dôsledky konania, podporu vzájomnej spolupráce a vzájomnej pomoci. Na úrovni detí navštevujúcich materské školy je práve smerovanie k vytváraniu, dodržiavaniu pravidiel, aj k ďalším spoločenským normám, ale najmä hodnotenie správania sa navzájom, cestou k rozvoju občianskych kompetencií.

Graf G_3.1.1.3.1: Podiely riaditeľov materských škôl a špeciálnych materských škôl pripisujúcich dôležitosť zručnostiam a vedomostiam v oblasti rozvoja občianskych kompetencií a etického správania



Zdroj: Dotazníkový kvantitatívny prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 204

Rozvoj etického správania (čestnosť a zodpovednosť) je v materských školách na dobrej úrovni najmä vďaka systematickému využívaniu triednych pravidiel zahŕňajúcich nielen oblasť spolužitia v triede, ale aj celospoločenské princípy správania sa, čo nepriamo podporuje aj rozvoj občianskych postojov a zručností. Charakter výučby v materských školách a prístup k riešeniu vzniknutých problémov (upozorňovanie na dôsledky konania, pripomínanie spoločenských pravidiel) pomáhajú nielen k rozvoju etických postojov, ale aj vnímaniu etických hodnôt. Tieto ciele sú v materských školách podporované aj vďaka systematickému priebežnému hodnoteniu zameranému na poskytovanie spätnej väzby o správaní sa dieťaťa v rôznych spoločenských aj edukačných situáciách. To podporuje schopnosť dieťaťa utvárať a udržiavať dobré medziľudské vzťahy, ale aj sebaregulácia.

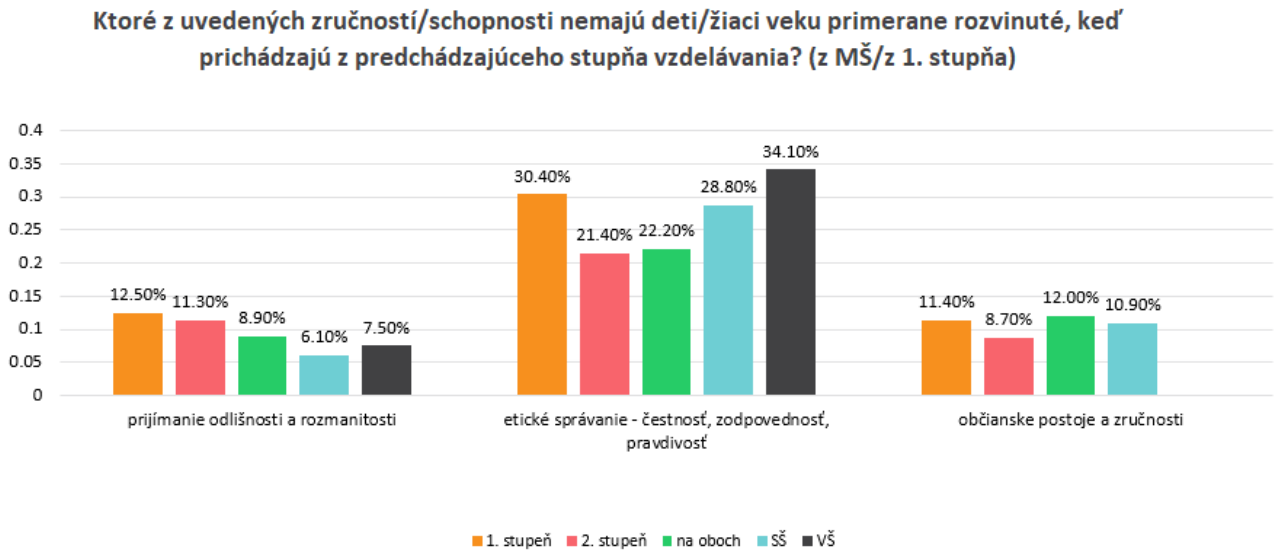
Etické správanie detí v 1. ročníku ZŠ

Pre učiteľov na 1. stupni je problémom najmä etické správanie prichádzajúcich prvákov, no občianske postoje a zručnosti, či prijímanie odlišností nehodnotia ako problematické

Tretina učiteľov pôsobiacich na 1. stupni základnej školy, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, kriticky hodnotila úroveň etického správania prichádzajúcich žiakov (čestnosť, pravdivosť, zodpovednosť), zvyšné oblasti, občianske postoje a prijímanie odlišnosti vnímal negatívne len približne jeden učiteľ z desiatich opýtaných. (Graf G_3.2.1.3.2) Tento percentuálny podiel učiteľov na 1. stupni ZŠ súvisí o.i. s tým, že učitelia na tomto stupni vzdelávania nevnímajú rozvoj občianskych postojov a zručností ako kľúčovú oblasť rozvoja detí. Z komplexu občianskych kompetencií očakávajú najmä rozvinutú schopnosť pracovať a správať sa podľa pravidiel, rešpektovať druhých, pracovať samostatne a preberať zodpovednosť za seba a svoje správanie a pod. „[pri príchode z MŠ] Očakávame najmä, že by mali vedieť rozlíšiť medzi správnym a nesprávnym (...) Uvediem to takým príkladom. Deti na 1. stupni a hlavne v 1. ročníku, keď sa v triede niečo stane, nehovoria pravdu. Vždy sú zoskupinkované. Ony proste držia stranu kamarátovi. Sú na jeho strane, lebo je to môj kamarát, aj keď viem, že je to nesprávne. A čoraz častejšie ako predtým riešime sebecké správanie, nedám, nepodelím sa, nepomôžem. To silno prevláda. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“ Aj táto výpoveď skúsenej učiteľky opisuje, že pri príchode do 1. ročníka sledujú postupné osamostatňovanie dieťaťa, preberanie zodpovednosti za seba, ale aj schopnosť spolupracovať, byť súčasťou tímu, ale aj čestnosť a spravodlivosť. Celkovo však učitelia 1. stupňa v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum nehodnotili sociálne a etické zručnosti deti negatívne, s výnimkou lokalít s vysokým podielom detí z vylúčených komunít. Išlo však o problémy súvisiace s osvojením si rozsiahleho spektra návykov (vrátane pozdravenia sa,

samoobslužných činností a pod.), ktorých súčasťou je aj etické správanie. Táto oblasť však bola učiteľmi vnímaná ako jedna z mnohých, ktoré musia riešiť.

Graf G_3.1.1.3.2: Názor učiteľov a učiteliek na pripravenosť žiakov a žiačok pri príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania – oblasť občianske postoje, etické správanie a prijímanie odlišnosti a rozmanitosti



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 3657 učiteľov

Rozvíjanie občianskych kompetencií aj etického správania sa čiastočne líši vo vnímaní učiteľov 1. a 2. stupňa základných škôl

Rozvoj etického správania (čestnosti a zodpovednosti) je približne pre pätinu riaditeľov a riaditeliek základných škôl jednou z piatich tém, na ktoré kladú v rámci edukačného procesu dôraz (pozri graf G_3.1.1.3.3). V prípade špeciálnych základných škôl, túto tému ako jednu z piatich dôležitých oblastí rozvoja osobností žiakov označila takmer polovica riaditeľov a riaditeliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum (G_3.1.1.3.3). Oblasť etického správania sa často prepája s výučbou vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty[9], do ktorej patria predmety etická a náboženská výchova. Čestnosť, zodpovednosť a etické správanie je oblasťou, ktorú učitelia pre 1. stupeň ZŠ vnímajú ako zasahujúcu celý výchovno-vzdelávací proces. Ako naznačujú kvalitatívne dáta, vzniknuté problémy riešia aj mimo hodín etickej výchovy, v podstate hneď, ako sa stanú. Ako však naznačuje analýza kvalitatívnych dát To dá rozum, zvyčajne ide o tzv. disciplinovanie alebo inak povedané „dohováranie“, málokedy učitelia smerujú pozornosť žiaka na dôsledky jeho konania. „Žiakov učím, aby si uvedomili dôsledky a následky ich rozhodnutí a činov (disciplína cez prestávky, pravidelné chodenie do školy, ubližovanie si a úrazy z toho plynúce) [...] Hneď ako vznikne problém, riešime ho, poukazujeme na dôsledky, čo to spôsobí inému. Ale úprimne, niekedy sa to nezaobíde bez napomenutí alebo bez trestov. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“. Uvedený príklad od učiteľky 1. stupňa ZŠ upozorňuje na autentickosť riešenia vzniknutých situácií, snaha o upozorňovania na dôsledky konania. Silným momentom je aj reštrikčný prístup k riešeniu problémov. Pri vzniknutých a vypuknutých problémoch sa menej sa pozornosť sústredí na rozvoj etického správania ako na poukazovanie dôsledkov za svoje konanie (tzv. induktívna disciplína).

Spomedzi všetkých riaditeľov škôl, ktoré sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, najväčší podiel pripisovali oblasti etického správania riaditelia škôl s cirkevným zriaďovateľom. (G_3.1.1.3.3) Ide najmä o rešpektovanie charakteru týchto škôl. Dôraz kladú práve na rozvoj správania v súlade s pravidlami vyplývajúcimi z ich viery. Etické správanie v súlade s náboženskými normami je často súčasťou vízie týchto škôl a čiastočne sa mu podriaďuje aj obsah výučby a celkové nastavenie komunikácie medzi učiteľmi a učiteľkami navzájom, ale aj komunikácie medzi žiakmi a učiteľmi. Hodnotový systém školy je pre nich dôležitým cieľom v rozvoji osobnosti žiakov.

Graf G_3.1.1.3.3: Podiely riaditeľov základných škôl a špeciálnych základných škôl pripisujúcich dôležitosť zručnostiam a vedomostiam v oblasti občianskych kompetencií a etického správania

Vlastné predmety škôl na rozvoj etických hodnôt

Niektoré školy vytvárajú vlastné predmety zamerané na rozvoj etických hodnôt

Opačným príkladom škôl, ktoré rozvoj zodpovednosti vnímajú v kontexte upozorňovania na dôsledky negatívnych prejavov správania sa žiakov, sú tie, ktoré do svojich školských učebných plánov zavádzajú predmety cielene orientované na rozvoj etického správania. „My máme jednu obrovskú výhodu, že my sami o sebe máme vytvorený predmet, volá sa Ja a svet okolo mňa, Ja Som a potom na druhom stupni je to už v rámci takých openingov [pozn. kratšie vyučovacie jednotky na úvod dňa za účelom rozhovoru o dôležitých témach]. Ale vždy je to polhodina ráno a tieto časy, je to schválené aj ministerstvom školstva, sú venované hodnotám [...], ako je napríklad úcta k ľuďom, vzťah k Bohu, k sebe samému, radosť, šťastie alebo čo tam máme, pokoj, čestnosť. Dávanie a skromnosť máme teraz. [...] A mať charakter je mnohokrát dôležitejšie, ako mať veľké vzdelanie, veľa vedomostí, lebo pre život je dôležité mať charakter a vedieť v živote sa pohybovať. A toto je náš obrovský cieľ, ktorý máme, aby deti boli vedené k hodnotám, aby vedeli používať sociálne zručnosti, rešpekt, komunikáciu a všetko možné, čiže na toto nám slúžia tieto predmety, tieto polhodinky. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Ako vysvetľuje jedna z učiteliek súkromnej základnej školy, smerovanie žiakov a žiačok k hodnotám je pre nich dôležité a prejavuje sa to aj v čase, ktorý venujú práve tomu, aby si postupne uvedomovali význam etických hodnôt. Aj vytvorené pravidlá, ktorých spolutvorcami sú žiaci a žiačky školy, prezentujú hodnoty školy, ktoré nie sú vnímané ako opatrenia na prijímanie trestov, ale ich prioritným zámerom je zvnútornenie etického správania postaveného na princípe čestnosti, pravdivosti a zodpovednosti.

Prijímanie odlišnosti a rozmanitosti v ZŠ

Prijímanie odlišnosti a rozmanitosti je v základných školách skôr marginálnou témou spájanou s rozvojom etického správania alebo občianskych kompetencií Za jednu z piatich priorít rozvoja kompetencií a zručností v ich škole vybralo 6,3 % riaditeľov a riaditeliek základných škôl oblasť prijímanie odlišnosti a rozmanitosti, pričom túto možnosť vybrali výlučne zástupcovia škôl zriadených samosprávou (G_3.1.1.3.3). Kvalitatívne dáta prieskumu To dá rozum čiastočne poskytujú vysvetlenie, prečo riaditelia nezaraďovali vo väčšej miere do pätice oblastí, na ktoré sa kladie v škole dôraz, prijímanie odlišností a rozmanitosti. Často ju chápali ako súčasť etického konania alebo občianskych postojov. Na druhej strane, občianske postoje a zručnosti vníma ako jednu z piatich dôležitých oblastí rozvoja žiakov v ich škole len 5,0 % respondentov. Tak ako v prípade etického správania, aj v prípade občianskych postojov učitelia aj riaditelia škôl túto tému často spájajú s výučbou predmetu občianska výchova na 2. stupni a s výučbou vlastivedy na 1. stupni základných škôl. Jednou z charakteristík občianskych zručností je o. i. aj schopnosť spolupracovať v tíme, byť iniciatívny, argumentovať a diskutovať, či byť schopný riešiť problémy. Uvedené životné zručnosti riaditelia tiež neoznačovali ako jednu z piatich oblastí rozvoja žiakov, na ktoré kladú dôraz na svojej škole.

Rozvoj občianskych postojov a zručností nepodporujú ani učiteľmi preferované metódy. Podľa odpovedí učiteľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum, v základných školách prevláda rozhovor o téme a výklad učiva. Rozhovor o téme sa ukazuje ako vhodný spôsob rozvíjania občianskych postojov, ako však upozorňujú inšpekčné správy[10], rozhovor je zvyčajne jednosmerný (od učiteľa k žiakom) a len v ojedinelých prípadoch smeruje k analýze problému a hľadaniu riešení.

Občianske kompetencie v ŠZŠ

V špeciálnych základných školách riaditelia prikladajú význam rozvoju etického správania, čestnosti a zodpovednosti

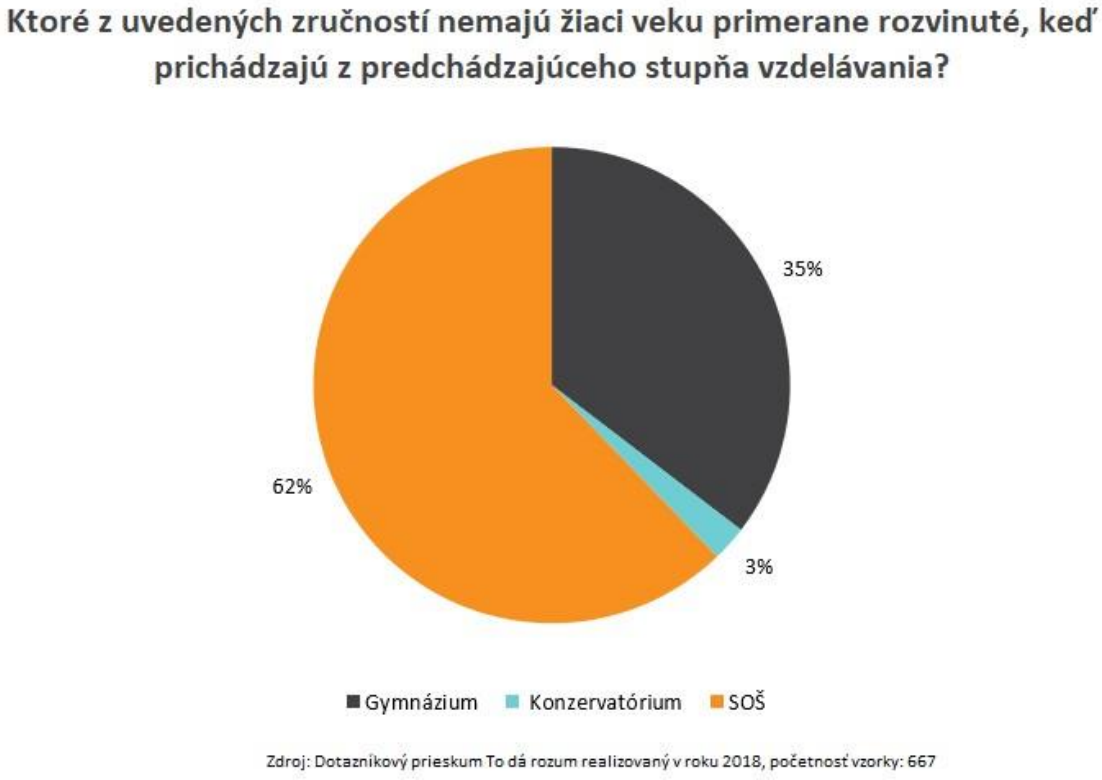
Takmer polovica riaditeľov a riaditeliek špeciálnych základných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum považuje rozvoj etického správania, čestnosť a zodpovednosť za jednu z piatich vedomostí a zručností, ktorým pripisujú v rozvoji žiakov dôležitosť (G_3.1.1.3.3). Už v menšej miere medzi 5 top zručností a vedomostí zaraďovali občianske kompetencie a prijímanie odlišností a rozmanitosti. Zaujímavým zistením však je, že občianske postoje a zručnosti do zoznamu 5 najdôležitejších zručností zaradil väčší podiel riaditeľov špeciálnych ako bežných základných škôl. Môže to do istej miery súvisieť s tým, že riaditelia sa pri výbere piatich zručností a vedomostí, ktorým v školách pripisujú najväčší význam, pomerne zhodovali. Súčasne platí, že menší podiel riaditeľov (v porovnaní s riaditeľmi základných škôl) medzi 5 vedomostí a zručností, ktorým sa pripisuje v rozvoji ich žiakov dôležitosť, zaradilo rozvoj vedomostí z jednotlivých predmetov. Samozrejme, vedomosti z jednotlivých predmetov sú dôležitou súčasťou výučby aj v špeciálnych základných školách, no ako ukazuje analýza kvantitatívnych dát, riaditelia špeciálnych ZŠ sa snažia vytvárať priestor na rozvíjanie mravného usudzovania, personálnej a sociálnej zodpovednosti, ale aj čestnosti (či iným oblastiam rozvoja osobnosti žiaka).

Negatívne hodnotenie úrovne etického správania

Učitelia 2. stupňa ZŠ a stredných škôl najviac problematicky vnímajú úroveň prichádzajúcich žiakov a žiačok v oblasti etického správania, menej nespokojní sú s občianskymi spôsobilosťami a prijímaním odlišností

Pri prechode na 2. stupeň základnej školy (ZŠ) a na strednú školu (SŠ) sa ako problematické ukazuje etické správanie žiakov. Pätina učiteľov pôsobiaca na 2. stupni ZŠ a takmer tretina stredoškolských učiteľov uvádzala v dotazníkovom prieskume To dá rozum, že prichádzajúci žiaci nie sú dostatočne pripravení v oblasti etického správania (čestnosť, zodpovednosť, spravodlivosť). Menej negatívne hodnotili obidve skupiny učiteľov úroveň žiakov v oblasti občianskych postojov a v prijímaní odlišností a rozmanitosti (graf G_3.1.1.3.2). S tým, ako prichádzajú žiaci pripravení z predchádzajúceho stupňa v oblasti občianskych spôsobilostí, nie je spokojná približne desatina stredoškolských učiteľov a 8,7 % učiteľov na druhom stupni ZŠ. Z celkového podielu učiteľov stredných škôl každý šiesty vyučujúci na strednej odbornej škole vyjadril nespokojnosť s pripravenosťou žiakov v oblasti občianskych spôsobilostí. Ako poukazuje aj graf G_3.1.1.3.2, približne 12 % učiteľov 2. stupňa ZŠ a 6,10 % učiteľov stredných škôl hodnotilo prichádzajúcich žiakov ako málo pripravených v oblasti prijímania odlišností a rozmanitosti.

Graf G_3.1.1.3.4: Percentuálne zastúpenie učiteľov a učiteliek podľa typu strednej školy, ktorí vyjadrili nespokojnosť s úrovňou prípravy prichádzajúcich žiakov a žiačok v oblasti občianskych postojov



Inšpekčné správy a výsledky medzinárodného testovania PISA poukazujú na to, že žiakom chýba priestor na spoluprácu, diskusiu, vyjadrovanie názorov a spoločné riešenie problémov. „Podpora rozvíjania občianskych a sociálnych spôsobilostí nebola vo vyučovaní dôsledná. (...) Žiaci nemali vytvorený dostatočný priestor na vyjadrenie svojich názorov na preberané témy, na vyjadrenie svojich pocitov, postojov a dostatočný čas a priestor vzájomne o nich komunikovať.“[11] Dôležité zistenie štátnej školskej inšpekcie je to, že žiakom sa vytvára malý priestor na vyjadrovanie názorov na preberané témy, čo je v podstate aj v rozpore s cieľmi štátnych vzdelávacích programov pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie[12][13]. Nezapájanie žiakov do diskusie o témach tiež znižuje schopnosť žiakov argumentovať, otvorene vyjadrovať svoje názory, analyticky a kriticky myslieť, a tak sa aktívne zapájať do riešenia problémov občianskej spoločnosti.

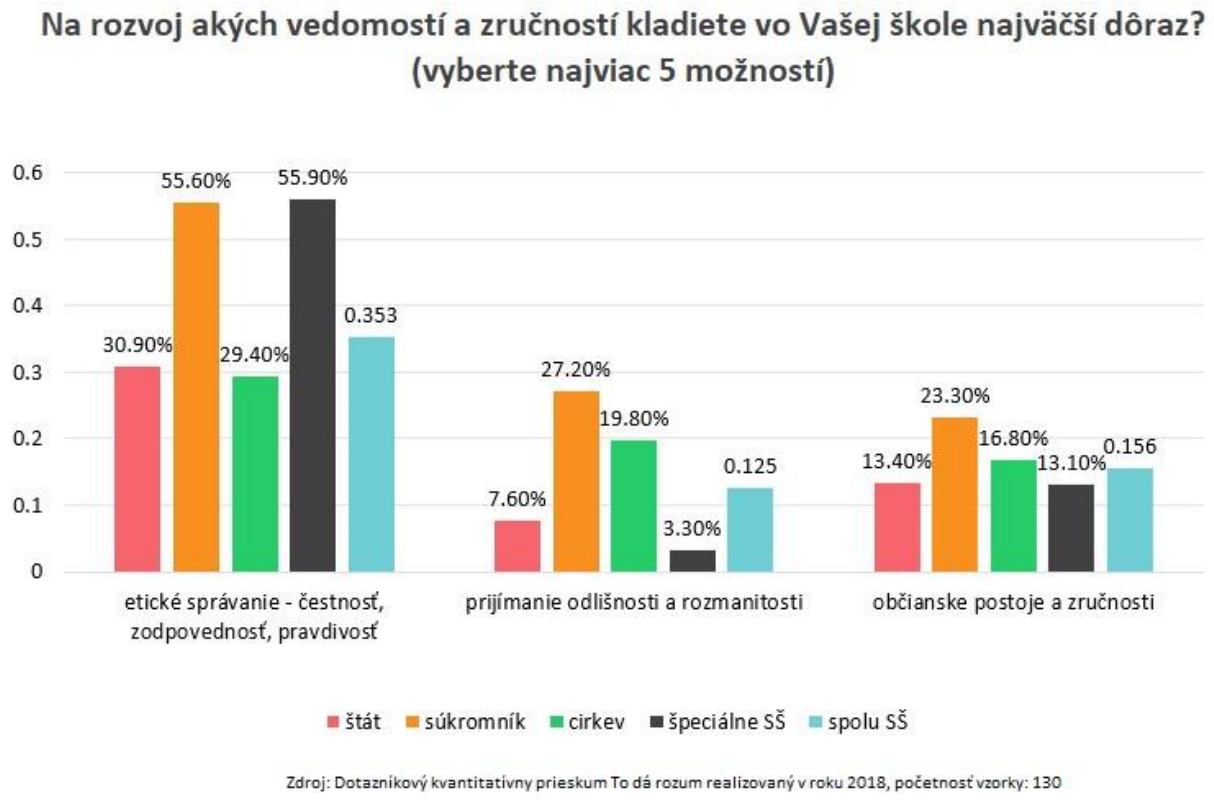
Etické správanie v stredných školách

Tretina riaditeľov považuje rozvoj etického správania za jednu z piatich oblastí rozvoja žiakov, na ktoré kladú v škole dôraz, odpovede žiakov na položku dotazníka tento názor potvrdzujú

Tretina riaditeľov a riaditeliek stredných škôl označilo ako jednu z piatich oblastí rozvoja žiaka, ktorým pripisujú dôraz na svojej strednej škole, etické správanie, a podobný názor majú aj žiaci (graf G_3.1.1.3.5). Približne 23 % stredoškolákov si myslí, že ich štúdium v tejto oblasti rozvíja (graf G_3.1.1.3.6). Inú dôležitosť pripisujú oblasti stredoškolákov si myslí, že ich štúdium v tejto oblasti rozvíja (graf G_3.1.1.3.6). Inú dôležitosť pripisujú oblasti etického správania riaditelia špeciálnych stredných škôl. Viac ako polovica z nich označila túto oblasť rozvoja osobnosti žiakov za jednu z piatich, na ktorú kladú dôraz na svojej škole. V tomto prípade ide o prierezový prístup k problematike a k posilňovaniu čestnosti, ale aj zodpovednosti za svoje konanie. Podobne ako v prípade základných škôl, aj v prvých dvoch ročníkoch strednej školy sa oblasť etického správania prepája najmä s výučbou predmetu etická výchova a čiastočne s občianskou náukou. Negatívnym zistením, ktoré spochybňuje kvalitu výučby občianskej náuky, je to, že odbornosť výučby týchto predmetov neprekračuje 68 %.[14] Etickú výchovu vyučujú učitelia prírodovedných predmetov, telesnej výchovy alebo odborných predmetov na doplnenie svojho úväzku.[15] Tento stav ovplyvňuje kvalitu výučby etickej výchovy, mieru napĺňania jej cieľov, smerovanie k zodpovednosti a mravnému uvažovaniu. Pre učiteľa etickej výchovy je dôležité vedieť používať rozhovor ako nástroj na rozvíjanie hodnotovej reflexie. Nepripisovanie významu rozvíjaniu etických hodnôt, ale aj čestnosti či zodpovednosti sa prejaví aj na klíme škôl, aj na reflexii a sebareflexii konania. Výsledky analýz kvantitatívnych dát To dá rozum sa v tejto oblasti zhodujú s nálezmi ŠŠI,

ktoré naznačujú nedostatok úloh zameraných na kritické myslenie vo všeobecnosti vo výučbe a na etickú analýzu na predmetoch, akými sú etická či občianska výchova alebo dejepis.

Graf G_3.1.1.3.5: Podiely riaditeľov a riaditeliek stredných škôl a špeciálnych stredných škôl pripisujúcich dôležitosť zručnostiam a vedomostiam v oblasti občianskych kompetencií a etického správania



Zdroj: Dotazníkový kvantitatívny prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 130

Etické správanie a podvádzanie v štúdiu

Nedostatok pozornosti venovanej rozvoju etického správania v stredných školách sa prejavuje aj v miere podvádzania na vysokej škole

Kritický pohľad na prípravu absolventov stredných škôl v oblasti etického správania majú vysokoškolskí učitelia (graf G_3.1.1.3.2). Viac ako tretina respondentov spomedzi vysokoškolských učiteľov (34,1 %) uvádza, že stredoškoláci prichádzajú nepripravení v oblasti etického správania (čestnosti, zodpovednosti). Súčasne však v dotazníkovom prieskume To dá rozum uviedlo len 7,5 % z nich, že považujú novoprijatých vysokoškolákov za nepripravených na prijímanie odlišnosti a rôznorodosti. Postoje k inakosti označovali ako jednu z piatich oblastí, na ktoré kladú dôraz v rozvoji žiakov, len minimum riaditeľov. Tak ako v predchádzajúcich stupňoch vzdelávania aj v tomto prípade možno stav vysvetliť najmä tým, že učitelia pri hodnotení (ne)pripravenosti prichádzajúcich žiakov a študentov reflektovali najmä tie oblasti, ktoré súvisia s ich oblasťou výučby a nehodnotili tzv. životné zručnosti.

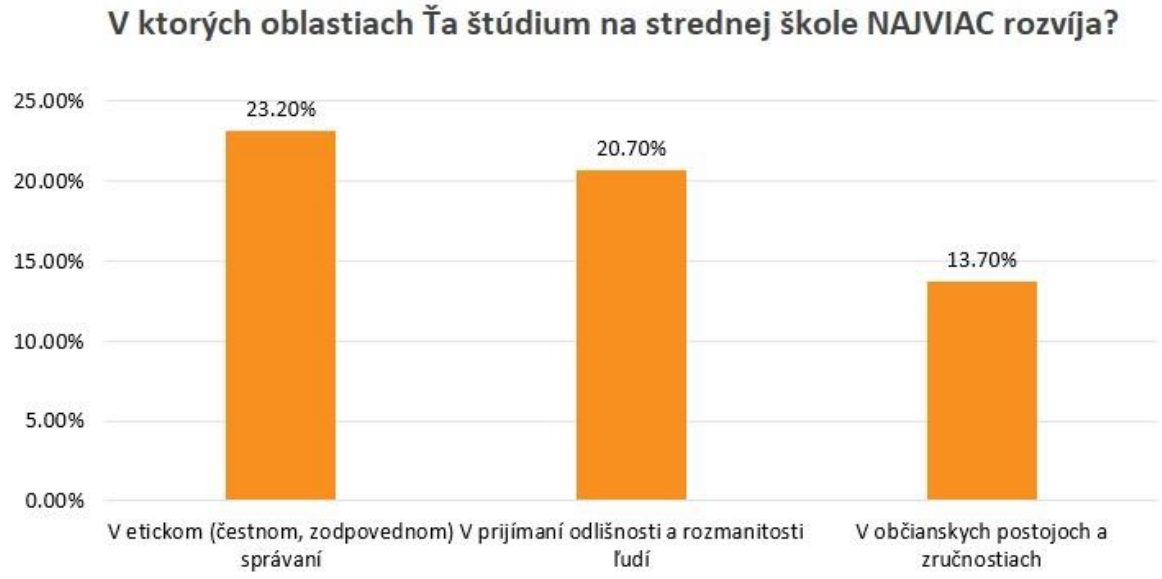
Marginalizácia občianskych kompetencií v SŠ

Občianske kompetencie vrátane prijímania odlišnosti a rozmanitosti sú na okraji záujmu rozvoja stredoškolákov

Len necelých 15 % riaditeľov stredných škôl označovalo ako jednu z priorít oblasti prijímania odlišnosti a rozmanitosti alebo občianske postoje a zručnosti (pozri graf G_3.1.1.3.3) a v podobnom duchu odpovedali aj žiaci (graf G_3.1.1.3.4). Približne len pätina žiakov a žiačok stredných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum označilo, že ich škola rozvíja v oblasti prijímania odlišností. Uvedené oblasti rozvoja osobnosti žiakov učitelia stredných škôl v rámci rozhovorov nepovažovali za vzdelávacie priority, podobne ako to je v prípade prierezových kompetencií: „To, čo príde, musíme zapracovať, ale neviem, aký to má vlastne význam. Nesleduje sa efekt, aký to má význam, ale len splnenie povinnosti. A ja neviem, aký má význam

stále niečo dopĺňať […] poviem to tak, že tie témy zapracujeme, lebo musíme, ale ostávame v tom, aby tie naše deti vedeli hlavne to, čo majú vedieť. Tie praktické veci. No a áno, aj tie zo slovenčiny a iných predmetov. Ale hlavne to praktické, čo využijú vo svojom odbore. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)" Ako demonštruje aj táto výpoveď, učitelia stredných škôl svoju rolu vnímajú v prepojení na odbornú alebo akademickú prípravu v závislosti od typu školy. Prierezové kompetencie alebo sociálne zručnosti vnímajú učitelia ako „niečo", s čím má žiak strednej školy prísť ako s výbavou pre život, či už z rodiny alebo z predchádzajúceho stupňa vzdelávania. Občianske postoje a zručnosti sú vnímané ako súčasť predmetu občianska náuka či náuka o spoločnosti. V rámci neho sú však prioritne rozvíjané vedomosti súvisiace s občianstvom, čo predznačuje aj štátny vzdelávací program, v ktorom absentujú ciele smerujúce k rozvoju postojov. Rovnako aj správy Štátnej školskej inšpekcie za obdobie posledných troch[16] rokov poukazujú na to, že v predmetoch, akými sú etická a občianska výchova, ale aj dejepis, geografia a literatúra, učitelia neformulujú ciele zamerané na rozvoj postojov a etických hodnôt. Hlavným argumentom pre nedostatočné rozvíjanie etických, ale aj občianskych zručností je časový faktor (jednohodinová dotácia) a náročnosť obsahu (zameranie na rozsiahle spektrum vedomostí v rámci občianskej náuky). V prípade týchto predmetov je však relevantné hovoriť aj o miere odbornosti výučby, ktorá sa pohybuje na úrovni necelých 70 %[17], čo tiež v mnohých prípadoch neprispieva k zvyšovaniu kvality výučby.

Graf G_3.1.1.3.6: Podiely žiakov stredných škôl vo vnímanom rozvoji v oblasti občianske kompetencie a etické správanie



Zdroj: Dotazníkový kvantitatívny prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018

Žiacke samosprávy a občianske kompetencie

Rozvoj občianskych postojov a zručností nie je prepájaný so žiackymi samosprávami

Výpovede učiteľov demonštrujú aj ďalší problém, a to je úzke chápanie rozvoja občianskych postojov a zručností, ktoré spájajú len s konkrétnymi vyučovacími predmetmi. Riaditeľ gymnázia vysvetľoval pozíciu žiackej rady na svojej škole takto: „No, máme žiacku radu. Ale neviem, ako prebiehajú voľby. V každej triede je to iné. Ale sú tam len tí starší. Mladší by aj tak nemali šancu [...] a čo sa týka ich zapájania do rozhodovaní. Do tej tvorby školského programu tak tam nevstupujú. Ale keď sa im niečo nepáči, tak majú učiteľa, kontaktného, alebo to povedia priamo mne ako riaditeľovi. No a potom je to o tej komunikácii. (Spojená škola (bežná), Žilinský kraj, Riaditeľ)" Kvalitatívne dáta prieskumu To dá rozum naznačujú, že rozvíjanie občianskych zručností nie je vo vnímaní učiteľov spájané so žiackymi samosprávami, aktívnym zapájaním žiakov a žiačok do riešenia tém, ktoré sa ich týkajú alebo s participáciou pri riešení disciplinárnych problémov a pod. Podobné problémy opisujú aj zistenia zo základných škôl.[18] To sa prejavuje aj v tom, ako stredoškoláci vnímajú, že ich škola rozvíja v oblasti občianskych postojoch a v zručnostiach. Kým takmer štvrtina respondentov označila, že pociťujú v škole rozvoj etického správania, necelých 15 % žiakov stredných škôl označilo, že ich škola rozvíja v občianskych postojoch a

zručnostiach. Tento údaj je v kontexte výsledkov prieskumu Rady mládeže Slovenska o volebných preferenciách prvovoličov[19] alarmujúci údaj. Súčasne však toto zistenie ukazuje aj na to, že vzhľadom na to, že žiaci nevnímajú prínos školy na rozvoj ich občianskych zručností a postojov, je tu potenciál, aby sa školy stali v tomto smere aktívnejšie ako doteraz.

Záver

Etické správanie, prijímanie odlišnosti a občianske postoje a zručnosti sú dôležitými aspektmi občianskej spoločnosti, no v hodnotení dôležitosti tém v rozvoji žiakov a žiačok riaditeľmi základných a stredných škôl zásadne nekonkurujú iným vedomostiam a zručnostiam. Kým v materských školách je oblasť občianskych kompetencií, najmä v oblasti etického správania, čestnosti a zodpovednosti, prirodzenou súčasťou každodenného edukačného procesu, na základných školách a stredných školách sa skôr tieto oblasti spájajú s konkrétnymi predmetmi. Pritom oblasť občianskych kompetencií sa v súvislosti s nedávnym prieskumom o volebných preferenciách prvovoličov, v ktorom sa ukázalo, že mladí ľudia by volili extrémistické a populistické strany, dostáva do nového kontextu. Poukazuje na to, že škola neposkytuje žiakom a žiačkam dostatok podpory pri kritickom hodnotení správ na internete a sú tak viac ovplyvniteľní mediálne aktívnymi skupinami, často spochybňujúcimi demokratické hodnoty. Ak škola priebežne neposkytuje počas celého pôsobenia podnety na kritické hodnotenie, nepoukazuje na personálnu a sociálnu zodpovednosť každého žiaka, ohrozuje pozitívny prístup k demokratickým hodnotám a snahu o ich uchovávanie.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Súvisiace kapitoly

V školách sa kladie dôraz na vedomosti a na čítanie s porozumením
Analytické a kritické myslenie, učenie sa v súvislostiach
Podnikavosť a schopnosť riešiť problémy

Zdroje:

1: MACHÁČEK, L., ŠŤAVA, E. *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009.* Bratislava : NUCEM, 2012.
2: Rada mládeže Slovenska. *Prieskum o volebných preferenciách prvovoličov.* 2019. [cit. 2019-01-25] Dostupné na: http://mladez.sk/2019/01/24/prieskum-o-volebnych-preferenciach-prvovolicov/
3: Rada mládeže Slovenska. *Prieskum o volebných preferenciách prvovoličov.* 2019. [cit. 2019-01-25] Dostupné na: http://mladez.sk/2019/01/24/prieskum-o-volebnych-preferenciach-prvovolicov/
4: MACHÁČEK, L., ŠŤAVA, E. *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009.* Bratislava : NUCEM, 2012.
5: MACHÁČEK, L., ŠŤAVA, E. *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009.* Bratislava : NUCEM, 2012.
6: ŠŠI SR. *Správa o stave a úrovni uplatňovania výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v stredných školách v SR.* 2018. [cit. 2019-01-25]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/136_149_Stav_a_urov_upl_VaV_k_DOaLP.pdf
7: ŠŠI SR. *Správa o stave a úrovni uplatňovania výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v stredných školách v SR.* 2018. [cit. 2019-01-25]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/136_149_Stav_a_urov_upl_VaV_k_DOaLP.pdf
8: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, ŠPU, 2016. [cit. 2018-05-02]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/
9: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015.* [cit. 2019-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
10: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2016/2017 v SR.* 2017. [cit. 2019-01-25]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf
11: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2016/2017 v SR.* 2017. [cit. 2019-01-25]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf

12: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015.* [cit. 2019-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
13: MŠVVaŠ SR. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie.* [cit. 2018-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
14: MŠVVaŠ SR. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* 2014. [cit. 2018-04-12] Dostupné na: http://www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov/
15: MŠVVaŠ SR. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* 2014. [cit. 2018-04-12] Dostupné na: http://www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov/
16: Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania na gymnáziu v školskom roku 2017/2018 v SR. http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/131_KI_G_SR_final_2017_18_1.pdf ; Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v strednej odbornej škole v školskom roku 2017/2018 v SR http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/141_KI_SOS.pdf Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania na gymnáziu v školskom roku 2016/2017 v SR. http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/131_KI_G_SR_2016_17.pdf ; Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v strednej odbornej škole v školskom roku 2016/2017 v SR. Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v strednej odbornej škole v školskom roku 2016/2017 v SR
17: MŠVVaŠ SR. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* 2014. [cit. 2018-04-12] Dostupné na: http://www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov/
18: ČAČOVÁ, Z. A KOL. *Škola, kde práva detí fungujú. Práva dieťaťa v príprave budúcich učiteľov.* Bratislava : UNICEF, 2014.
19: Rada mládeže Slovenska. *Prieskum o volebných preferenciách prvovoličov.* 2019. [cit. 2019-01-25] Dostupné na: http://mladez.sk/2019/01/24/prieskum-o-volebnych-preferenciach-prvovolicov/

Jazykové a komunikačné kompetencie

Jazykové a komunikačné kompetencie sú očakávanými spôsobilosťami podľa zamestnávateľov aj podľa učiteľov VŠ, v materských, základných a v stredných školách však nie sú dominantnými oblasťami rozvoja

Schopnosť diskutovať, obhajovať svoje názory, prezentačné schopnosti, písomný a ústny jazykový prejav

Schopnosť komunikovať písomnou a ústnou formou je jednou zo základných predpokladov úspešného pracovného aj osobného života. Dôležité však nie je len vyjadrovanie myšlienok v materinskom aj v cudzom jazyku, ale aj schopnosť obhajovať svoje názory, diskutovať s inými a prezentovať seba aj svoju prácu. Riaditeľky a riaditelia škôl naprieč vzdelávacími stupňami pripisujú rozvoju ústneho a písomného prejavu rozdielnu dôležitosť. Najmenej často označovali v dotazníkovom prieskume To dá rozum ako jednu z najdôležitejších oblastí rozvoja ústny alebo písomný prejav riaditelia stredných škôl. Tí pripisovali väčší význam prezentačným zručnostiam a schopnosti diskutovať a obhajovať svoje názory. Niečo menej ako polovica stredoškolákov v dotazníkovom prieskume To do rozum uvádzala, že im škola vytvára predpoklady na rozvoj prezentačných zručností a tretina si myslí, že sú pripravovaní na ústny jazykový prejav a na schopnosť diskutovať. Komunikačné schopnosti sú podľa HR-istov aj podľa zamestnávateľov očakávané spôsobilosti od uchádzačov o zamestnanie spomedzi stredoškolákov. Súčasne však konštatujú, že prichádzajúci zamestnanci nemajú tieto zručnosti dostatočne rozvinuté. Podobný názor majú aj učitelia vysokých škôl. Tí sú však pomerne kritickí najmä k tomu, ako sú pripravení absolventi stredných škôl v schopnosti diskutovať, ale aj v písomnom vyjadrovaní myšlienok.

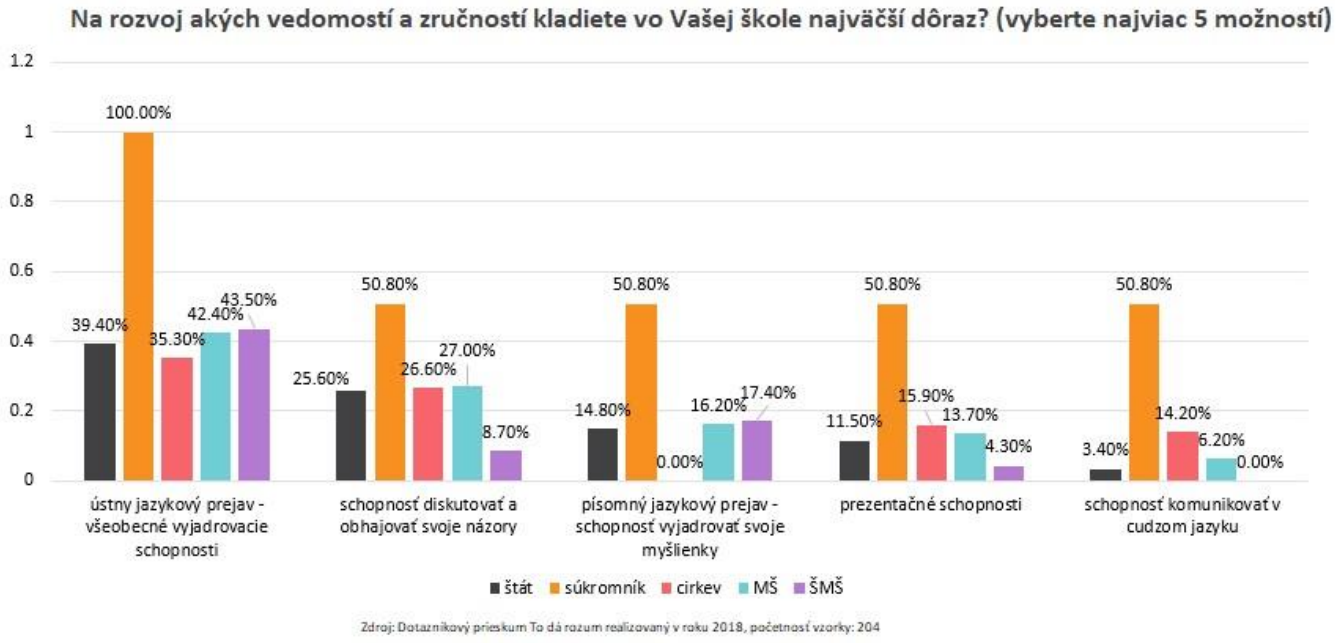
Jazykové kompetencie v MŠ

Komplexné rozvíjanie jazykových kompetencií detí patrí v materskej škole medzi ich hlavné vzdelávacie priority

Rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií je jedným z kľúčových cieľov predškolského vzdelávania.[1] Neprekvapuje teda, že viac ako 40 % riaditeľov a riaditeliek materských škôl ju v dotazníkovom prieskume To dá rozum zaradilo medzi 5 vedomostí a zručností, na ktoré kladú dôraz pri rozvoji detí. V oblasti jazykových kompetencií sa v materskej škole význam pripisuje nielen rozširovaniu slovnej zásoby, čistoty jazykového prejavu, gramatickej správnosti vyjadrovania a pod. Podľa vzdelávacích štandardov pre predprimárne vzdelávanie sa v rozvoji komunikačných kompetencií kladie dôraz na sociálnu primeranosť používania jazyka a dodržiavanie komunikačných konvencií. V tomto kontexte – s ohľadom na komunikačné situácie – sa posudzuje aj dodržiavanie požiadaviek na spisovné vyjadrovanie.[2] To sa prejavuje aj v tom, že sa v materskej škole kladie dôraz na osvojovanie si komunikačnej etiky aj primeraného vyjadrovania vlastných názorov. Aj z tohto dôvodu viac ako štvrtina riaditeľov materských škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum medzi najdôležitejšie oblasti rozvoja detí zaradili schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory. Táto oblasť rozvoja súvisí aj s riešením konfliktných situácií medzi deťmi, ktoré učiteľky riešia práve cez diskusiu, vyjadrovanie postojov a názorov detí na veku primeranej úrovni. Vzhľadom na vekové osobitosti je prirodzené, že najväčší dôraz sa kladie na ústny jazykový prejav. Dôležitá je však aj príprava na písanie. Súčasťou rozvoja písomného prejavu v materskej škole je v prvom rade pochopenie funkcie písanej reči, ale aj porozumenie významu textu.[3] Medzi päť oblastí, ktorým pripisujú z oblasti jazykových a komunikačných kompetencií riaditelia MŠ, najmenej často zaraďovali riaditelia MŠ prezentačné schopnosti a takmer vôbec cudzí jazyk (3,4 %).

Zaujímavým sa ukazuje rozdiel v pripisovanej dôležitosti rozvoja jednotlivých oblastí komunikačných a jazykových kompetencií riaditeľmi a riaditeľkami materských škôl podľa zriaďovateľskej pôsobnosti. Analýza kvantitatívnych dát poukazuje na to, že rozvoj komunikačných kompetencií je prioritou najmä pre školy so súkromným zriaďovateľom. Rozvoj ústneho jazykového prejavu dokonca označili všetci riaditelia súkromných materských škôl. Percentuálny podiel riaditeliek materských škôl s cirkevným zriaďovateľom pri jednotlivých položkách tvoriacich komplex jazykových a komunikačných kompetencií, je približne podobný ako podiel respondentiek zo škôl so samosprávnym zriaďovateľom. Výnimkou je oblasť písomného vyjadrovania myšlienok, ktorú ako jednu z piatich oblastí, ktorým pripisujú najväčší dôraz v rozvoji detí, neuviedla ani jedna respondentka – riaditeľka cirkevnej materskej školy.

Graf G_3.1.1.4.1: Podiely riaditeľov materských škôl a špeciálnych materských škôl pripisujúcich dôležitosť zručnostiam a vedomostiam v oblasti jazykových kompetencií v slovenskom jazyku a v cudzom jazyku, prezentačných schopností a diskusie

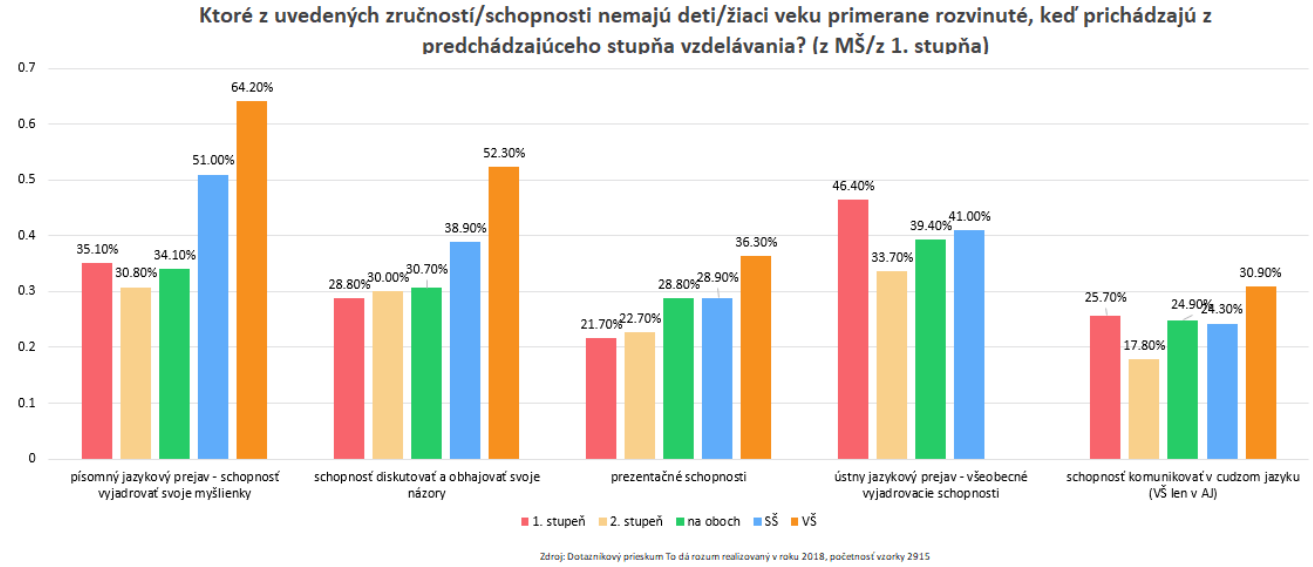


Jazykové kompetencie pri vstupe do ZŠ

Učitelia a učiteľky základných škôl nie sú spokojní s úrovňou jazykových kompetencií detí prichádzajúcich do 1. ročníka

Napriek tomu, že oblasť rozvoja komunikačných a jazykových kompetencií patrí podľa tretiny riaditeliek materských škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum do jednej z piatich najdôležitejších oblastí rozvoja detí, polovica učiteliek a učiteľov z 1. stupňa ZŠ uvádza, že žiaci a žiačky prichádzajúci do 1. ročníka základnej školy nie sú dostatočne pripravení v oblasti jazykových ani komunikačných kompetencií. Graf G_3.1.1.4.2 ukazuje, že nie je rozdiel medzi spokojnosťou učiteliek a učiteľov v pripravenosti žiakov komunikovať v cudzom jazyku a ústnym jazykovým či písomným prejavom. A to napriek tomu, že komunikáciu v cudzom jazyku nepovažuje väčšina (približne 94 %) riaditeliek za jednu z piatich preferovaných oblastí rozvoja a naproti tomu ústny jazykový prejav patrí medzi jednu zo vzdelávacích priorít v materskej škole.

Graf G_3.1.1.4.2: Názor učiteľov a učiteliek na pripravenosť žiakov a žiačok pri príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania v oblasti jazykových a komunikačných kompetencií



Zaškolenosť detí a jazykové kompetencie

Dosahy nedostatočného zaškoľovania detí sa prejavujú aj na nedostatočnej jazykovej úrovni detí prichádzajúcich do 1. ročníka ZŠ

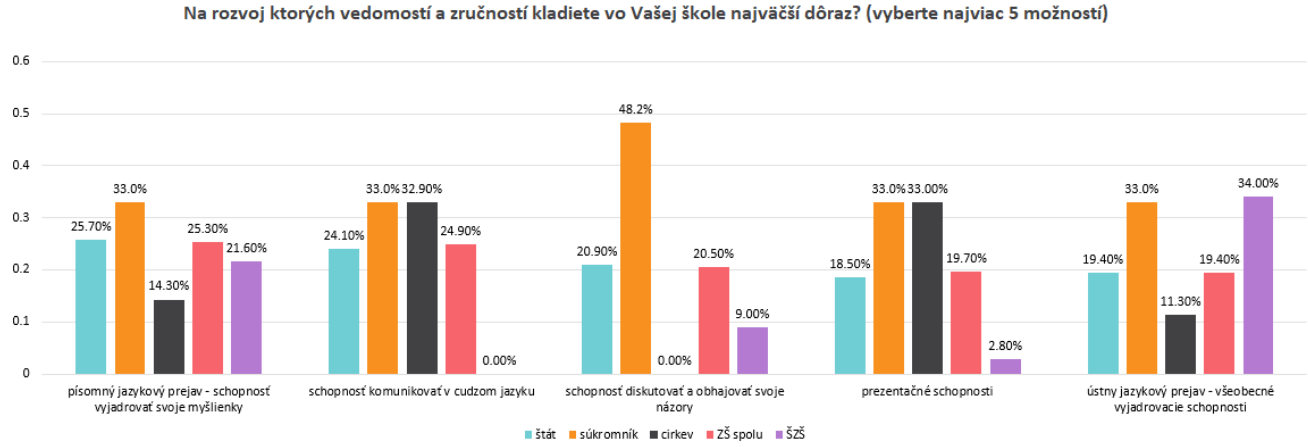
Nesúlad medzi priorizovanými oblasťami rozvoja detí v materskej škole (graf G_3.1.1.4.1) a pociťovanou nepripravenosťou detí pri nástupe do 1. ročníka základnej školy z pohľadu učiteliek a učiteľov (pozri Graf G_3.1.1.4.2) môže súvisieť s tým, že nie všetky deti absolvujú predškolské vzdelávanie. Ako uvádzajú aj zistenia projektu To dá rozum , deti z vylúčených rómskych komunít často nenavštevujú materskú školu, čím dochádza k problémom pri adaptácii aj vzdelávaní. Práve dôvod slabého zaškolenia a s tým súvisiace nedostatky v komunikačných schopnostiach detí (porozumenie hovorenej reči v slovenskom jazyku, nedostatočná slovná zásoba a pod.) uvádzali ako prekážku pri vzdelávaní učiteľky zo škôl s vysokým podielom detí z vylúčených rómskych komunít: „Viac-menej už aj v tom nultom ročníku sa snažíme, aby tie deti používali čo najčastejšie jazyk slovenský, pretože tým, že sú tak krátky čas v tej škole, tak ony sú stále v tom rómskom jazyku. Ale začať by sa malo oveľa skôr. Dali by sa robiť naozaj veľké pokroky, ale musí sa už začať nie päť- – šesťročné deti, ale povedzme už trojročné deti podchytiť niekde tak, aby sa vyňali z toho bezcieľneho života v tej osade. Aby proste sa naštartovali už ako menšie, lebo už, povedzme si tak, keď má niekto už šesť rokov, je ťažšie ho naučiť rozprávať, povedzme po slovensky, ako také dieťa, čo je malé a sa bude hrať a bude tam používať tieto slová a dokonca sa aj svojou činnosťou naučí chápať význam toho, čo to slovo znamená. Podľa mňa by to malo oveľa väčší význam, ako už len si myslieť, že dieťa v prípravnom ročníku alebo v nultom ročníku dobehne majoritu. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Iná učiteľka upozorňuje na to, že „to, že tie deti nevedia význam základných slov, kdeže odborných, to je problém aj pri náročnejších úlohách, napr. na prírodovede. To ony nechápu, čo je slovo predpoklad (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“. Na príklade nezvládania komunikácie detí prichádzajúcich do školy v štátnom jazyku sa ukazuje jedno z rizík ich nezaškolenia v predškolskom veku. Kým materské školy považujú túto oblasť za jednu z piatich významných, a podriaďujú rozvoju komunikačných kompetencií učebné situácie, deti nenavštevujúce materské školy a navyše pochádzajúce z málo podnetného prostredia majú už na vstupe rozdielne podmienky pre následný rozvoj (nielen) komunikačných kompetencií.

Dôraz na písomné vyjadrovanie myšlienok v ZŠ

V oblasti jazykových kompetencií najväčší podiel riaditeľov základných škôl pripisuje dôležitosť písomnému vyjadrovaniu myšlienok a schopnosti komunikovať v cudzom jazyku, v špeciálnych základných školách prevažuje ústny jazykový prejav

Medzi päticu vedomostí a zručností, ktorým sa pripisuje dôležitosť v rozvoji žiakov a žiačok, približne štvrtina riaditeľov a riaditeliek základných škôl zaradila písomný jazykový prejav a schopnosť komunikovať v cudzom jazyku. Dotazníkový prieskum To dá rozum (pozri graf G_3.1.1.4.3) tiež poukázal na to, že približne pätina riaditeľov základných škôl označilo ako jednu z piatich najdôležitejších oblastí rozvoja žiakov na svojej škole schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory, prezentačné schopnosti a ústny jazykový prejav. V špeciálnych základných školách je situácia mierne odlišná, viac ako tretina riaditeľov a riaditeliek kladie dôraz na ústne vyjadrovanie myšlienok a pätina z nich na písomné vyjadrovanie myšlienok (graf G.3.1.1.4.3). Naproti tomu, riaditelia špeciálnych základných škôl ako jednu z piatich zručností, na ktoré kladú v škole dôraz pri rozvoji, neoznačovali schopnosť komunikovať v cudzom jazyku či prezentačné zručnosti. Tieto zistenia sú v súlade s charakterom vzdelávania v špeciálnych školách, pričom je však dôležité rozlišovať, aký je vzdelávací potenciál žiakov navštevujúcich tento typ škôl.

Graf G_3.1.1.4.3: Podiely riaditeľov základných škôl a špeciálnych základných škôl pripisujúcich dôležitosť zručnostiam a vedomostiam v oblasti jazykových kompetencií v slovenskom jazyku a v cudzom jazyku, prezentačných schopností a diskusie



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 285

Písomný jazykový prejav patrí podľa štvrtiny riaditeľov základných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi päť oblastí, ktorým pripisujú v základnej škole dôraz. Do oblasti písomného jazykového prejavu spadá jednak poznanie jazyka (vrátane gramatiky, štylistiky atď.), jednak schopnosť používať jazyk v rozličných kontextoch a situáciách na vyjadrenie svojich myšlienok aj názorov. Úloha základnej školy sa chápe v kontexte prípravy žiakov a žiačok na ďalšie vzdelávanie. Preto aj dôraz na rozvoj čítania (čitateľská gramotnosť patrí medzi najčastejšie označované oblasti rozvoja žiakov v hodnotení riaditeľmi) a písania (v zmysle pravopisne, štylisticky a gramaticky správneho vyjadrovania) je prirodzený, najmä na 1. stupni základnej školy: „Mojím hlavným cieľom je to, aby žiaci, keď odchádzajú zo 4. ročníka vedeli plynule čítať jednoduché odborné texty a rozprávky a aby vedeli písať, pokiaľ možno bez chýb, nielen prepisovať text. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“ Výpoveď učiteľky demonštruje to, čo vnímajú ako kľúčové ciele pre ročníky 1 – 4. No približne tretina učiteľov 2. stupňa v dotazníku To dá rozum uviedla ako jednu z oblastí, v ktorých prichádzajú žiaci z predchádzajúceho stupňa nepripravení, písomné vyjadrovanie myšlienok (graf G_3.1.1.4.2). Tento trend pokračuje aj na strednej škole, kde s pripravenosťou žiakov vyjadrovať myšlienky písomne nie je spokojná polovica opýtaných učiteľov (graf G_3.1.1.4.2). Problémy, ktoré môžu súvisieť s pocitom nedostatočnej pripravenosti, môžu byť aj nedostatok času venovaného voľnému vyjadrovaniu myšlienok písomnou formou, alebo na vytváranie vlastných textov (odborných aj umeleckých). To, čo je v ústnom jazykovom prejave rozvíjané od materskej školy – vyjadrovať sa správne gramaticky a v súlade s komunikačnou situáciou - sa v písomnom prejave zužuje najmä na jazykovú správnosť a prepisovanie zadaní či diktovaného textu.

Komunikačné spôsobilosti v súkromných ZŠ

Stredné školy s pripravenosťou žiakov a žiačok na vyjadrovanie vlastných názorov nie sú spokojné, chyby možno hľadať aj v preferovaných metódach v základných školách

Napriek tomu, že pätina riaditeľov a riaditeliek základných škôl uviedlo, že schopnosť diskusie a obhajoby vlastných názorov považuje za jednu z piatich tém, ktorým prikladajú v rozvoji osobnosti žiakov význam, 40 % opýtaných učiteľov stredných škôl považuje túto oblasť za nedostatočne rozvinutú u žiakov prichádzajúcich zo základných škôl. V tejto oblasti rozvoja významnejšie vynikli súkromné školy, z ktorých polovica zapojených riaditeľov túto tému označila ako jednu z dôležitých. Dokladuje to aj vyjadrenie riaditeľky súkromnej školy, ktorá konštatovala, že „je dôležité viesť žiakov k diskusii. Učitelia v našej škole si na to museli zvyknúť, že žiaci otvorene vyjadrujú svoje názory a pochvália, ale aj kritizujú, ak sa im niečo nepozdáva (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“. Schopnosť diskutovať je prepojená aj s oblasťou ústneho vyjadrovania myšlienok. Rozvoj tejto oblasti považuje 20 % riaditeľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum za dôležitú tému vo svojej škole. Podobný podiel riaditeľov označilo ako jednu z piatich oblastí rozvoja žiakov v ich škole aj schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory. Problémom pri tom môžu byť preferované metódy výučby v základných školách. Učitelia v dotazníkovom prieskume uvádzali, že vo výučbe preferujú výklad a rozhovor o téme. Ako však dokazujú aj opakujúce sa zistenia štátnej školskej inšpekcie, učitelia vo svojej výučby nevytvárajú dostatok priestoru diskusii, a to či už medzi žiakmi navzájom, alebo žiakmi a učiteľmi.[4] Žiaci podľa inšpekčných správ nedostávajú v rámci výučby dostatočný priestor na vyjadrovanie vlastných myšlienok či názorov. Kritiku v tejto oblasti vyjadrili aj učitelia stredných škôl, ktorí sú o.i. nespokojní s pripravenosťou žiakov v oblasti prezentačných zručností. Pätina riaditeľov základných škôl síce považuje túto kompetenciu za dôležitú v rozvoji žiakov svojej školy, avšak podľa inšpekčných správ[5] sa prezentácii výsledkov vlastnej práce v školách venuje len malý priestor. Realizácia diskusných aktivít vo výučbe na základnej škole je skôr výnimkou ako pravidlom, a výmenu názorov medzi žiakmi nepodporuje ani viac-menej preferovaná frontálna výučba. Podobný problém v oblasti komunikácie v škole opisujú aj zistenia viacerých výskumov, ktoré naznačujú, že komunikačné schémy v základných školách podporujú viac jednosmernú komunikáciu (teda od učiteľa k žiakom) a hodiny majú prevažne charakter monológu učiteľa.[6] Takýto spôsob výučby neprispieva k rozvoju komunikačných ani jazykových kompetencií a nepodporuje rozvíjanie schopnosti diskutovať a argumentovať.

Nespokojnosť s úrovňou komunikácie v cudzom jazyku v SŠ

Pätina učiteľov stredných škôl nie je spokojných s prípravou žiakov v oblasti komunikácie v cudzom jazyku na základných školách

Komunikáciu v cudzom jazyku považuje za jednu z piatich významných schopností rozvíjaných na svojej škole štvrtina riaditeľov základných škôl (pozri graf G_3.1.1.4.3). Dôležitosť tejto oblasti rozvoja pripisujú približne rovnaký význam riaditelia škôl zriadených súkromným, cirkevným alebo samosprávnym zriaďovateľom. S pripravenosťou žiakov na komunikáciu v cudzom jazyku nie je spokojných približne 20 % učiteľov stredných škôl. Nespokojnosť s kvalitou prípravy žiakov v oblasti komunikácie v cudzom jazyku môže súvisieť s viacerými faktormi, napr. kvalita učiteľov cudzích jazykov (cudzie jazyky patria medzi predmety s pomerne vysokým percentom nekvalifikovanej výučby[7]), ale aj nevhodnosť využívaných metód, ktoré sa sústredia najmä na osvojovanie gramatiky, menej na schopnosť komunikovať v cudzom jazyku písomnou alebo ústnou formou. Na druhej strane, podiel učiteľov, ktorí nie sú spokojní s úrovňou prípravy prichádzajúcich žiakov, je menší ako v prípade ostatných oblastí tvoriacich komplex komunikačných a jazykových kompetencií. Tento stav môže odzrkadľovať to, že štátne kurikulum z cudzích jazykov vychádza z európskeho referenčného rámca. Vzdelávacie štandardy tak kopírujú požiadavky na jednotlivé úrovne tohto rámca v každej z oblastí rozvoja (písanie, rozprávanie, čítanie) a obsah výučby jazykov naprieč vzdelávacími stupňami je konzistentný, špirálovite usporiadaný.

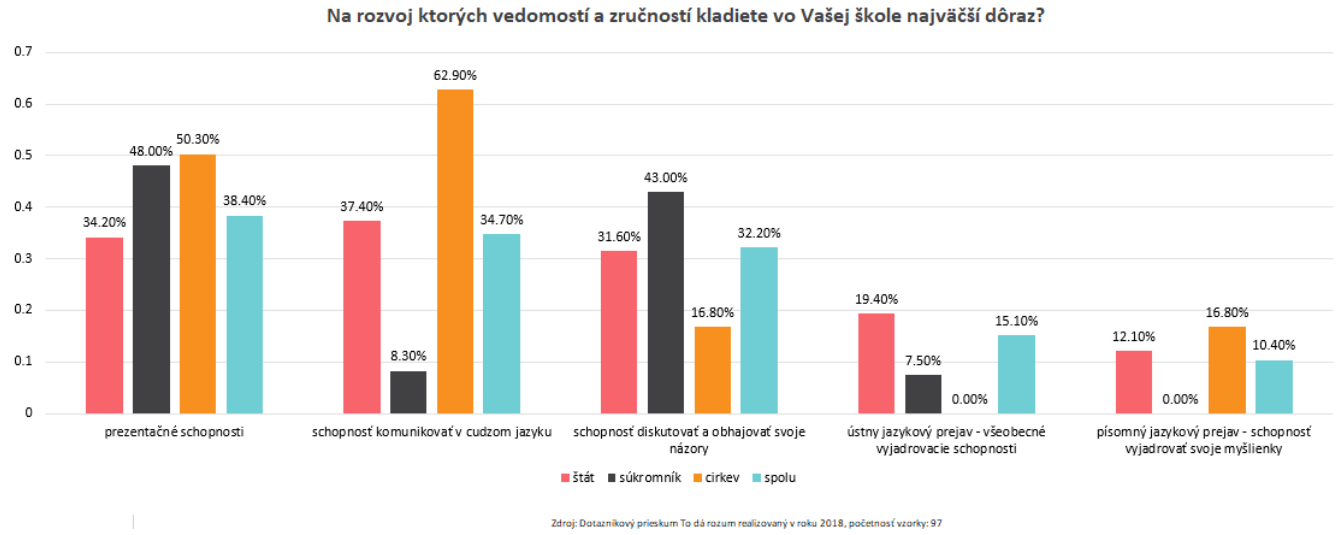
Priority v komunikačných spôsobilostiach v SŠ

Riaditelia a riaditeľky stredných škôl považujú rozvoj komunikačných kompetencií za dôležitú súčasť rozvoja žiakov na svojich školách, žiaci pociťujú, že ich škola rozvíja najmä v komunikácii v cudzom jazyku

V oblasti komunikačných kompetencií sa podľa hodnotenia riaditeľov stredných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum presúva pozornosť od pripisovania dôležitosti rozvíjať žiakov vo vyjadrovaní myšlienok písomnou a ústnou formou k schopnosti prezentovať svoju prácu (38 %), komunikovať v cudzom jazyku (34 %) a diskutovať (32 %). (graf G_3.1.1.4.5) V

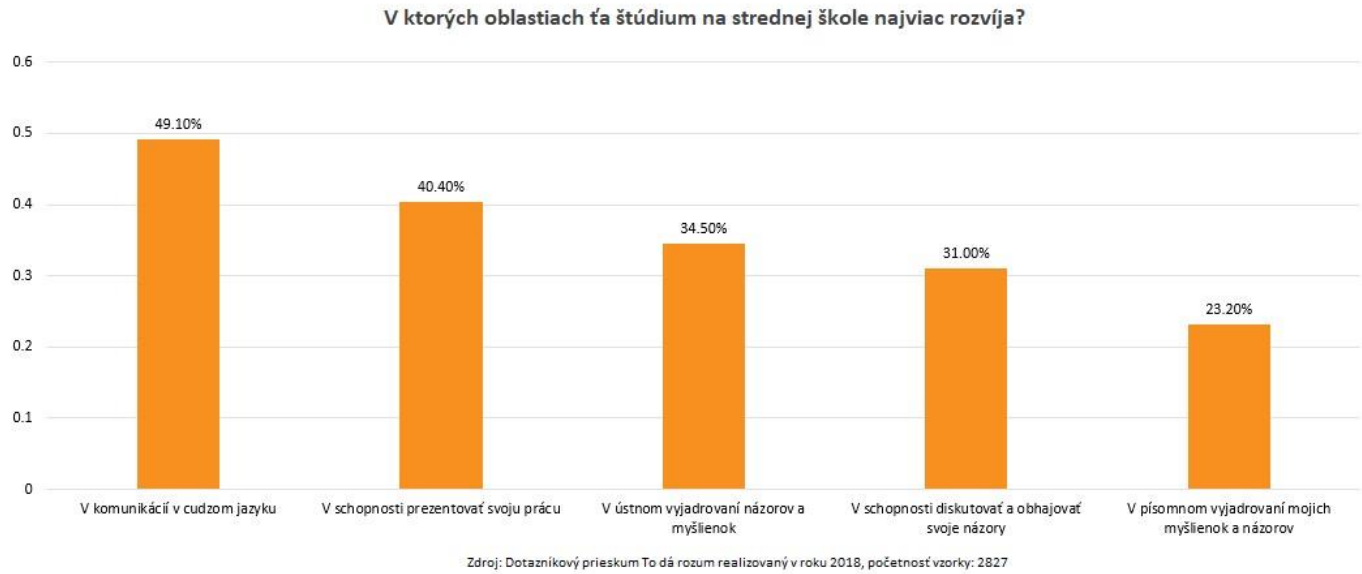
dotazníkovom prieskume To dá rozum sa takmer polovica žiakov a žiačok vyjadrila, že škola vytvára podmienky na rozvoj schopnosti komunikovať v cudzom jazyku (49,1 %). Druhou najsilnejšou oblasťou, ktorú vnímajú ako školou rozvíjanú, je schopnosť prezentovať svoju prácu (40 %). (graf G_3.1.1.4.6) Zmena prerozdelenia pozornosti v oblasti komunikačných kompetencií oproti predchádzajúcim stupňom vzdelávania je prirodzená a súvisí s vnímanou úlohou stredoškolského vzdelávania. Stredná škola sa chápe ako vstup na trh práce alebo do ďalšieho vzdelávania. Komunikačné schopnosti patria podľa zamestnávateľov, ktorí sa zúčastnili na prieskume To dá rozum medzi relatívne dôležité kritérium (59,15 %)[8] pre stredne- a nízkokvalifikované pozície. Podobné výsledky boli získané aj v štúdii Podnikateľskej aliancie Slovenska (PAS) – 64,4 % zamestnávateľov považuje komunikačné schopnosti za jedno z 5 kritérií, ktoré by mal spĺňať potenciálny zamestnanec.[9] Aj z tohto dôvodu je pozitívnym zistením, že riaditelia stredných škôl v dotazníkovom prieskume častejšie uvádzali ako jednu z piatich dôležitých oblastí rozvoja na svojej škole prezentačné zručnosti ako ústne alebo písomné vyjadrovanie. Rozvíjanie prezentačných zručností súvisí najmä s prípravou na prezentáciu projektov spracovávaných v skupine alebo samostatne. Dochádza tak k posunu od sústredenia sa na osvojovanie si gramatickej stránky jazyka k jeho používaniu v rozličných kontextoch, najmä vo vzťahu k prezentácii. V rozpore s uvedeným zistením je však opakované zistenie štátnej školskej inšpekcie, ktoré konštatuje, že v stredných školách sa vytvára dostatočný priestor na vyjadrovanie vlastných názorov[10], a tiež zistenie štúdie PAS, v ktorej sa konštatuje, že každý šiesty uchádzač o zamestnanie, absolvent strednej školy, nie je dostatočne pripravený v oblasti komunikačných schopností. Ide o celkovo najčastejšie označovanú jednu z piatich oblastí, ktorú pociťovali zamestnávatelia ako najmenej zvládnutú u absolventov.[11]

Graf G_3.1.1.4.4: Podiely riaditeľov stredných škôl a špeciálnych stredných škôl pripisujúcich dôležitosť zručnostiam a vedomostiam v oblasti jazykových kompetencií v slovenskom jazyku a v cudzom jazyku, prezentačných schopností a diskusie



Viac ako tretina riaditeľov stredných škôl zaradila do pätice oblastí, na ktoré kladú dôraz v rozvoji žiakov, cudzie jazyky (pozri graf G_3.1.1.4.4). Pozitívnejšie rozvoj v tejto oblasti vnímajú žiaci, z ktorých až polovica z nich v dotazníku To dá rozum uviedla, že ich škola rozvíja práve v komunikácii v cudzom jazyku (graf G_3.1.1.4.5). Komunikácia v cudzom jazyku je dôležitým predpokladom zamestnanteľnosti či vzdelávania v cudzom jazyku. Znalosť cudzieho jazyka je skôr menej dôležitý predpoklad zamestnateľnosti pri nízkokvalifikovaných a stredne kvalifikovaných pozíciách. Podľa troch štvrtín zamestnávateľov zapojených do prieskumu To dá rozum a CELSI [12] je však pri vysokokvalifikovaných pozíciách aktívna znalosť cudzích jazykov jeden z kľúčových predpokladov.[13] V prípade nízkokvalifikovaných a stredne kvalifikovaných pozícií však napriek tomu, že ide o menej dôležitú zručnosť, až 41,7 % respondentov konštatovalo, že prichádzajúci absolventi nespĺňajú očakávania v komunikácii v cudzom jazyku. Menej kritickí boli vysokoškolskí učitelia, z ktorých tretina konštatovala, že prichádzajúci prváci nie sú v oblasti schopnosti komunikovať v cudzom jazyku dostatočne pripravení (graf G_3.1.1.4.2). Nespokojnosť s prípravou na komunikáciu v cudzom jazyku nie je len dôsledkom vzdelávania na strednej škole. Približne rovnaký podiel respondentov zo stredných škôl nie je spokojný s úrovňou komunikácie v cudzom jazyku prichádzajúcich zo základných škôl. Jednou z príčin tohto stavu môže byť aj miera odbornosti výučby cudzích jazykov, ale aj sústredenosť na gramatickú rovinu prípravy žiakov na úkor komunikačnej roviny.

Graf G_3.1.1.4.5: Podiely žiakov a žiačok stredných škôl vo vnímanom rozvoji komunikačných a jazykových kompetencií, v prezentačných zručnostiach a schopnosti diskutovať



Rozvíjanie schopnosti vyjadrovať vlastné názory

Kým len jeden z desiatich riaditeľov stredných škôl považuje ústne vyjadrovanie názorov za zručnosť, na ktorú kladú v škole dôraz, viac ako tretina žiakov ju považuje za školou rozvíjanú

Rozdiel v tom, čo žiaci vnímajú ako oblasť rozvíjanú školou, a toho, ktorých päť oblastí považujú riaditelia za priority na svojich školách, je najvýraznejšia v oblasti ústneho vyjadrovania názorov. Za 5 top zručností a vedomostí, ktorým riaditelia priradili dôraz, označil len približne jeden z desiatich riaditeľov (10,4 %). Naproti tomu, 34,5 % žiakov ju označovala ako školou rozvíjanú schopnosť, čo je o niečo viac ako podiel žiakov, ktorí označovali oblasť diskusie a vyjadrovanie názorov. Pre žiakov je pomerne náročné rozlíšiť medzi ústnym vyjadrovaním myšlienok a schopnosťou diskusie a obhajobou názorov vzhľadom na to, do akej miery sa v školách uplatňujú metódy podporujúce argumentáciu a diskusiu . Na to, že stredné školy vytvárajú málo priestoru na vyjadrovanie názorov a myšlienok žiakov, resp. na diskusiu medzi žiakmi, upozorňujú aj vysokoškolskí učitelia. Viac ako polovica z nich (52,3 %) považuje študentov vysokých škôl nepripravených práve v tejto dimenzii komunikačných kompetencií (graf G_3.1.1.4.2).

Nepripravenosť vysokoškolákov v písomnom vyjadrovaní

Vysokoškolskí učitelia považujú prichádzajúcich študentov nepripravených v oblasti písomného vyjadrovania myšlienok a názorov

Najväčšia miera nespokojnosti v oblasti jazykových a komunikačných kompetencií študentov a študentiek z pohľadu vysokoškolských vyučujúcich vyjadrená v dotazníkovom prieskume To dá rozum smeruje k úrovni písomného vyjadrovania myšlienok a názorov. Šesť z desiatich respondentov, učiteľov na vysokých školách, v dotazníku uviedlo, že v tejto oblasti sú študenti nedostatočne pripravení z predchádzajúceho stupňa vzdelávania (pozri graf G_3.1.1.4.2). Kvalitatívne dáta prieskumu To dá rozum naznačujú, že najväčšia miera kritiky je smerovaná najmä k schopnosti tvoriť texty podľa rôznych štýlov, korektne využívať zdroje, odkiaľ čerpajú informácie, a pod. Spomedzi všetkých ponúkaných možností z balíka komunikačných a jazykových kompetencií, označovali žiaci stredných škôl v rámci dotazníka To dá rozum túto oblasť najmenej často. Do pätice najdôležitejších oblastí ju zaradila len desatina stredoškolských učiteľov (pozri graf G_3.2.1.4.4). Zistenia v tejto oblasti potvrdzujú aj odpovede respondentov na otázku o využívaných metódach výučby . Až 75 % žiakov uvádzalo v dotazníkovom prieskume To dá rozum ako najčastejšiu metódu diktovanie poznámok (teda pasívny prenos informácií smerom k žiakom), práca s knihou či tvorba vlastných textov (odborných alebo umeleckých) je v porovnaní s výkladom a diktovaním poznámok skôr marginálnou metódou výučby. No s ohľadom na každodenný život stredoškolákov je zrejmé, že práve písomné vyjadrovanie (najmä komunikácia prostredníctvom četu a e-mailu) je pre nich prirodzenou formou komunikácie a zdieľania každodenných situácií. Záujem žiakov o písomné vyjadrovanie možno využívať aj na vzdelávacie

účely, najmä ak sa vychádza z predpokladu, že učenie prebieha efektívnejšie, ak je prepojené aj s osobnou potrebou učiacich sa. Pre žiakov môže byť nielen užitočné, ale z ich pozície aj potrebné naučiť sa komunikovať písomnou formou efektívne a v súlade so spoločenskými normami a netiketou.

Záver

Pri komplexnom pohľade na to, aké oblasti rozvoja preferujú riaditelia a riaditeľky základných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum, patrí oblasť komunikačných a jazykových kompetencií medzi päť oblastí s najväčším dôrazom v rozvoji žiakov. Vyjadrovanie názorov písomnou či ústnou formou, diskusia a obhajoba vlastných názorov, ale aj schopnosť prezentovať seba a svoju prácu patria nielen medzi očakávané kompetencie zo strany zamestnávateľov, ale zároveň sú dôležitými faktormi pre úspešné štúdium na vysokej škole. Z hľadiska globalizácie pracovného trhu, ale aj bežného života nadobúda dôležitosť aj schopnosť komunikácie v cudzom jazyku. Napriek tomu, že postavenie skupiny zručností a kompetencií spadajúcich do oblasti jazykových a komunikačných kompetencií má pomerne dobré postavenie vo vzťahu k ostatným oblastiam rozvoja žiaka, treba sústrediť viac pozornosti na rozvoj diskusie a obhajoby vlastných názorov, čo, samozrejme, súvisí aj s analytickým i kritickým myslením. Dôležitý je taktiež rozvoj prezentačných zručností nielen v slovenskom, ale aj cudzom jazyku tak, aby žiaci mali možnosť úspešného zapojenia sa do nasledujúceho štúdia, ale aj zamestnania.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Zdroje:

[1:] MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, ŠPU, 2016. [cit. 2018-05-02]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/
[2:] MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, ŠPU, 2016. [cit. 2018-05-02]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/
[3:] MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, ŠPU, 2016. [cit. 2018-05-02]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/
[4:] ŠŠI SR. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2016/2017 v SR.* 2017 [cit. 2019-02-10]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf
[5:] ŠŠI SR. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2016/2017 v SR.* 2017 [cit. 2019-02-10]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf
[6:] ŠEĎOVÁ, K. – ŠVAŘÍČEK, R. – ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě.* Praha : Portál, 2012
[7:] MŠVVaŠ SR. *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.* 2014. [cit. 2018-04-12] Dostupné na: http://www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov/
[8:] GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. *Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce.* Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018
[9:] Podnikateľská aliancia Slovenska. P*odľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* 2019. [cit. 2019-07-25] Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
[10:] ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v strednej odbornej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2018. [cit. 2019-05-06] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/141_KI_SOS.pdf
[11:] Podnikateľská aliancia Slovenska. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* 2019. [cit. 2019-07-25] Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
[12:] GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. *Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce.* Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018
[13:] GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. *Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce.* Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018, s. 10

Finančná gramotnosť

Finančná gramotnosť je podľa riaditeľov materských, základných a stredných škôl jednou z tém, ktoré považujú za dôležité v rozvoji žiakov, avšak len desatina stredoškolákov pociťuje, že ich škola v tejto oblasti rozvíja

Medzi spoločenské témy a následne aj vzdelávacie priority minulých rokov sa dostala oblasť porozumenia, ale aj spravovania osobných financií. Na Slovensku, vychádzajúc z medzinárodných dokumentov, bola už v roku 2008 vytvorená Národná stratégia finančnej gramotnosti a rozpracovali sa viaceré metodické materiály pre učiteľov. Formálne zacielenie pozornosti na napĺňanie národnej stratégie finančnej gramotnosti sa prejavilo v zhoršujúcich sa výsledkoch slovenských žiakov v medzinárodnom testovaní PISA medzi rokmi 2012 a 2015. Priemerné skóre v tomto testovaní bolo pod medzinárodným priemerom testovaných krajín. Podľa výsledkov prieskumu To dá rozum naprieč vzdelávacími stupňami platí, že na rozvoj finančnej gramotnosti kladú oslovení riaditelia pomerne veľký dôraz. Ako však naznačujú kvalitatívne dáta, finančnú gramotnosť si učitelia spájajú predovšetkým s matematickou rovinou tejto gramotnosti, či s ekonomickým myslením, a jej rozvoj teda prepájajú najmä s týmito predmetmi a so schopnosťou pracovať s financiami na elementárnej úrovni. Tento stav potvrdili aj žiaci stredných škôl, ktorí sa v dotazníku To dá rozum vyjadrili, že ich škola kladie väčší dôraz na rozvoj podnikateľského myslenia ako na schopnosť pracovať s osobnými financiami.

Zhoršujúce sa výsledky vo finančnej gramotnosti

V medzinárodnom testovaní viac ako tretina žiakov nie je schopná na základnej úrovni aplikovať vedomosti a zručnosti týkajúce sa financií

V medzinárodnom testovaní finančnej gramotnosti dosiahli slovenskí žiaci podpriemerné výsledky, pričom patria medzi najhorších zo sledovaných krajín. Finančná gramotnosť predstavuje „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné zabezpečenie seba a svojej domácnosti.“[1] Medzinárodné testovanie PISA definuje finančnú gramotnosť veľmi podobne, pričom zdôrazňuje aj rovinu porozumenia finančných procesov a efektívne zapojenie sa do ekonomického života.[2] Testovanie finančnej gramotnosti ako jednej z voliteľnej oblasti v rámci medzinárodnej štúdie PISA sa prvýkrát uskutočnilo v roku 2012. Slovensko sa do tejto časti štúdie zapojilo s pomerne negatívnym výsledkom. Spomedzi zapojených krajín sme skončili ako krajina s tretím najhorším skóre, a to napriek tomu, že od roku 2008 bol vypracovaný a schválený Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0.[3] Testovanie PISA v oblasti finančnej gramotnosti skúmalo úroveň vedomostí a zručností v oblasti financií, ktoré sú pre nich nevyhnutné na tomu, aby mohli urobiť svoje finančné plány a rozhodnutia, schopnosť žiakov preukázať a aplikovať svoje vedomosti a zručnosti v praxi. Prostredníctvom krátkeho dotazníka zmapovala názory a postoje žiakov z oblastí financií. PISA stanovuje ako základnú úroveň finančnej gramotnosti referenčnú úroveň 2, na ktorú však v roku 2012 nedosiahla viac ako jedna pätina 15-ročných žiakov (22,8 %).[4] V roku 2015 dosiahli slovenskí žiaci v štúdii PISA o 25 bodov slabšie skóre ako v predchádzajúcom testovaní, a to napriek revízii Národného štandardu finančnej gramotnosti v roku 2014[5] a náraste metodických materiálov z oblasti jej implementácie v rámci rôznych predmetov (dostupných napr. aj na stránkach Štátneho pedagogického ústavu). Zásadný nárast podielu žiakov nastal v rizikovej skupine, čo predstavuje respondentov, ktorí nie sú schopní na základnej úrovni riešiť a aplikovať v praxi vedomosti a zručnosti týkajúce sa financií. Podiel tejto skupiny predstavuje viac ako tretinu testovaných žiakov (34,7 %)[6], čo je nárast takmer o 12 % oproti predchádzajúcemu testovaniu. Súčasne nedochádza k nárastu podielu žiakov v najvyšších úrovniach. Medzi rokmi 2012 a 2015 narástol podiel žiakov v najvyššej referenčnej úrovni o 0,7 bodu.

Faktory ovplyvňujúce finančnú gramotnosť

Medzi faktory ovplyvňujúce úroveň finančnej gramotnosti patrí logická argumentácia zvolených postupov a reflexia čítaného textu

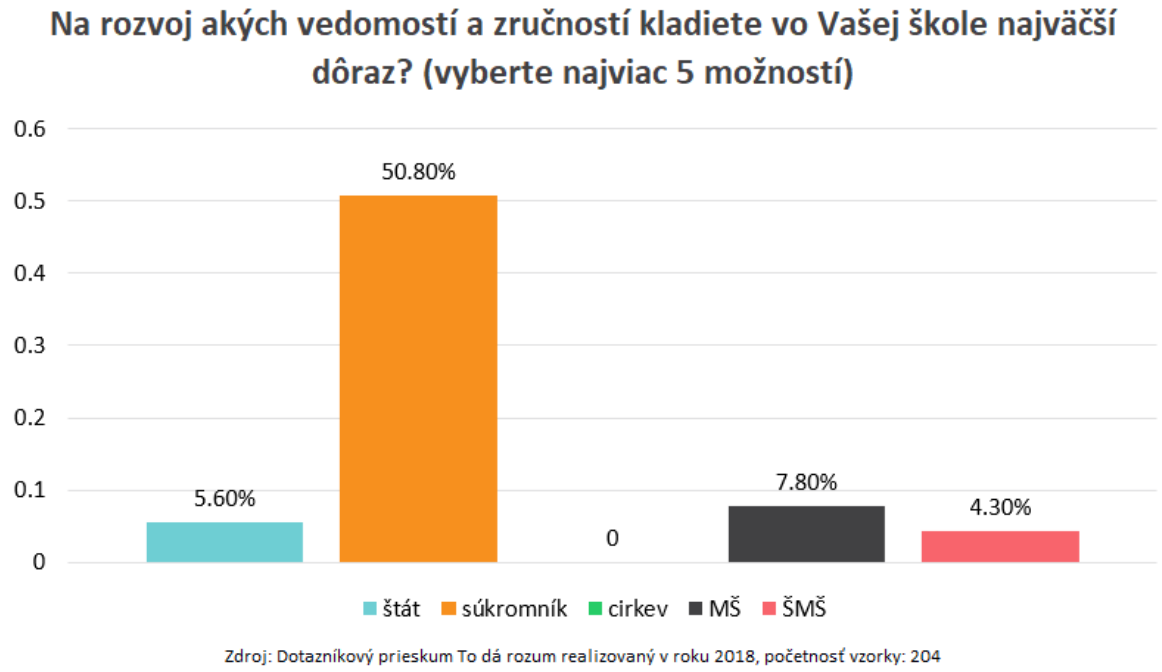
Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) na základe realizovaných tematických inšpekcií v rokoch 2015/2016[7] a 2016/2017[8] identifikovala prepojenie medzi implementáciou praktických aplikačných a divergentných úloh a úspešnosťou škôl v rozvíjaní finančnej gramotnosti. Tematické inšpekcie s cieľom identifikovať faktory ovplyvňujúce finančnú gramotnosť realizovala ŠŠI v súvislosti s negatívnymi výsledkami slovenských žiakov a žiačok v testovaní PISA. Okrem hospitácií na vyučovacích hodinách bolo súčasťou tematickej inšpekcie aj testovanie žiakov a žiačok, dotazníkový prieskum pre vedenia a vyučujúcich škôl. Priemerná úspešnosť žiakov základných škôl v teste pripravenom ŠŠI bola 50,6 % a žiakov stredných škôl 47,6 %. Inšpekčné šetrenie poukázalo, že pre školy, ktoré v oblasti finančnej gramotnosti dosahovali nadštandardné výsledky, je typické zameriavanie sa na reflexiu čítaného textu, aplikáciu inovatívnych foriem výučby a úloh s viacerými alebo žiadnou možnosťou, využívanie informácií z textu v nových súvislostiach, interpretáciu textu, ale aj na zadávanie slovných úloh, či na logickú argumentáciu a zdôvodňovanie zvoleného postupu.[9, 10] Inšpekčné správy naznačujú aj problém osvojenia si Národného štandardu finančnej gramotnosti učiteľmi a učiteľkami, či kvalifikačné a odborné predpoklady učiteľov pôsobiacich na školách.

Finančná gramotnosť v materskej škole

V materskej škole nie je finančná gramotnosť vnímaná ako kľúčová téma, podporuje ju však cielený rozvoj čitateľskej aj matematickej gramotnosti

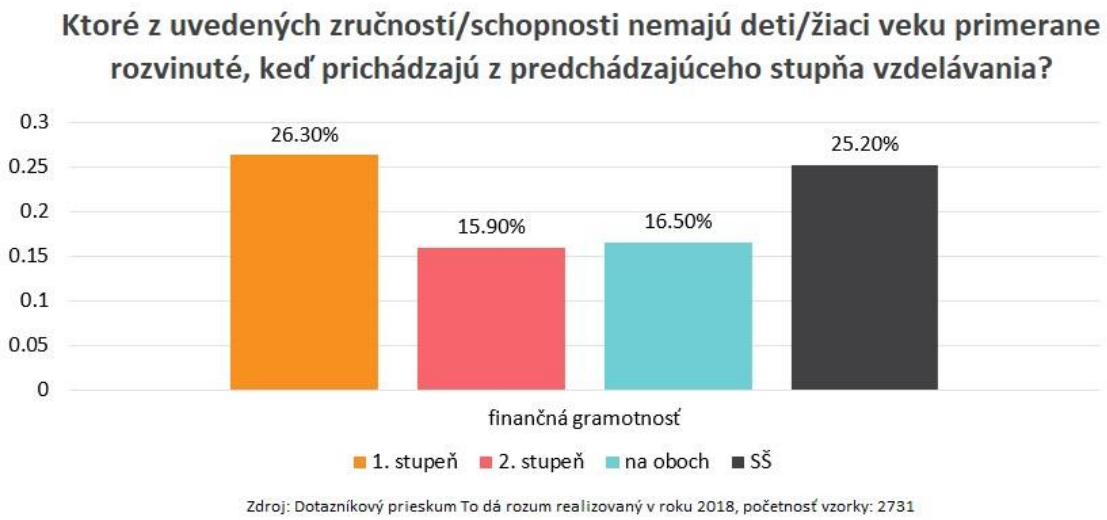
Necelá desatina respondentov spomedzi riaditeľov a riaditeliek materských škôl či špeciálnych materských škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum zaradila medzi kompetencie, na ktoré kladú dôraz, finančnú gramotnosť (graf G_3.1.1.5.1). Súvisí to najmä s poňatím predškolského vzdelávania, pre ktoré je charakteristický holistický prístup tak, ako to vysvetľuje riaditeľka materskej školy: „Pre náš vzdelávací proces je charakteristický celostný prístup, nedelíme to tak ako na základnej škole. Je to tak, že nemôžeme oddeľovať jedno od druhého. A tiež musí byť všetko konkrétne, abstraktné myslenie neprichádza do úvahy. To ovplyvňuje aj to, prečo niektoré zručnosti nemôžeme rozvíjať. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Respondentka poukázala na to, že v materskej škole niektoré zručnosti či spôsobilosti nemožno s ohľadom na vek detí cielene rozvíjať. Vo vytvorených edukačných aktivitách v materských školách nie je možné vylúčiť možnosť, že sa venujú aj oblasti spravovania financií, čo očakávajú aj vzdelávacie štandardy Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávania vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Pre rozvoj finančnej gramotnosti, však nestačí len venovať osobným financiám, ale rozvíjať aj kritické a analytické myslenie (vychádzajúc z charakteru jednotlivých referenčných úrovní finančnej gramotnosti podľa PISA), čomu riaditeľky materských škôl pripisujú podľa kvantitatívnych dát To dá rozum pomerne veľký význam. Finančná gramotnosť sa ukazuje ako dôležitá téma v súkromných materských školách. Aj keď nie je možné kvôli nízkemu počtu respondentov výsledky zovšeobecňovať, indikujú, že rozvoj prierezových spôsobilostí a gramotností (finančnú gramotnosť nevynímajúc) je dôležitou súčasťou vzdelávania v súkromných MŠ.

Graf G 3.1.1.5.1: Názory riaditeľov a riaditeliek materských škôl a špeciálnych materských škôl na dôležitosť rozvoja finančnej gramotnosti v rozvoji detí ich školy



Dotazníkový prieskum To dá rozum tiež poukázal na to, že viac ako štvrtina učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZŠ uvádzala, že žiaci nie sú dostatočne pripravení v oblasti finančnej gramotnosti (graf G 3.1.1.5.2). Vychádzajúc však z faktorov, ktoré ovplyvňujú rozvoj finančnej gramotnosti, je pozitívnym zistením, že podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum (2018) takmer polovica respondentov z materskej školy kladie dôraz na rozvoj čitateľskej gramotnosti a viac ako jedna tretina na rozvoj matematickej gramotnosti. Rozvíjanie týchto oblastí, najmä schopnosti interpretovať texty, realizovať reflexiu, riešiť divergentné úlohy, logicky zdôvodňovať riešenia sú vhodné východiská pre rozvoj finančnej gramotnosti v neskoršom období.

Graf G_3.1.1.5.2: Názory učiteľov a učiteliek na pripravenosť žiakov a žiačok prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa – oblasť finančná gramotnosť

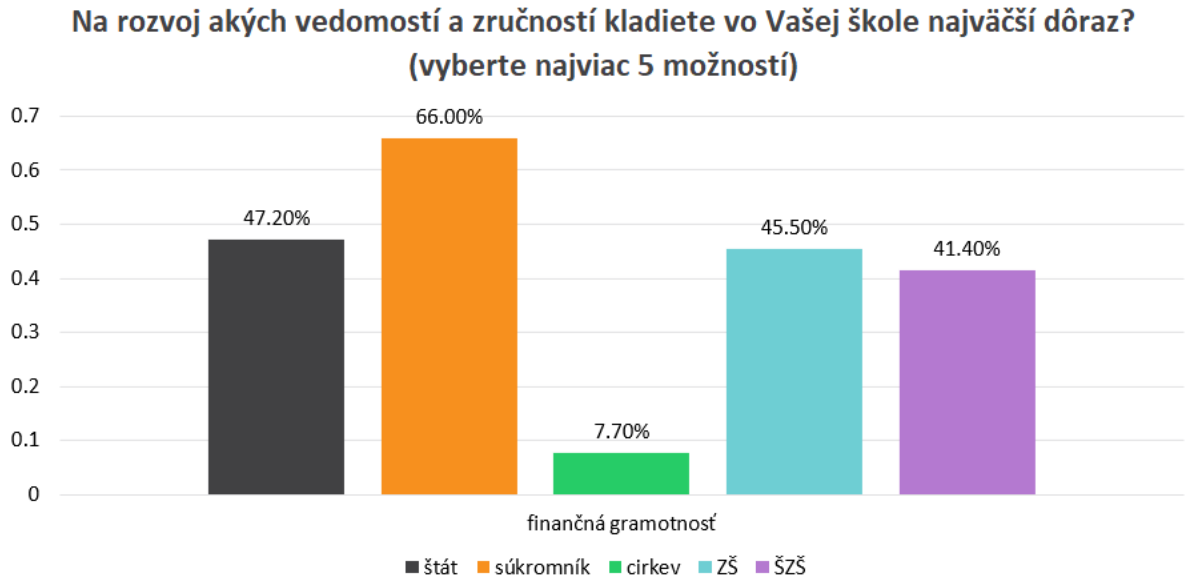


Finančná gramotnosť v ZŠ

Riaditelia základných škôl deklarujú dôraz na rozvoj finančnej gramotnosti, vo výsledkoch žiakov sa to však neprejavuje

Podľa odpovedí riaditeľov a riaditeliek základných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum je finančná gramotnosť štvrtou najsilnejšou zručnosťou, na ktorú kladú na svojich školách dôraz (Graf G_3.1.1.5.3). Súčasne však výsledky medzinárodných testovaní, ale aj národného overovania naznačujú, že deklarovaný dôraz sa nepremieta do výsledkov žiakov. Dôraz uvádzaný riaditeľmi môže do istej miery súvisieť s tým, že finančná gramotnosť sa v posledných rokoch stala vzdelávacou prioritou aj podľa pedagogicko-organizačných pokynov každoročne vydávaných Ministerstvom školstva SR. Rovnako sa finančná gramotnosť dostala do centra pozornosti v súvislosti s tematickými inšpekciami v školských rokoch 2015/2016 a 2016/2017. Menšia úspešnosť žiakov a žiačok vo finančnej gramotnosti môže súvisieť s viacerými faktormi. ŠŠI ich identifikovala v type úloh, ktoré žiaci riešia vo výučbe (prevažujú najmä úlohy na zapamätanie), ale aj v nedostatočnom rozvoji vyšších úrovní čitateľskej (práca s textom zameraná na analýzu a hodnotenie) aj matematickej gramotnosti (logická argumentácia, riešenie úloh s viacerými riešeniami, aplikácia úloh s presahom do bežnej praxe).

Graf G 3.1.1.5.3: Názory riaditeľov a riaditeliek základných škôl a špeciálnych základných škôl na dôležitosť rozvoja finančnej gramotnosti v rozvoji žiakov a žiačok ich školy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 285

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že problém môže byť aj vo úzkom chápaní finančnej gramotnosti učiteľmi: „Na to my máme pracovný zošit z matematiky. Sú tam také úlohy, s bankovkami a mincami. To deti baví. Je to praktické, také z reálneho života. To má vždy výhodu. [...] No a ešte používam veľa úlohy z kozmixu [pozn. autorky [www.kozmix.sk]). To majú deti ako úlohy na vyplnenie času, keď akože splnia zadania z hodiny a ešte im ostáva nejaký čas nazvyš. Tak takto to využívam. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“ Ako naznačuje aj odpoveď tejto respondentky, často sa pri finančnej gramotnosti zužuje pohľad len na prácu s peniazmi v rámci riešenia konkrétnych zadaní, alebo pri jednoduchej manipulácii s nimi. Tieto úlohy, najmä ak ich žiak vypracováva samostatne, nesmerujú k rozvoju logického matematického argumentovania alebo reflexie úloh a ich riešení. Nevýhodou tohto prístupu je tiež absencia rozvoja vedomostí, ktoré tvoria nevyhnutnú súčasť finančnej gramotnosti. S opísaným prístupom k finančnej gramotnosti môže súvisieť aj vyjadrená nespokojnosť štvrtiny učiteľov stredných škôl, ktorí v dotazníkovom prieskume To dá rozum uvádzali, že žiaci prichádzajú v tejto oblasti zo základnej školy nepripravení (graf G_3.1.1.5.2). Súčasne je však potrebné poznamenať, zavádzaním tém súvisiacich s finančnou gramotnosťou sa zvyšuje uvedomovanie si hodnoty peňazí žiakmi a spoznávanie základných pojmov súvisiacich s financiami.

Graf G_3.1.1.5.4: Názory riaditeľov a riaditeliek stredných škôl na dôležitosť rozvoja finančnej gramotnosti v rozvoji žiakov a žiačok ich školy

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 97

Finančná gramotnosť v SŠ

V stredných školách je veľký rozpor medzi názorom žiakov a riaditeľov na rozvoj v oblasti finančnej gramotnosti
Kým takmer polovica riaditeľov a riaditeliek stredných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum medzi 5 zručností a vedomostí, na ktoré v škole kladú dôraz, zaradila finančnú gramotnosť (Graf G_3.1.1.5.4), ani nie desatina žiakov uvádza, že škola podporuje ich rozvoj v tejto oblasti (Graf G_3.1.1.5.5). Tento rozpor do istej miery vysvetľuje názor žiakov na rozvoj v oblasti podnikavosti a iniciatívnosti, ktorú označil ako oblasť rozvíjanú školou, väčší podiel respondentov ako finančnú gramotnosť. Žiaci si rozvoj podnikavosti zväčša spájajú s ekonomickým chápaním tohto pojmu (zakladanie firiem, ich manažment, výber spolupracovníkov a pod.). Kritickejší sú v tom, ako vnímajú svoj rozvoj v oblasti narábania s osobnými financiami. I keď nejde o správne pochopenie zručností, poskytuje to náhľad na to, ako prebieha ich rozvoj v škole. Aj na základe kvalitatívnych dát To dá rozum možno dedukovať, že finančnú gramotnosť učitelia a riaditelia spájajú len s oblasťou poznatkov o financiách, no nesmerujú k rozvíjaniu kompetencií spojených so zodpovedným a udržateľným narábaním s osobnými financiami či zodpovedným spotrebiteľským správaním. Tento názor podporilo aj vyjadrenie jednej z respondentiek: „My máme predmet aplikovaná ekonómia, ktorý nám prináša veľké úspechy. […] Tam sú aj nejaké základy finančnej gramotnosti, ako práca s financiami, spotrebiteľské správanie, trh, marketing. Ale inak je to taká ako prierezová téma, aj keď nie je v štátnom vzdelávacom programe. Takže my to na škole riešime tým značením do triednej knihy, že tu je téma z finančnej gramotnosti. Aby sa to dalo kontrolovať, keď už sa to teraz tak sleduje. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Jedna stránka problému je formálne prisudzovanie dôležitosti rozvoja finančnej gramotnosti, druhá stránka je úzke chápanie problematiky. Toto riziko sprevádza školy, ktoré majú ekonomické zameranie, pretože sa môže javiť, že finančnú gramotnosť zabezpečujú ekonomické predmety. Vyučujúci si pri tom často neuvedomujú rozdiel v cieľoch týchto navonok dvoch podobných, no obsahovo a cieľovo rozdielnych oblastí. Súčasne však označujú ako jednu z oblastí, na ktorú kladú dôraz práve finančnú gramotnosť, čo naznačuje aj pomerne vysoký podiel riaditeľov zo stredných odborných škôl (graf G 3.1.1.5.4). Žiaci stredných škôl, z ktorých mnohí začínajú pracovať, a teda aj zarábať, citlivo vnímajú najmä to, ako im škola pomáha orientovať sa vo svete financií, investícií alebo sporenia a pod. Z tohto pohľadu, vzhľadom na to, že osobným financiám a témam spojeným s osobnými financiami sa venuje len malá pozornosť, je prirodzené, že žiaci nevnímajú to, že škola im pomáha v rozvoji v tejto oblasti.

Graf G_3.1.1.5.5: Podiely žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí pociťujú, že ich škola rozvíja v oblasti finančnej gramotnosti a podnikavosti

Faktory znižujúce úspešnosť vo finančnej gramotnosti

Dôvody, ktoré znižujú úspešnosť žiakov a žiačok vo finančnej gramotnosti, sú prepojené s úrovňou čitateľskej gramotnosti aj s nízkou mierou využívania takých metód, ktoré podporujú analytické aj kritické myslenie

Tematická inšpekcia zameraná na identifikovanie faktorov podporujúcich finančnú gramotnosť zistila, že rozdiel medzi úspešnými a menej úspešnými školami v tejto oblasti opätovne, tak ako aj v prípade základných škôl, súvisí s úrovňou čitateľskej a matematickej gramotnosti, ale aj so spôsobom výučby.[11] Inšpekčné zistenia podporujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, že čitateľskú gramotnosť aj matematicko-logické myslenie vníma marginálny počet žiakov stredných škôl ako oblasti, v ktorých ich škola rozvíja. Rovnako sa potvrdili zistenia z oblasti spôsobu výučby, ktorá len v malej miere vytvára podmienky na aktívne zapojenie žiakov do procesu výučby a ich vlastného učenia sa. Prevažujú monologické metódy výučby , aplikujú sa úlohy vyžadujúce rutinné postupy, alebo jednoduchú reprodukciu, nie je dostatočná stimulácia žiakov vyjadrovať vlastné názory alebo argumentovať, či tvorivo vyhľadávať riešenia. Názory žiakov na rozvoj v oblasti finančnej gramotnosti a podnikavosti tak v podstate reflektujú aj zistenia štátnej školskej inšpekcie. Úlohy len v malej miere podporujú praktické riešenia problémov či zadaní aj zistenia štátnej školskej inšpekcie. Úlohy len v malej miere podporujú praktické riešenia problémov či zadaní súvisiacich s bežným životom.

Záver

Rozvoj žiakov v oblasti finančnej gramotnosti patrí medzi zručnosti a kompetencie spojené s úspešným zapojením sa do života. Finančná gramotnosť podporuje osvojenie si zásad zodpovedného narábania s osobnými financiami vrátane vzťahu medzi prácou a osobným príjmom, ale rieši aj témy spotrebiteľstva či sporenia, investovania a poistenia. Témy sú aktuálne najmä s ohľadom na permanentné zadlžovanie slovenského obyvateľstva. Riziko rozvoja sa spája najmä s neznalosťou národného štandardu finančnej gramotnosti zo strany učiteľov, ale aj nedostatočnou úrovňou čitateľskej a matematickej gramotnosti, ale aj s kvalitou výučby. Rozvoj gramotností je podmienený aj aplikáciou inovatívnych metód založených na aktívnom prístupe žiakov k učeniu sa.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Súvisiace kapitoly:

Analytické a kritické myslenie, učenie sa v súvislostiach

Zdroje:

1: MŠVVaŠ SR a MF SR. *Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2. Schválený MŠVVaŠ SR dňa 9. marca 2017 pod číslom 2017-1053/10961:12-10E0 s účinnosťou od 1.9.2017 začínajúc prvým ročníkom.* 2017. [cit. 2019-02-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/narodny-standard-financnej-gramotnosti/
2: NUCEM. *Národná správa PISA 2012.* Bratislava : NUCEM, 2012. s. 29.
3: MŠ SR a MF SR. *Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0.* 2008. [cit. 2019-02-28] Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/11067.pdf
4: NUCEM. *Národná správa PISA 2012.* Bratislava : NUCEM, 2012. s. 32 - 33.
5: MŠ SR a MF SR. *Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1.*[cit. 2019-02-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/11068.pdf
6: NUCEM. *Národná správa PISA 2015.* Bratislava : NUCEM, 2015, s. 44.
7: ŠŠI. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov strednej školy v oblasti finančnej gramotnosti.* Bratislava : ŠŠI, 2016, s. 3 – 4 [cit. 2019-02-23]. dostupné na:https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/126_CG_ZS_SR_17_18_1.pdf
8: ŠŠI. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov základnej školy v oblasti finančnej gramotnosti.* Bratislava: ŠŠI, 2017, s. 3 – 4. [cit. 2019-02-23]. dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/126_CG_ZS_SR_17_18_1.pdf
9: ŠŠI. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov základnej školy v oblasti finančnej gramotnosti.* Bratislava: ŠŠI, 2017, s. 3 – 4. [cit. 2019-02-23]. dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/126_CG_ZS_SR_17_18_1.pdf
10: ŠŠI. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov strednej školy v oblasti finančnej gramotnosti.* Bratislava: ŠŠI, 2016, s. 3 – 4 [cit. 2019-02-23]. dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/126_CG_ZS_SR_17_18_1.pdf
11: ŠŠI. *Správa o identifikácii faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov strednej školy v oblasti finančnej gramotnosti.* Bratislava : ŠŠI, 2017. s. 4 – 6. [cit. 2019-05-10]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/Identifikacia_faktorov_FG_SS.pdf

Podnikavosť a schopnosť riešiť problémy

Podnikavosť a iniciatívnosť síce nepatrí medzi vzdelávacie priority, avšak tretina riaditeľov považuje rozvoj schopnosť riešiť problémy za dôležité oblasti

Podnikavosť a iniciatívnosť podnecujú angažovaný prístup k životu a v škole súvisia aj so zapájaním sa žiakov do mimoškolských aktivít, ako aj ochotou vstupovať do riešenia problémov. Tvorivosť je schopnosť človeka, ktorá mu umožňuje nachádzať riešenia v bežných aj netradičných situáciách. Podnikavosť a iniciatívnosť nepatrí podľa riaditeľov a riaditeliek materských a základných škôl, ako aj podľa žiakov stredných škôl medzi zručnosti, ktorým sa venuje v procese výučby prioritná pozornosť. No schopnosti riešiť problémy pripisuje dôraz pri rozvoji osobnosti žiakov približne tretina riaditeľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Stredoškolskí riaditelia a riaditeľky v prieskume To dá rozum tejto zručnosti pripísali podnikavosti aj schopnosti riešiť problémy o niečo väčší význam v rozvoji žiakov ako riaditelia predchádzajúcich stupňov vzdelávania. Podnikavosť a iniciatívnosť však spájali najmä s predmetmi, ktoré sú zamerané na rozvoj vedomostí spojených s ekonomikou a so základmi podnikania, čo naznačuje nesprávne chápanie tejto kompetencie učiteľmi aj riaditeľmi škôl. Obmedzené je aj výhradné prepájanie tvorivosti s umeleckými predmetmi. Podľa výsledkov analýzy rozhovorov so zamestnávateľmi sú však tvorivosť, ale aj iniciatívnosť či schopnosť riešiť problémy dôležitými osobnostnými charakteristikami, ktoré očakávajú od zamestnancov. Angažovaný prístup, podnikavosť aj tvorivosť sú však tiež dôležitými črtami personálne aj občiansky zodpovednej osobnosti.

Podnikavosť nie je podnikateľstvo

Kompetencie k podnikavosti a iniciatívnosti podporujú schopnosť človeka nielen prinášať zmeny, ale aj sa im aktívne prispôsobovať. Tieto kompetencie v sebe kombinujú oblasti tvorivosti, riešenia problémov, schopnosti využívať rôzne zdroje, finančné a technologické vedomosti. Podnikavosť možno charakterizovať ako konanie podľa príležitostí a myšlienok, ktoré sa premieňajú na hodnotu (ekonomickú, kultúrnu alebo sociálnu) pre druhých.[1] Súvisí aj s iniciatívnosťou a s tvorivosťou. Staršie poňatia pojmu podnikavosť[2] mali predovšetkým ekonomický rozmer: (1) také aktivity, ktoré smerujú k vytvoreniu, organizovaniu a riadeniu nových firiem, pričom nemusí ísť o žiadny inovatívny prvok alebo sú to (2) aktivity smerujúce k podnikavým ideám založeným na inovatívnych myšlienkach (teda transformujú inovatívne myšlienky do ekonomicky životaschopných podnikov). Uvedené chápanie podnikavosti sa premietlo aj do metodických materiálov pre učiteľov[3] aj v kurikulárnych dokumentoch.[4,5] Potreba rozvoja podnikavosti a iniciatívnosti sa podľa správy OECD[6] prejavuje aj v obohacovaní kurikúl o vyučovacie predmety s týmto zameraním, alebo ako súčasť rôznych predmetov, čo potvrdzujú aj školské vzdelávacie programy.

Riešenie problémov v PISA

V medzinárodnom testovaní PISA žiaci v schopnosti riešiť problémy nevynikajú

Výchovu k podnikavosti a k iniciatívnosti podporuje najmä výučba žiakov a žiačok orientovaná na riešenie problémov.[7] Výsledky PISA z roku 2003[8] ukazujú, že naši žiaci sa umiestnili signifikantne pod priemerom krajín OECD. Dôležitým zistením v roku 2003 však bolo aj to, že národný priemer v oblasti riešenia problémov bol len na úrovni riešenia jednoduchých úloh so základným zadaním a s jedným údajom. Schopnosť riešiť komplexné úlohy, v ktorých sa vyžaduje analytický prístup a zhodnocovanie vzťahov a javov, dosiahlo menšie percento žiakov (14,1 %) ako podiel žiakov dosahujúcich úroveň nižšiu ako 1, teda neschopnosť riešiť problémy (17,5 %). Schopnosť riešiť problémy v tíme bolo predmetom testovania PISA aj v roku 2015. V medzinárodnom testovaní PISA v roku 2015 bola oblasť riešenia problémov pozmenená tak, aby sa sledovala schopnosť žiakov riešiť problémy v tíme, no slovenskí žiaci sa svojimi schopnosťami umiestnili ako piata najhoršia krajina. V rámci krajiny boli žiaci podľa svojich výsledkov žiaci sa svojimi schopnosťami umiestnili ako piata najhoršia krajina. V rámci krajiny boli žiaci podľa svojich výsledkov rozdelení do 4 výkonnostných úrovní. V oblasti najnižšieho výkonu sa umiestnilo 9,5 % respondentov zo Slovenska, pričom medzinárodný priemer je 5,7 %. Výkon na najvyššej úrovni dosialo 2,6 % slovenských žiakov (priemer OECD je 7,9 %). Výsledok v tejto oblasti súvisí najmä so spôsobom výučby na základných aj stredných

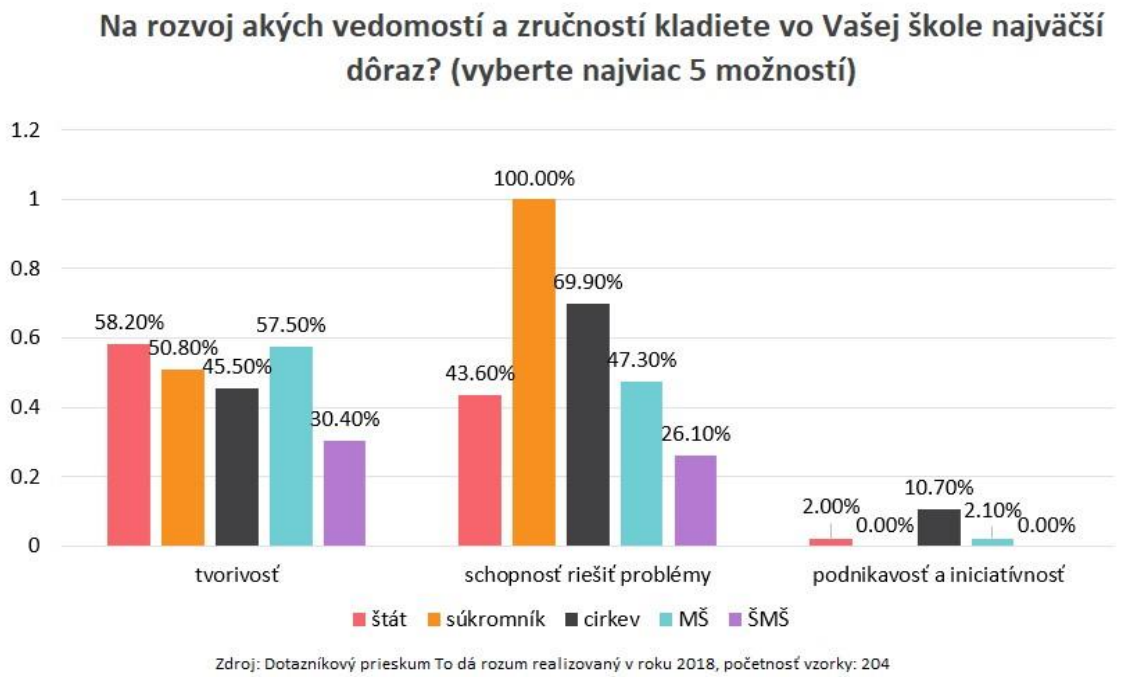
školách, v ktorom podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum prevláda monologická výučba a problémové úlohy či riešenie projektov je skôr ojedinelé.

Podnikavosť a tvorivosť v MŠ

V materských školách prevláda rozvoj tvorivosti, no najmä na úrovni umeleckých aktivít, podnikavosť a iniciatívnosť sa chápe ako nevhodná téma pre danú vekovú skupinu

Podľa riaditeľov a riaditeliek materských škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum je prioritou v oblasti rozvoja kompetencie k podnikavosti a iniciatívnosti rozvoj tvorivosti a schopnosť riešiť problémy (pozri graf G_3.1.1.6.1). Samotná podnikavosť a iniciatívnosť sú len marginálnou oblasťou. Podobné výsledky sa ukazujú aj v prípade špeciálnych materských škôl zapojených do prieskumu. Najväčší podiel riaditeliek týchto škôlok zaradilo do pätice tém, ktorým pripísali dôraz v rozvoji osobnosti detí, tvorivosť (graf G_3.1.1.6.1) a schopnosť riešiť problémy. Výsledky odpovedí riaditeľov materských škôl na položku dotazníka o tom, ktorých 5 vedomostí a zručností považujú za najdôležitejšie v rozvoji detí na svojej škole, reprezentuje graf G 3.1.1.6.1. Je prirodzené, že v úzkom chápaní kompetencie podnikavosti a iniciatívnosti (teda len v ekonomickom kontexte) bude táto oblasť v materskej škole na okraji záujmu. Väčší dôraz sa kladie na zložky, ktoré sa učiteľom a učiteľkám v materskej škole priamo s touto kompetenciou nespájajú, ale v konečnom dôsledku tvoria jej súčasť – tvorivosť a schopnosť riešiť problémy. Podľa výpovedí učiteliek z rozhovorov realizovaných v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum sú deti vedené k schopnosti riešiť problémy, ale aj preberať iniciatívnosť najmä prostredníctvom hry. V rámci nej sa učia vyhľadávať riešenia v simulovaných podmienkach, imitujú svet dospelých, využívajú symboly a zástupné predmety, učia sa pomenovať problém a nájsť jeho riešenie na úrovni zodpovedajúcej veku. Takto si osvojujú v bezpečí imaginácie pravidlá bežného sveta a súčasne riešia problémy spojené s bežným životom.

Graf G_3.1.1.6.1: Názory riaditeľov a riaditeliek na dôležitosť rozvoja kompetencii k podnikavosti a iniciatívnosti a jej zložkám



Tvorivosť je v materskej škole spojená jednak s aspektom hry, a jednak s výchovou k umeniu a výchovou umením. Tvorivosť patrí podľa riaditeľov a riaditeliek materských škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum za jednu z kľúčových zložiek rozvoja osobnosti dieťaťa, pričom dôležitú úlohu tu má hra. Hra je podľa učiteliek materských škôl dôležitou súčasťou edukačného procesu: „Rozvíja u detí fantáziu, predstavivosť, originalitu, ale aj hľadanie riešení rôznych problémov vychádzajúcich a imitujúcich bežné životné situácie. (Materská škola, hľadanie riešení rôznych problémov)“ Výchova k umeniu a výchova umením tiež cez rôzne aktivity podporuje rozvoj tvorivosti a predstavivosti. S ohľadom na vek

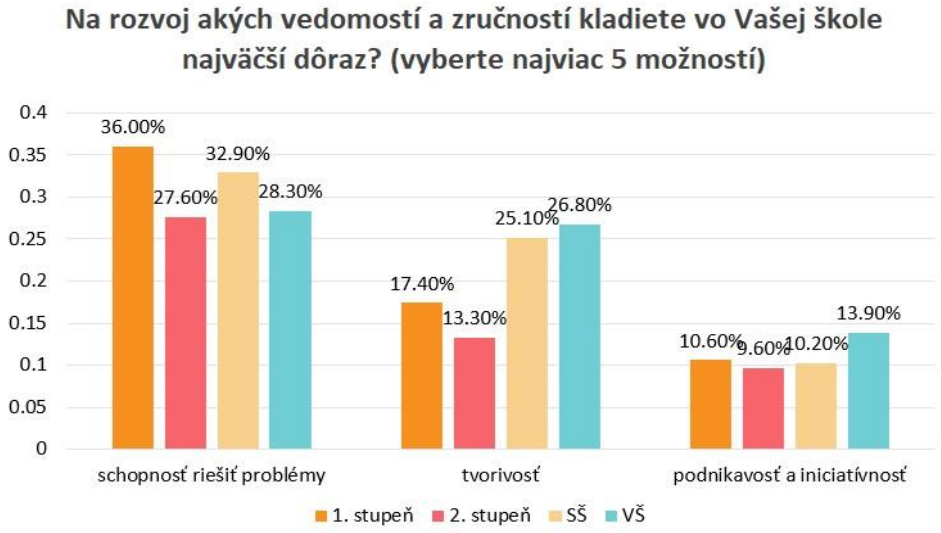
detí je prirodzené, že v oblasti tvorivosti sa podporuje najmä originalita (vo vytváraní produktov), flexibilita (prispôsobovanie sa rôznym podmienkam), ale aj fluencia (súvisiaca najmä s jazykovou, ale aj výtvarnou a pohybovou tvorivosťou). V menšej miere sa v materskej škole rozvíja tvorivosť v medziľudských vzťahoch, napriek cieľom predškolského vzdelávania v oblasti rozvoja sociálnych kompetencií (osvojenie si základných štruktúr v sociálnych interakciách).[9]

Podnikavosť a iniciatívnosť v ZŠ

Rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti v základných školách je limitované jej ekonomickým vnímaním

Kým kompetenciu podnikavosť a iniciatívnosť označilo ako jednu z piatich zručností a vedomostí, na ktoré sa v škole kladie dôraz, len 2 % riaditeľov a riaditeliek základných škôl zapojených do prieskumu To dá rozum, na jej parciálne časti (tvorivosť aj schopnosť riešiť problémy) kladie dôraz viac ako štvrtina respondentov. Podobne odpovedali aj riaditelia a riaditeľky špeciálnych základných škôl. Štvrtina z nich uviedla, že jednou z piatich oblastí rozvoja žiaka, na ktoré v ich škole kladú dôraz, je schopnosť riešiť problémy, a o niečo menej respondentov uvádzala tvorivosť. Podiely respondentov v jednotlivých položkách zobrazuje graf G_3.1.1.6.2. Respondenti zo základných aj špeciálnych základných škôl komentovali kompetenciu k podnikavosti len v súvislosti s jej ekonomickou zložkou, teda ako schopnosť zakladať firmy a spravovať ich: „Toto [podnikavosť] je pre žiakov na základnej škole skoro. My skôr riešime finančnú gramotnosť, a o podnikaní sa učia až na stredných školách. […], možno nejaké časti z tej podnikavosti sa objavia ku koncu 2. stupňa, napr. keď si plánujú výlety alebo večierky a také. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Aj tento prístup naznačuje, že učitelia a učiteľky, ale aj vedenia škôl vnímajú kompetenciu v oklieštenej forme. Dôležité je však aj zistenie vyplývajúce z analýzy štátneho vzdelávacieho programu pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie.[10, 11] Kým v stredoškolskom kurikule nachádzame zmienku o kompetencii k podnikavosti, medzi pomenovanými oblasťami rozvoja v štátnych vzdelávacích programoch pre základnú školu sa nenachádza, čo sa prejavuje aj v tom, že ani v školských vzdelávacích programoch sa táto spôsobilosť nevyskytuje a cielene nerozvíja.

Graf G_3.1.1.6.2: Podiely riaditeľov a riaditeliek základných škôl v prisúdenej dôležitosti kompetencii k podnikavosti a iniciatíve, tvorivosti a schopnosti riešiť problémy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 285

Možnosti rozvoja podnikavosti v ZŠ

Podnikavosť a iniciatívnosť ako východisko pre komplexný prístup k učeniu sa

Podpora podnikavosti a iniciatívnosti však môže prebiehať aj prostredníctvom vytvárania špecifických komplexných úloh pre žiakov, v ktorých sa prelína tvorivosť, schopnosť riešiť problémy a iniciatívnosť, čo vytvára predpoklady na rozvoj tejto kompetencie. Takýto prístup indikuje aj výrok jednej z učiteliek súkromnej základnej školy: „Snažíme sa, aby sme tam [do vyučovania] dostali naozaj tie veci, ktoré ich stretnú v živote [...]. Nebýva bežné napríklad na základnej škole, aby si deti vytvárali vlastnú firmu. A vlastne sa učili ako keby podnikať. Čo my už robíme, to sa väčšinou robí až na stredných školách.

[...] Plánujú si aj výlety a všetko si musia zabezpečiť samy. Ako tam pôjdu, koľko peňazí minú, organizačná gramotnosť proste v praxi. Nie je o tom, že to riešime cez nejaké testy na počítači, ale že všetko vlastne dávame do praxe a riešime to komplexne. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)" Odpoveď tejto respondentky zapojenej do prieskumu To dá rozum dokladuje, že rozvíjanie podnikavosti a iniciatívnosti, ale aj schopnosti riešiť problémy je jednou z ciest, ako prepojiť učenie sa v súvislostiach s bežným životom. Rozvíjanie tejto kompetencie tak nie je závislé od dopĺňania aktuálneho zoznamu predmetov. Jej rozvoj je podmienený (ako aj v prípade iných spôsobilostí) schopnosťou vytvárať špecifické podmienky učenia sa prostredníctvom komplexných úloh imitujúcich, alebo skutočne vychádzajúcich z reality a využívajúcich rôzne schopnosti, zručnosti, vedomosti.

Tvorivosť v ZŠ

Tvorivosť v základných školách sa prepája najmä s výchovou k umeniu, tvorivosť v širšom kontexte nie je v centre pozornosti

Tvorivosť, na ktorú kladie dôraz viac ako štvrtina riaditeľov a riaditeliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum, spájajú učitelia a učiteľky zo základných škôl predovšetkým s umeleckými aktivitami v rámci hudobnej, výtvarnej, pohybovej alebo jazykovej výučby (graf G 3.1.1.6.2). Menej často je spájaná s riešením rôznych životných situácií, a to napriek tomu, že napríklad cieľom etickej či občianskej výchovy je rozvoj tvorivosti v medziľudských vzťahoch, či občianskej participácie.[12, 13] V rámci tvorivosti sa prioritne zameriava pozornosť najmä na schopnosť produkovať originálne výtvory, no menej sa rozvíja variabilnosť, komplexnosť či reflexívnosť, teda vlastnosti charakteristické pre tvorivého človeka, čo indikuje práve prepájanie tejto témy s konkrétnymi umeleckými predmetmi. Okrem zúženého obsahového chápania tvorivosti sa ako problém ukazuje aj to, akým spôsobom sú vo všetkých predmetoch formulované ciele vzdelávania. Sústredenie sa na porozumenie obsahu pojmu či problému a uvádzanie rôznych príkladov podporujú skôr konvergentného myslenia. Podpora analýzy, reflexie a hodnotenia poznaného či prežitého smeruje postupne aj k hľadaniu divergentnému mysleniu, hľadaniu rôznych alternatív a ku komplexnému prístupu k riešeniu rôznorodých problémov. Podporu tvorivosti v zmysle komplexného a variabilného myslenia by mohlo zabezpečiť aj učenie sa do hĺbky a v súvislostiach, ale aj analytické či kritické myslenie. Ako však ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, na učenie sa v súvislostiach kladie dôraz približne len desatina riaditeľov základných škôl.

V základných školách sa aj napriek deklarovanej dôležitosti nevytvárajú podmienky pre rozvoj schopnosti riešiť problémy

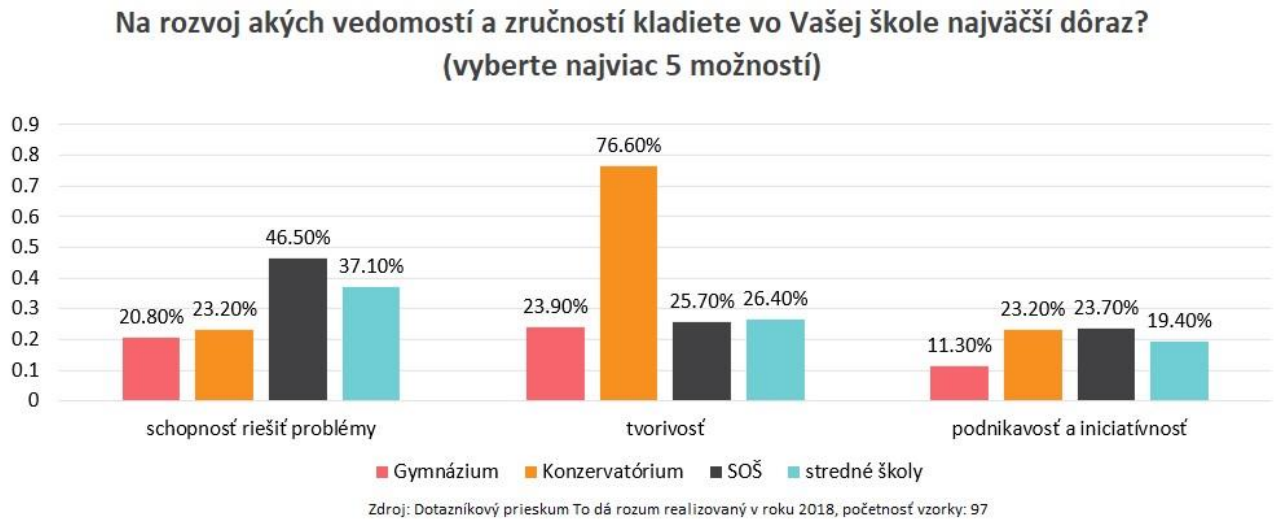
Viac ako štvrtina riaditeľov a riaditeliek uvádza v dotazníkovom prieskume To dá rozum, že schopnosť riešiť problémy je jednou z piatich oblastí, na ktoré kladú v škole dôraz, no až tretina učiteľov a učiteliek stredných škôl pociťujú nedostatočnú pripravenosť žiakov v tejto oblasti. Nie je pritom rozdiel medzi základnými školami zriadenými rôznymi zriaďovateľmi. Podobný podiel riaditeľov a riaditeliek špeciálnych základných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum označilo, že pripisujú v škole dôraz na schopnosť riešiť problémy. Už v prvom testovaní PISA, do ktorého sa Slovenská republika zapojila, sa prejavili nedostatky v oblasti riešenia problémov. Stav z roku 2015 potvrdzujú aj názory učiteľov a učiteliek zo stredných škôl, z ktorých viac ako tretina uvádza, že prichádzajúci žiaci nemajú rozvinutú schopnosť riešiť problémy. Ako sa uvádzalo už v Národnej správe PISA 2003[14], výsledok z oblasti riešenia problémov poukazuje na dôsledky slabej úrovne vo viacerých oblastiach. Analýza dát z PISA ukázala nedostatky v čitateľskej gramotnosti, ale aj nedostatočné uplatňovanie komplexných, divergentných a najmä praktických úloh nevyžadujúcich si špecifické vedomosti z predmetov, no súčasne smerujúcich k spoločnému premýšľaniu, vyslovovaniu predpokladov a ich overovaniu, formulovaniu záverov a pod. Ako naznačujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, bádateľské metódy alebo experimentovanie realizované žiakmi, žiačkami nie sú podľa učiteľov a učiteliek bežnou súčasťou výučby.

Na stredných odborných školách sa podnikavosť a iniciatívnosť rozvíja prostredníctvom špecifických predmetov

Približne dvaja z desiatich stredoškolských riaditeľov a riaditeliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum zaradilo medzi 5 vedomostí a zručností, na ktoré kladú v škole dôraz, rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti. O niečo väčší dôraz kladú na túto tému riaditelia konzervatórií a stredných odborných škôl ako riaditelia gymnázií, kde túto možnosť označoval len jeden z desiatich respondentov, čo zachytáva aj graf G_3.1.1.6.4. Aj v prípade stredných škôl, podobne ako pri

základných a materských školách, učitelia aj riaditelia túto kompetenciu spájajú s ekonomickým kontextom, pričom na stredných školách sa toto chápanie posilňuje aj existenciou ekonomických predmetov, kde si žiaci a žiačky osvojujú základy pre založenie firiem, rodinných podnikov či živností: „Na našej škole je to jeden z kľúčových predmetov, takže áno, venujeme sa tejto kompetencii. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Na niektorých stredných školách však neostávajú len na úrovni vedomostí z ekonomických predmetov, ale podporujú žiakov v hľadaní netradičných ciest pri uplatnení sa v praxi: „Posielame ich [žiakov] na prax aj k našim absolventom alebo k podnikateľom, ktorí sú niečím iní, výnimoční […] Proste hľadáme takých, ktorí našli nejakú tú dieru na trhu, alebo našli niečo zaujímavé, čím sa uchytili v odbore. Chceme im proste aj takto ukázať, že aj s odbornou školou sa môžu uplatniť, len to chce nápad. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Práve pri stredných školách, ktoré takto podporujú svojich žiakov, možno vidieť, ako sa kompetencia k podnikavosti prepája s iniciatívnosťou a tvorivosťou. Tento prístup je efektívny najmä v prípade, ak žiaci majú možnosť vytvárať rôzne projekty na uplatňovanie praktických zručností alebo overenie svojich schopností.

Graf G_3.1.1.6.4: Podiely riaditeľov a riaditeliek stredných škôl v prisúdenej dôležitosti kompetencii k podnikavosti a iniciatíve, tvorivosti a schopnosti riešiť problémy

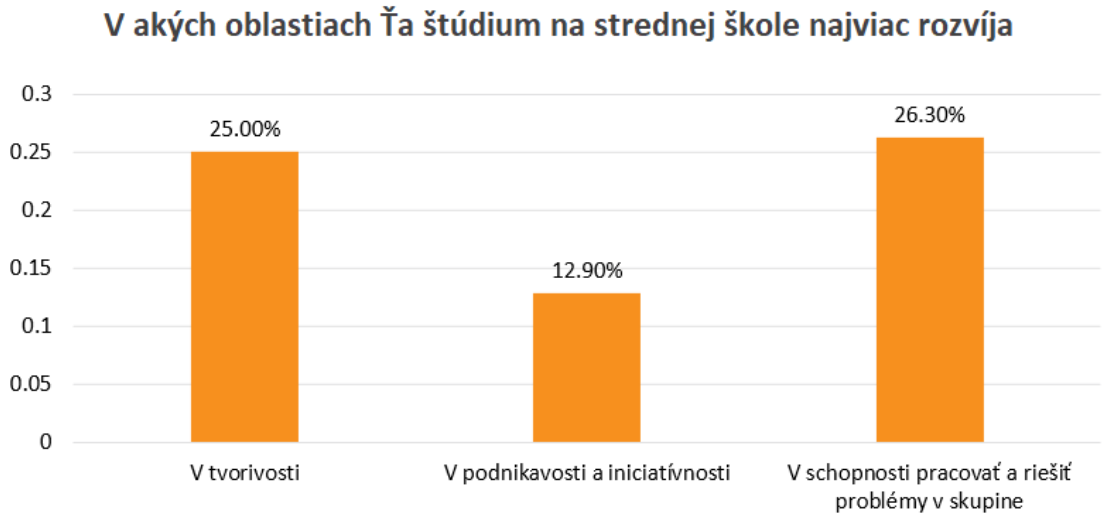


Podnikavosť v SŠ

Stredoškoláci nepociťujú, že ich škola rozvíja v podnikavosti a iniciatívnosti, no štvrtina z nich uvádza, že škola podporuje rozvoj ich schopnosti riešiť problémy

Napriek deklarovanej podpore podnikavosti a iniciatívnosti riaditeľmi stredných škôl v oblasti rozvoja tejto kompetencie, len niečo viac ako 13 % žiakov a žiačok stredných škôl v dotazníku To dá rozum na otázku, v čom ich stredná škola rozvíja, uvádzali túto kompetenciu. Tento rozdiel medzi pripisovanou dôležitosťou rozvoja kompetencie a žiakmi, ktorí vnímajú, že ich škola v tejto oblasti rozvíja, môže súvisieť s kritickejším pohľadom žiakov na výučbu prirodzeným pre toto obdobie, ale aj s rozdielnym chápaním pojmu. Súčasne sa však ukazuje, že napriek existencii tzv. ekonomických predmetov, či vytváraním aktivít, ktoré by mohli smerovať k rozvoju tejto kompetencie, žiaci výraznejšie rozvoj v tejto oblasti nevnímajú. Problémom tiež môže byť nedostatočné vytváranie a uplatňovanie praktických úloh v škole. Tento predpoklad potvrdzujú aj prevládajúce metódy a formy výučby podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum. Iným pohľadom na názor žiakov môže odkrývať inú rovinu – a to podporu iniciatívnosti. Je zrejmé, že podnikavosť v nejakej miere rozvíjajú prostredníctvom prakticky, resp. na prax orientovaných úloh. No podpora iniciatívnosti sa v rámci rozhovorov s učiteľmi a riaditeľmi neobjavila. Byť iniciatívnym je však prvým krokom k podnikavosti, angažovanosti a ochote riešiť identifikovaný problém. Z pohľadu žiakov by iniciatívnosť mohla znamenať vstup do tvorby školského kurikula alebo vytváranie projektov ako služieb komunite či škole (princíp Service Learning).

Graf G_3.1.1.6.5: Názory žiakov a žiačok na to, či ich škola rozvíja v kompetencii k podnikavosti a iniciatíve, tvorivosti a schopnosti riešiť problémy



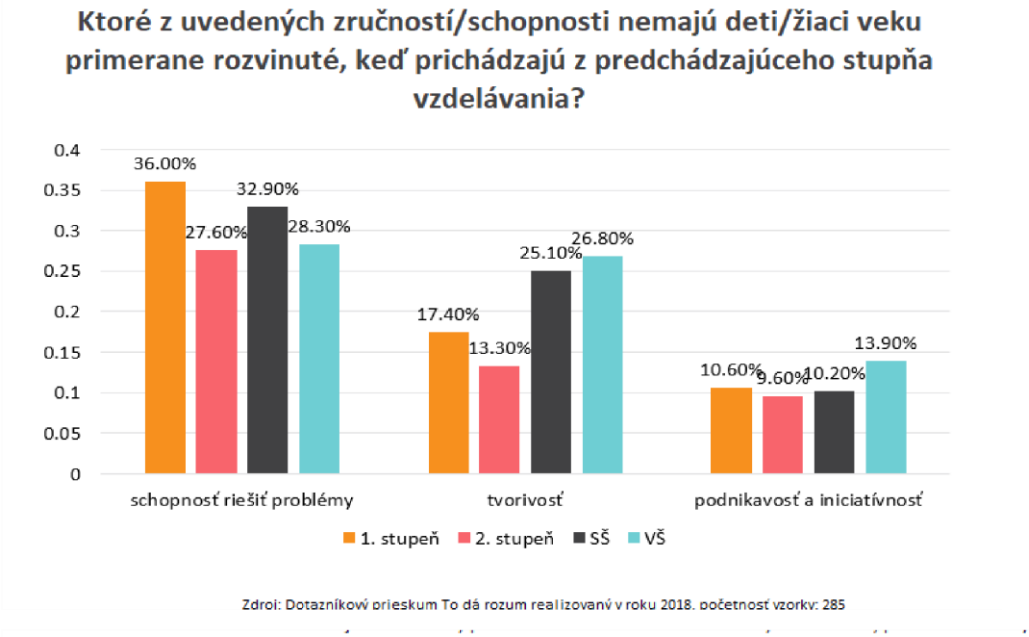
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 2827

Nespokojnosť VŠ učiteľov s podnikavosťou

Vysokoškolskí učitelia a učiteľky nie sú zväčša spokojní s úrovňou rozvoja tvorivosti a schopnosti pracovať a riešiť problémy v skupine

Pozitívnejšie ako rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti vnímajú stredoškoláci rozvoj v oblasti spolupráce a riešenia problémov a tvorivosti. Viac ako štvrtina stredoškolákov označovala, že škola ich rozvíja v schopnosti pracovať v skupine a riešiť problémy a o niečo menej respondentov deklaruje, že ich stredná škola podporuje v oblasti tvorivosti. V prípade riešenia problémov a spolupráce je desaťpercentný rozdiel medzi podielom riaditeľov označujúcich túto schopnosť za jednu z piatich, na ktorú kladú dôraz, a tým, aký podiel žiakov vníma, že ich škola v tejto oblasti rozvíja. Podobne kriticky sa k tomu, ako prichádzajú študenti pripravení v schopnosti riešiť problémy, či ako majú rozvinutú tvorivosť v dotazníkovom prieskume To dá rozum, vyjadrovali aj vysokoškolskí učitelia (graf G_3.1.1.6.2). Takmer každý tretí respondent z vysokoškolských učiteľov konštatuje, že študenti nie sú dostatočne pripravení v schopnosti riešiť problémy a viac ako štvrtina uvádza, že absolventi stredných škôl nemajú očakávanú úroveň tvorivosti. Tak ako v prípade základných škôl aj tu vidíme jeden z problémov spôsob výučby na stredných školách. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum na stredných školách stále prevláda výklad učiva a diktovanie poznámok na úkor bádateľských metód alebo experimentov realizovanými žiakmi a žiačkami.

Graf G_3.1.1.6.6: Názory učiteľov a učiteliek nepripravenosť žiakov a žiačok v kompetencii k podnikavosti a iniciatíve, tvorivosti a schopnosti riešiť problémy



Záver

Podľa dát To dá rozum sa ukazuje, že medzi vyučujúcimi aj riaditeľmi a riaditeľkami na všetkých stupňoch škôl prevláda v názoroch na kompetenciu podnikavosť a iniciatívnosť skôr klasické poňatie, ktoré ju opisuje ako ekonomický pojem prepojený s podnikaním a obchodovaním. Menšia časť respondentov si uvedomuje jej širší kontext zahŕňajúci tvorivosť, schopnosť riešiť problémy, konať v širšom rámci, komplexne uvažovať, ale aj preberať zodpovednosť. Z hľadiska spokojného a plnohodnotného života každého človeka je dôležité v rámci výučby vnímať kompetenciu k podnikavosti a iniciatívnosti v širšom význame. To, do akej miery ju má človek rozvinutú, môže ovplyvňovať jeho angažovanosť v práci, ale aj vo vlastnom živote, schopnosť pozerať do budúcnosti, plánovať kroky na napĺňanie životných cieľov, k čomu je potrebné o. i. rozvíjať divergentné a komplexné myslenie, ale aj proaktívne riešiť vzniknuté problémy.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Súvisiace kapitoly:

Obsah vzdelávania na VŠ
Spôsoby sprístupňovania učiva
Základné gramotnosti

Zdroje:

1: EUROPEAN COMMISSION. EU SCIENCE HUB. *EntreComp: The entrepreneurship competence framework.* 25. januar 2019. [cit. 2019-05-12]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp
2: KOMARKOVA, I., GAGLIARDI, D., CONRADS, J., COLLADO, A. Entrepreneurship Competence: *An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives.* Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. [cit. 2019-05-12] Dostupné na: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96531/jrc96531_final.pdf
3: JAKUBEKOVÁ, M. *Úvod do podnikateľského vzdelávania.* Bratislava : MPC, 2017. [cit. 2019-03-21] Dostupné na: https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/m_jakubekova_uvod_do_podnikatelskeho_vzdelavania.pdf
4: MŠVVaŠ SR. *ŠVP pre primárne vzdelávanie.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-03-21]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_110a0_6jul2016.pdf

5: MŠVVaŠ SR. *ŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-03-21]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
6: OECD. *Developing entrepreneurship competencies Parallel session 3.* Policy note. Mexico City : OECD, 2018. [cit. 2019-03-21] Dostupné na: https://www.oecd.org/cfe/smes/ministerial/documents/2018-SME-Ministerial-Conference-Parallel-Session-3.pdf
7: OECD. *Developing entrepreneurship competencies Parallel session 3.* Policy note. Mexico City : OECD, 2018. [cit. 2019-03-20] Dostupné na: https://www.oecd.org/cfe/smes/ministerial/documents/2018-SME-Ministerial-Conference-Parallel-Session-3.pdf
8: ŠPU. *Národná správa PISA 2003.* Bratislava : ŠPU, 2003. [cit. 2019-03-21]
9: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaciprogram/svp-materske-skoly/
10: MŠVVaŠ SR. *ŠVP pre primárne vzdelávanie.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-03-21]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_110a0_6jul2016.pdf
11: MŠVVaŠ SR. *ŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-03-21]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
12: MŠVVaŠ SR. *ŠVP pre primárne vzdelávanie.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-03-21]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_110a0_6jul2016.pdf
13: MŠVVaŠ SR. *ŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-03-21]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
14: SPU. *Národná správa PISA SK 2003.* Bratislava : ŠPU, 2004. [cit. 2018-05-15]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3490/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2003.pdf

Motivácia k učeniu a práci, schopnosť učiť sa

Motivácia k práci a k učeniu sa, schopnosť učiť sa, ale aj organizácia pracovného a voľného času sú podľa zamestnávateľov aj učiteľov na VŠ očakávanými zručnosťami, avšak v školách sa týmto oblastiam nepripisuje veľký význam

Motivácia k učeniu a k práci, učiť sa učiť, zvládanie záťažových situácií, organizácia pracovného a voľného času

Podľa výsledkov medzinárodného testovania PISA v priebehu testových rokov dochádza u slovenských žiakov k znižovaniu vnútornej motivácie k učeniu sa prírodovedných predmetov a matematiky. Motivácia k učeniu sa a k práci, ako aj schopnosť učiť sa nevnímali riaditelia často ako jednu z piatich najdôležitejších oblastí rozvoja žiakov svojej školy. Výnimkou boli materské školy, v ktorých približne tretina respondentov zaradila do pätice zručností, ktorým sa pripisuje dôraz v ich materskej škole, motiváciu k učeniu a k práci. Omnoho menší podiel riaditeľov a riaditeliek všetkých stupňov vzdelávania označovalo ako jednu z piatich najviac rozvíjaných zručností zvládanie záťažových situácií a organizáciu pracovného a voľného času. Dáta získané z rozhovorov s učiteľmi dokresľujú zistenia z kvantitatívneho prieskumu. Učitelia málokedy v rozhovoroch označili za dôležité na svojej škole prípravu na celoživotné učenie sa alebo vytváranie podmienok na osvojovanie si zdravého životného štýlu (vrátane schopnosti deliť čas medzi učenie sa, resp. prácu a relax). A to napriek tomu, že štúdie potvrdzujú dosahovanie lepších vzdelávacích aj pracovných výsledkov pri pocite osobnej pohody a silnej vnútornej motivácii. Motiváciu k učeniu sa a k práci učitelia zvyčajne spájali s externými faktormi (známkovanie, motivácia k štúdiu na strednej/vysokej škole a pod.). Žiaci stredných škôl názory riaditeľov potvrdili, pričom boli kritickejší, najmä čo sa týka rozvoja ich motivácie k učeniu sa a k práci. Tú vníma ako školou rozvíjanú najmenší podiel stredoškolákov zapojených do prieskumu To dá rozum. Pomerne kritickí v oblasti motivácie k učeniu sa a najmä k práci boli zástupcovia spomedzi HR-istov, pre ktorých je vlastná motivácia uchádzačov spomedzi absolventov stredných škôl, ako aj schopnosť učiť sa pomerne dôležité kritérium pri prijímaní do zamestnania. Negatívne sa k pripravenosti študentov v oblasti motivácie k učeniu sa a k práci, k zvládaniu záťažových situácií, ale aj k schopnosti učiť sa, či vyvažovať pracovný čas a relax, vyjadrovali aj vysokoškolskí učitelia. Učitelia na jednotlivých stupňoch vzdelávania, ale aj zamestnávatelia, či zástupcovia HR-istov sa zhodujú v nízkej miere motivácie žiakov k učeniu sa aj k práci. Nespokojnosť prejavovali aj vo vzťahu k pripravenosti absolventov predošlého vzdelávacieho stupňa na učenie sa.

Motivácia k učeniu klesá

Žiakov podľa medzinárodného testovania k učeniu sa motivujú najmä externé faktory, vnútorná motivácia v priebehu testových rokov klesá

Vnútorná motivácia žiakov a žiačok k učeniu sa matematiky a prírodovedných predmetov je podľa výsledkov medzinárodného testovania PISA signifikantne slabšia ako vonkajšia motivácia a v porovnaní medzi jednotlivými cyklami testovania dochádza u žiakov k jej poklesu. Index vnútornej motivácie sleduje u žiakov to, ako im učenie sa matematiky alebo prírodovedných predmetov prináša radosť a odzkradľuje ich záujem o tieto odbory.[1] Motivácia vo všeobecnosti patrí medzi osobnostné predpoklady, ktoré predstavujú akýsi hnací motor pre rozvoj, učenie sa a pre prácu, a to nielen v bežných, ale aj v záťažových situáciách (prekonávanie väčších či menších prekážok). Rizikom, ktoré v sebe nesie silná vonkajšia motivácia k učeniu sa alebo k práci, je najmä v tom, že ako sa strácajú podnety, stráca sa aj motivácia.

Klesá motivácia k učeniu sa matematiky

V medzinárodných testovaniach PISA v rámci jednotlivých cykloch klesá motivácia žiakov k učeniu sa prírodovedných predmetov a matematiky

Výsledky PISA v oblasti sledovania motivácie žiakov do istej miery vysvetľujú nezáujem žiakov o technické, prírodovedné či matematické vzdelávanie, a to napriek tomu, že si žiaci význam týchto vied uvedomujú aj vo vzťahu k svojmu budúcemu povolaniu, resp. prosperovaniu v budúcom zamestnaní.[2] PISA odhaľuje, že žiakov na Slovensku vo väčšej miere ovplyvňuje

externá motivácia k učeniu sa v uvedených predmetoch ako vnútorné motivačné činitele. Dobré známky z väčšiny predmetov sú dôležitým faktorom pre 74 % žiakov. Pomerne dôležitým faktorom pre učenie sa je aj možnosť výberu z tých najlepších možností v ďalšom štúdiu (92 %) a tiež túžba byť najlepším vo všetkom, čo robia (71 %).[3] Index vnútornej motivácie žiakov k učeniu sa prírodovedných predmetov sa oproti roku 2006 znížil vo všetkých sledovaných parametroch (záujem o témy, riešenie problémov alebo radosť z učenia sa nových vecí z prírodovednej oblasti, čítanie si o prírodovedných témach). Podobné výsledky boli zaznamenané aj v roku 2012 pri sledovaní motivácie v matematike. Aj v tomto predmete prevláda silná vonkajšia motivácia (pravdepodobnosť lepšej práce, predmet pre budúce štúdium, potrebnosť v práci). Kým v roku 2003 viac ako polovica žiakov (58 %) uvádzala ako motiváciu učiť sa matematiku záujem o preberané témy, v roku 2012 tento ukazovateľ klesol na 36 %. V ostatných ukazovateľoch je stav medzi rokmi 2003 a 2012 v podstate nezmenený, približne tretina žiakov sa teší na hodiny matematiky (31 %) a/alebo ich aj bavia (28 %) a pätina z nich rada číta o matematike (22 %).[4] Pokles indexu vnútornej motivácie nie je výhradne problémom Slovenska, ale spolu s ďalšími ukazovateľmi naznačuje negatívny trend straty záujmu o vlastný rozvoj. Rizikovým faktorom, ktorý prezentuje Národná správa PISA 2012, je aj zistenie, že v roku 2012 viac ako 50 % žiakov neoznačilo ani jeden z faktorov vnútornej motivácie k učeniu sa matematiky.[5] Nárast negatívnych tvrdení spojených s vnútornou motiváciou k učeniu sa prírodovedných predmetov bol zaznamenaný aj v odpovediach žiakov v dotazníku PISA 2015, a to okrem jednej položky – záujem o riešenie úloh z oblasti prírodných vied.[6]

Nízke sebavedomie žiakov

Žiaci majú nízke sebavedomie v oblasti riešenia úloh z matematiky a prírodovedných predmetov

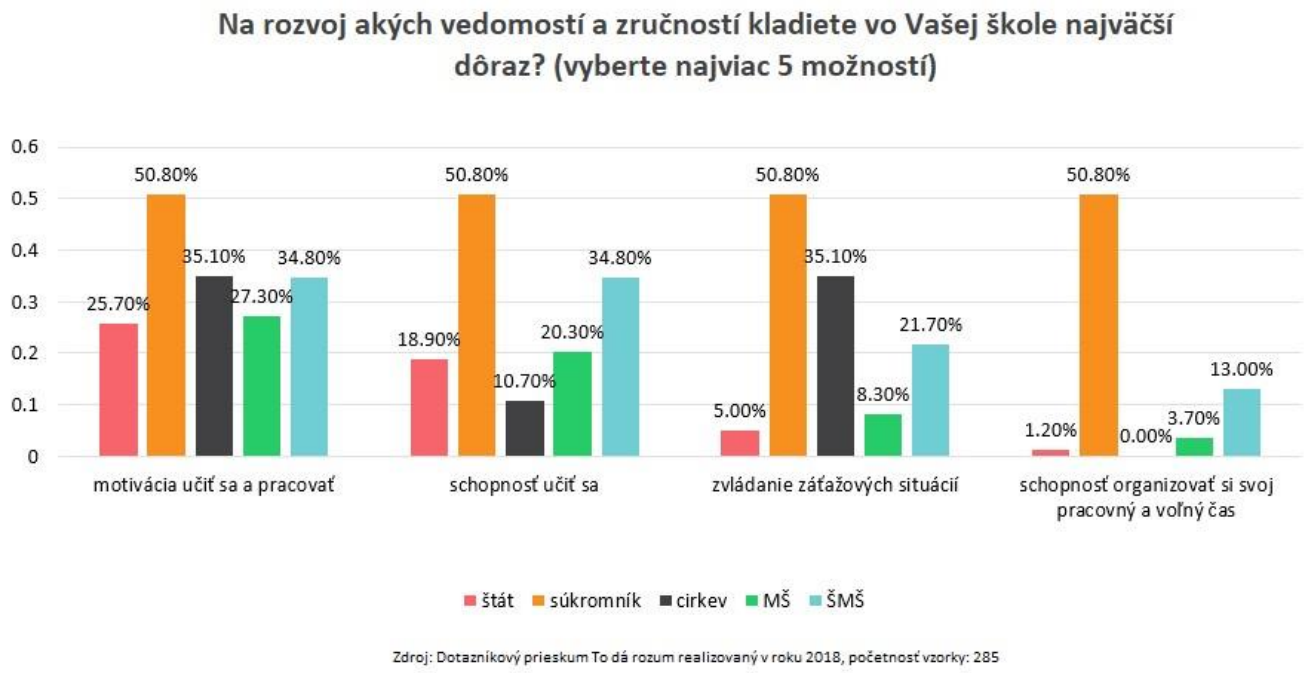
Výsledky dotazníka PISA 2012 aj 2015 medzi žiakmi a žiačkami odhalil, že žiaci majú nielen nízku mieru vnútornej motivácie k učeniu sa matematiky a prírodovedných predmetov, ale súčasne majú pomerne nízke sebavedomie pri riešení úloh. Takmer vo všetkých položkách zameraných na zistenie sebaistoty žiakov, či by uvedený problém zvládli riešiť, nastal pokles medzi rokmi 2006 a 2015.[7] Sebaistota pri riešení vedeckých problémov súvisí s viacerými faktormi, je dôležitá pre vlastné učenie sa a aj pre prekonávanie prekážok, či zvládanie záťažových situácií spojených nielen s učením sa. Nízke sebavedomie môže súvisieť aj s osvojenými stratégiami učenia sa, ktoré však nie sú zisťované priamo medzinárodnými testovaniami. Ich ovládanie však naznačujú odpovede testovaných žiakov na otázky súvisiace so sebaistotou pri riešení problémových úloh (pochopiť vedecký problém, ktorý je súčasťou článku z oblasti zdravia; vysvetliť, prečo sa v určitých oblastiach vyskytujú zemetrasenia častejšie ako inde; opísať úlohu antibiotík pri liečení choroby; určiť vedecký problém, ktorý sa týka umiestnenia skládky odpadu; predpovedať vplyv zmien životného prostredia na prežitie určitých druhov; pochopiť informácie o zložení potravinárskych výrobkov, ktoré sú uvedené na obale; diskutovať o tom, ako by mohli nové poznatky zmeniť váš názor na možnosti života na Marse). Okrem jedinej možnosti (predpovedať vplyv zmien životného prostredia na prežitie určitých druhov – čo súvisí s nárastom informácií všade okolo nás) bol zaznamenaný pokles podielu žiakov, ktorí by si vedeli zvoliť postup na splnenie úlohy, a nárast podielu žiakov, ktorí by so splnením úlohy mali problém alebo by si vôbec netrúfli úlohu riešiť. Pri riešení uvedených úloh sa predpokladá, že žiaci majú osvojené stratégie učenia sa, v rámci ktorých môžu byť aj postupy riešenia problémových úloh. Neistota 15-ročných žiakov teda naznačuje, že by sa v rámci vzdelávania mali klásť dôrazy nielen na osvojovanie izolovaných vedomostí, ale aj na oblasť učenia sa vrátane vyhľadávania a spracovania informácií.

Riaditelia a riaditeľky v materských školách kladú dôraz na vytváranie dobrého vzťahu detí k učeniu sa a k práci

Medzi päť vedomostí a zručností, ktorým pripisujú v materskej škole dôraz, takmer tretina riaditeliek a riaditeľov označila motiváciu učiť sa a pracovať (27,3 %) a pätina schopnosť učiť sa (20,3 %) (pozri graf G_3.1.1.7.1). Podobne odpovedali aj riaditeľky a riaditelia špeciálnych materských škôl, z ktorých viac ako tretina označovala ako jednu z piatich zručností práve motiváciu k učeniu (34,8 %) sa a k práci a aj k učeniu sa. Rovnaký podielom označovali aj schopnosť učiť sa (34,8 %). Zvládanie záťažových situácií či schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas nie sú zručnosti, na ktoré by kládla dôraz aspoň desatina respondentov spomedzi riaditeľov a riaditeliek tohto stupňa vzdelávania (pozri graf G_3.1.1.7.1). To, že sa motivácia k učeniu a k práci objavila medzi desiatimi najviac označovanými zručnosťami, na ktoré kladú riaditeľky najväčší význam, nie je prekvapivé. Súvisí to najmä s vnímaným poslaním materských škôl. Tie sú ponímané ako príprava na vzdelávanie v základnej škole. Vzdelávací proces v materskej škole je teda nastavený tak, aby poskytoval pre deti podnety podporujúce pozitívny vzťah k učeniu sa. Súčasne, cez spoznávanie sveta okolo seba, čo sa prejavuje aj v rámci viacerých vzdelávacích oblastí, deti spoznávajú bežný život, a teda aj rôzne povolania. Poznávanie povolaní a zamestnaní, či už formou

hry, alebo priamo pozorovaním a rozhovorom s ľuďmi v práci, si deti utvárajú vzťah k práci a uvedomovaniu si dôležitosti jednotlivých zamestnaní pre fungovanie spoločnosti.

Graf G_3.1.1.7.1: Názory riaditeľov a riaditeliek ZŠ a špeciálnych ZŠ na dôležitosť rozvoja motivácie učiť sa a pracovať, schopnosti učiť sa a sebarozvojových kompetencií v ich školách



V regiónoch so slabou zaškolenosťou detí vnímajú učitelia 1. stupňa nízku motiváciu k učeniu sa prichádzajúcich prvákov

Napriek tomu, že pomerne veľký podiel riaditeľov a riaditeliek materských škôl zaradilo motiváciu k učeniu sa a k práci aj schopnosť učiť sa medzi 5 zručností, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji svojich žiakov a žiačok, takmer štvrtina učiteliek a učiteľov 1. stupňa ZŠ nie je spokojná s pripravenosťou nastupujúcich prvákov v tejto oblasti (graf G 3.1.1.7.2). Najväčší podiel učiteľov (pozri tabuľka T 3.1.1.7.1) označujúcich schopnosť učiť sa učiť ako tú, v ktorej sú žiaci nedostatočnej pripravení, boli z Prešovského, Košického kraja. V oblasti motivácie k učeniu sa a k práci je najväčší podiel učiteľov nespokojných s pripravenosťou z Banskobystrického, Prešovského aj Košického kraja. Názory učiteľov z Banskobystrického aj Prešovského kraja naznačujú získané v rámci rozhovorov To dá rozum (2018), že spokojnosť či nespokojnosť s pripravenosťou na témy motivácie k učeniu sa a k práci, ako aj schopnosť učiť sa učiť môže súvisieť aj s nezaškolenosťou detí prichádzajúcich do školy z vylúčených komunít, kde ako naznačujú respondenti, „neexistuje žiadna motivácia chodiť do školy. Len kvôli obedom. A niekedy ani to nie. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Motivácie detí z vylúčených komunít nie sú o snahe dozvedieť sa v škole niečo nové, rozvíjať svoje poznanie, tešiť sa z nových objavov, ale sú zamerané na iné potreby, čo nemusí vždy súvisieť len s rodinným a sociálnym prostredím, v ktorom vyrastajú, ale dôvody treba hľadať aj v spôsoboch výučby , ktoré v základných školách prevažujú. Vzhľadom na nezaškolenosť týchto detí často nemajú osvojené ani základné návyky spojené s učením sa. V tomto ohľade je namieste aj kritika učiteliek a učiteľov v oblasti riadenia času na učenie a relaxáciu (Graf G 3.1.1.7.2), s ktorou je nespokojných pri nástupe do 1. ročníka takmer tretina z respondentov. Deti, ktorým chýba vzor v rodine, môžu mať problémy aj v príprave na vyučovanie, čo súvisí najmä s osvojením si zásad delenia voľného času na relax a zábavu a na prácu či plnenie povinností. Druhým extrémom môže byť prílišné preťažovanie detí voľnočasovými a mimoškolskými aktivitami.

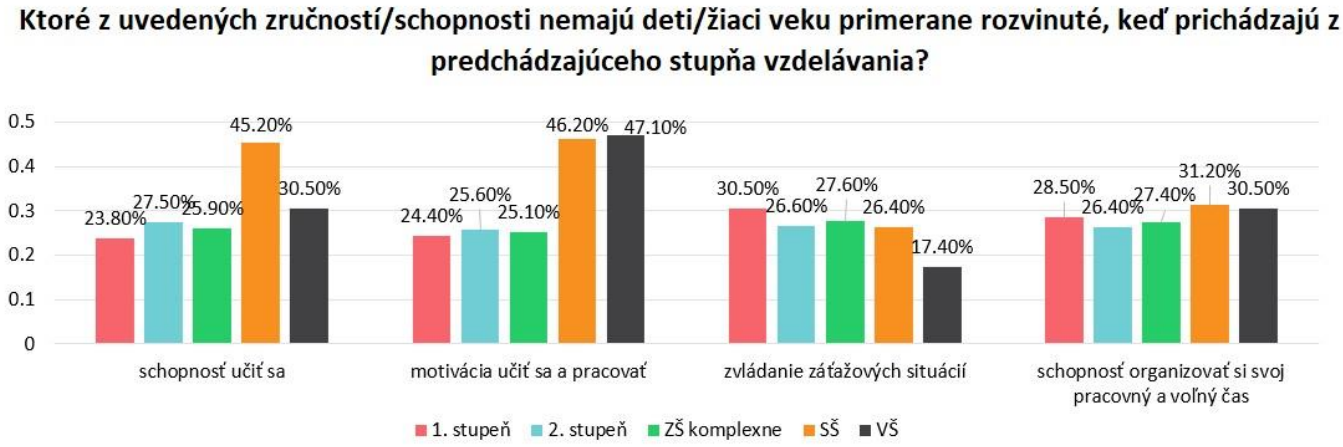
Tabuľka T_3.1.1.7.1: Percentuálne podiely učiteliek a učiteľov základných škôl na nepripravenosť žiakov a žiačok v oblasti motivácie k učeniu a v schopnosti učiť sa učiť – rozdelenie podľa krajov

Percentuálne podiely učiteliek a učiteľov základných škôl na nepripravenosť žiakov a žiačok v oblasti motivácie k učeniu a v schopnosti učiť sa učiť – rozdelenie podľa krajov a v schopnosti učiť sa učiť – rozdelenie podľa krajov

	Bratislavský kraj	Trnavský kraj	Trenčiansky kraj	Žilinský kraj	Banskobystrický kraj	Prešovský kraj	Košický kraj
motivácia učiť sa a pracovať	11.70%	9.20%	8.20%	9.50%	13.50%	18.90%	15.70%
schopnosť učiť sa	10.50%	7.40%	7.40%	13.50%	12.60%	19.70%	17.00%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 1396

Graf G_3.1.1.7.2: Názor učiteliek a učiteľov na nepripravenosť žiakov a žiačok v oblasti motivácie k učeniu sa, schopnosti učiť sa, zvládať stresové situácie a organizovať svoj čas



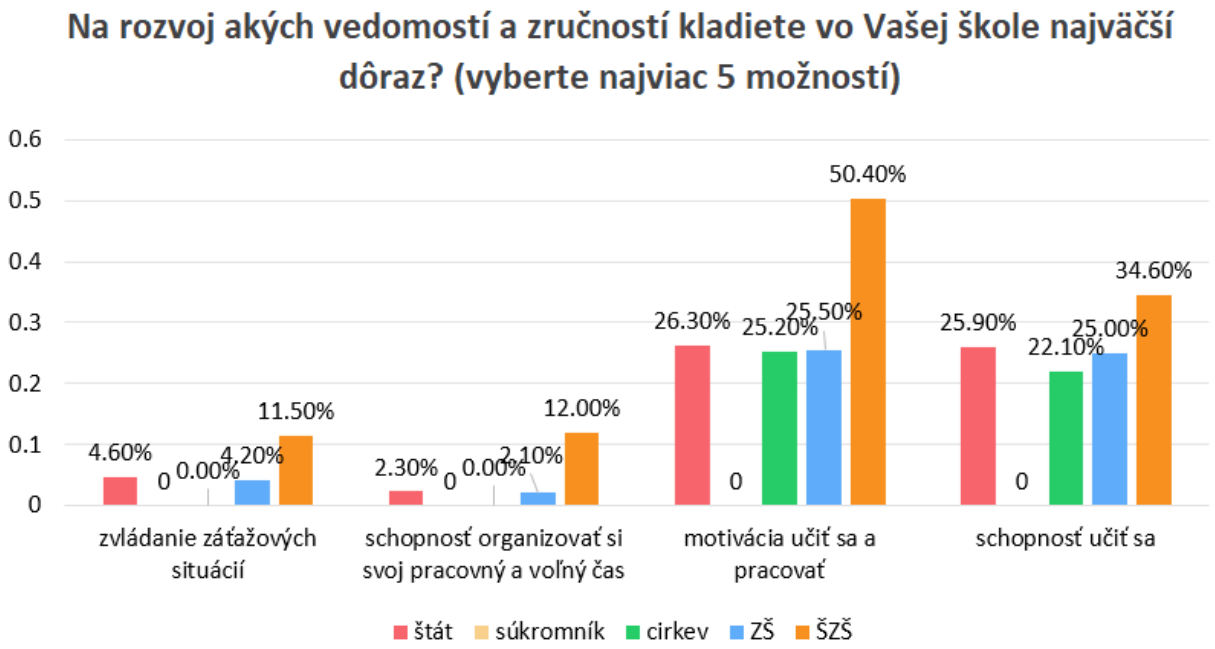
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 2915

Rozvíjanie motivácie k učeniu sa a k práci v ZŠ a ŠZŠ

Rozvíjanie motivácie k učeniu sa a k práci je považované za dôležitú oblasť rozvoja pre štvrtinu riaditeľov ZŠ

Približne štvrtina riaditeľov a riaditeliek základných škôl a viac ako polovica vedúcich zamestnancov špeciálnych základných škôl zaradilo medzi 5 zručností, na ktoré kladú v škole dôraz, motiváciu učiť sa a pracovať (graf G 3.1.1.7.3). Približne rovnaký podiel riaditeľov základných škôl označoval aj schopnosť učiť sa učiť. Tretina riaditeľov špeciálnych ZŠ zaradilo túto schopnosť do pätice dôležitých tém, ktoré v škole rozvíjajú. Na druhej strane, zvládanie záťažových situácií, ale aj schopnosť organizovať svoj pracovný a voľný čas označoval v rámci pätice tém, ktorým pripisujú význam, len minimálny podiel riaditeľov a riaditeliek základných škôl (pozri graf G 3.1.1.7.3). Kvalitatívne dáta naznačovali, že oblasť motivácie, ale najmä zvládania stresu či záťažových situácií nie sú ťažiskové oblasti. Respondenti ich len výnimočne spomenuli v rámci svojich výpovedí na otázku, čím je ich škola charakteristická a na čo sa sústredí proces výučby. Učitelia a učiteľky pre primárne vzdelávanie zvykli upozorniť, že dôležitým poslaním ich práce je vytvoriť aj návyky spojené s učením sa žiakov a žiačok. To indikuje uvedomovanie si významu schopnosti učiť sa učiť. Ako však ukazujú zistenia v oblasti využívaných foriem a metód výučby, aj na 1. stupni dominujú monologické metódy výučby, ktoré rozvoj tejto schopnosti nepodporujú.

Graf G_3.1.1.7.3: Názory riaditeľov a riaditeliek ZŠ a špeciálnych ZŠ na dôležitosť rozvoja motivácie učiť sa a pracovať, schopnosti učiť sa a sebarozvojových kompetencií v ich školách



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 202

Nedostatočná motiváciu k učeniu sa na ZŠ

Absolventi základných škôl nie sú poľa stredoškolských učiteľov a učiteliek dostatočne motivovaní k učeniu sa a k práci

Kým približne štvrtina učiteľov a učiteliek pôsobiacich na 2. stupni ZŠ zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum vníma nedostatočnú pripravenosť vo všetkých oblastiach (motivácia k učeniu a k práci, schopnosť učiť sa, zvládanie záťažových situácií aj schopnosť organizovať svoj pracovný a voľný čas) po príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania, učitelia stredných škôl sú vo vzťahu k základným školám ešte kritickejší. Takmer polovica z nich považuje prichádzajúcich stredoškolákov za nepripravených najmä v schopnosti učiť sa a v motivácii učiť sa a pracovať. Tento názor vyjadrený prostredníctvom dotazníka sa stotožňuje aj s myšlienkami respondentov a respondentiek z kvalitatívnych dát. „K nám na odbornú školu prichádzajú, no povedzme, že tí akože horší žiaci. A oni už často prichádzajú nenaladení na učenie sa. Radšej pracujú manuálne, alebo sa starajú o zvieratá, ale učiť sa, to vám aj povedia, si myslia, že nepotrebujú. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Respondentka z odbornej školy poukázala na nízku motiváciu k učeniu sa na uvedenom type škôl. Prichádzajúci žiaci preferujú skôr praktické vyučovanie, a teda učitelia majú pomerne náročnú úlohu motivovať žiakov k učeniu sa. Motivácia k učeniu sa a k práci bola vnímaná ako nedostatočná aj učiteľmi základných škôl v prípade tých lokalít, kde je počet voľných miest pre stredné školy vyšší ako záujemcov o štúdium na nich: „My tu [na 2. stupni] už robíme vlastne len dozorcov. O učení, najmä ku koncu školy [školskej dochádzky žiakov], nemôže byť ani reč. Pre nich je to tu nutné zlo, vieš? Majú iné, no nazvime to, potreby. [...] Niektorí chodia napríklad sadiť stromčeky. A čo je najhoršie, je to, že vedia, že stredná škola ich vezme. [...] no vezme ich bez ukončenia základnej školy, lebo „druhá šanca“. Dorobia si tam tú našu základku za pár týždňov. A prečo? Lebo je toľko voľných miest na tých stredných školách, že berú všetko, čo príde. A čo s tým? (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“ Učiteľ základnej školy na východnom Slovensku poukázal v súvislosti s motiváciou k učeniu sa a k práci na problém nadbytku voľných stredoškolských miest, ktoré učiteľom základných škôl nepriamo znepríjemňujú prácu a vytvárajú prekážky pri motivácii žiakov k učeniu sa. Na druhej strane, nemožno motiváciu k učeniu vnímať len cez vonkajšie impulzy. K vnútornej motivácii a snahe o učenie sa pre vlastné potreby sa respondenti základných ani stredných škôl nevyjadrovali. Učitelia vo svojich výrokoch, ale aj v rámci dotazníkového prieskumu si akoby neuvedomovali význam vzbudenia záujmu o vlastné učenie sa nielen v kontexte získavania konkrétneho stupňa vzdelania, ale aj za účelom vlastného sebarozvoja, hľadania možností sebarealizácie, nájdenia hobby, vyplnenia voľného času a pod.

Pomerne kritickí boli učitelia a učiteľky stredných škôl aj v prípade pripravenosti žiakov a žiačok na zvládanie záťažových situácií a schopnosti prichádzajúcich stredoškolákov organizovať si svoj pracovný a voľný čas. Vzhľadom na to, že tieto dve oblasti sa medzi päticou zručností, ktoré sú riaditeľmi považované za kľúčové v rozvoji žiakov základných škôl, je skôr pozitívne, že len tretina stredoškolských riaditeľov vníma tieto oblasti ako nedostatočne rozvinuté. Kritika stredoškolských učiteľov sa podľa rozhovorov spájala s väčšou „slobodou“, ktorú žiaci získavajú, ak prichádzajú na internáty: „Prichádzajú k nám na internát a prvé mesiace preveria, či zvládnu tento proces osamostatnenia. Tak a nie je výnimočné, že sa im zhorší prospech oproti deviatke. Lebo tu už nemajú rodičov, čo by ich strážili. To je proste stále tak. Ale niektorí sa poučia a niektorí skončia. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Tým, že strácajú pocit akejsi rodičovskej kontroly, majú najmä v prvom polroku problém so sebadisciplínou a schopnosťou deliť svoj voľný čas medzi relax a prácu či učenie sa.

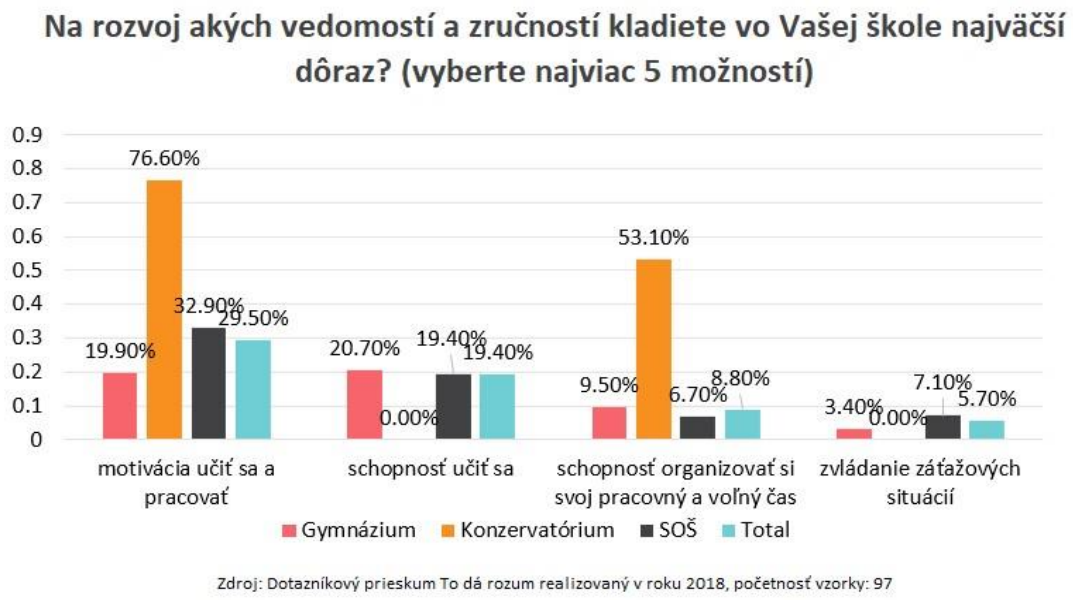
Motivácia k učeniu sa v SŠ

Dôraz na rozvíjanie motivácie k učeniu sa a k práci dominuje aj na stredných školách, osobnostné kompetencie sú na okraji pozornosti

Riaditelia a riaditeľky stredných škôl, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum potvrdili názory z predchádzajúcich stupňov vzdelávania, že väčší dôraz sa kladie na motiváciu k učeniu a k práci a na schopnosť učiť sa ako na schopnosť organizovať pracovný a voľný čas alebo na zvládanie záťažových situácií (graf G 3.1.1.7.4). Na stredných školách síce približne tretina riaditeľov označila oblasť motivácie k učeniu a k práci ako jednu z piatich, ktorým pripisujú na svojej škole dôraz. Motivácia k učeniu sa je dôležitým faktorom ovplyvňujúcim aj výsledky zo vzdelávania, ochotu prekonávať prekážky spojené s osvojovaním učiva. Jedným z faktorov, na ktoré riaditelia, ale aj učitelia v súvislosti s motiváciou upozorňovali, bol pocit „neúspechu“ zakorenený u žiakov prichádzajúcich najmä na odborné školy: „Tá učiteľka [na 1. alebo na 2. stupni ZŠ] rozhodla, čo s ním bude, s tým chlapcom. Ale on má stopercentne nejaký talent, nejaké nadanie, nejaké chcenie, že čo on bude robiť. A keď mu to zvrátia na základnej škole, tak je u nás. Ale, je u nás s tým, že teda našou ozaj prioritou je odhaliť to, že môže byť špička v tom odbore. (Spojená škola (bežná), Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľ v rozhovore realizovanom v rámci kvalitatívnej fázy prieskumu To dá rozum, že úlohou učiteľov a učiteliek na stredných školách je podporovať motiváciu k učeniu a k práci, a to často napriek demotivácii z predchádzajúceho vzdelávania. Súčasne kvalitatívne dáta prieskumu To dá rozum upozorňovali na to, že v rámci štúdia na stredných odborných školách (s výnimkou pedagogických, zdravotníckych škôl alebo hotelových či obchodných akadémií) sa často stretávajú s tým, že žiaci pochádzajú z rôznych rodín, a to aj s komplikovanými osudmi a teda ich úlohou je podporiť ich záujem o štúdium, ale aj o prácu, keďže tento vzor v ich rodinách často chýba. S tým však súvisí aj aspekt zvládania stresu a záťažových situácii, či naučiť sa organizovať svoj pracovný a voľný čas. Tieto témy však neboli väčšinou riaditeľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum ani učiteľov v kvalitatívnej fáze označované ako jedny z piatich dôležitých zručností, ktorým sa na stredných školách pripisuje dôraz.

Schopnosť učiť sa je pre pätinu stredoškolských riaditeľov a riaditeliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum jednou z piatich zručností, ktorým pripisujú význam v rozvoji žiakov a žiačok. Táto schopnosť bola označovaná v rámci dotazníka najmä riaditeľmi gymnázií, ale aj odborných škôl. V obidvoch prípadoch však je dôraz na túto oblasť kladený z rozličných príčin. Kým na stredných odborných školách je schopnosť učiť sa dôležitá pre permanentný rozvoj pri výkone povolania, na gymnáziách je osvojenie si stratégie k učeniu sa podstatné pre ďalšie štúdium na vysokej škole. Zaujímavosťou však je, že žiaci stredných škôl boli pri hodnotení toho, ako ich škola rozvíja v schopnosti učiť sa učiť, kritickejší. Túto oblasť rozvoja označila len štvrtina žiakov. Tento kritický postoj môže mať súvis s využívanými metódami výučby. Väčšina žiakov totiž indikuje, že v stredoškolskej výučbe dominujú výklad a diktovanie poznámok. Napriek tomu, že stredoškoláci zhodne s riaditeľmi stredných škôl uvádzajú ako jednu z využívaných metód označili projektové vyučovanie, ani táto stratégia nesmeruje k rozvoju schopnosti učiť sa.

Graf G 3.1.1.7.4: Názory riaditeľov a riaditeliek stredných škôl na dôležitosť rozvoja motivácie učiť sa a pracovať, schopnosti učiť sa a sebarozvojových kompetencií v ich školách



Schopnosť organizovať svoj čas na konzervatóriách

Konzervatóriá podporujú žiakov v schopnosti deliť čas na relax a prácu, no s trémou sa musia vyrovnať sami

Vedenie žiakov a žiačok k zvládaniu záťažových situácii nepatrí medzi 5 kľúčových zručností, ktorým pripisujú riaditelia a riaditeľky konzervatórií dôraz, no zameriavajú sa na to, aby žiaci dokázali oddeľovať pracovný a relaxačný čas (graf G 3.1.1.7.4). Aj napriek tomu, že početnosť vzorky neumožňuje zovšeobecňovanie, ide o zaujímavé zistenie, že aj kvantitatívne dáta naznačujú nepripisovanie významu zvládaniu záťažových situácií ani na konzervatóriách (0 %). Je to v súvislosti s tým, že na konzervatóriách sa istá psychická záťaž, aj v súvislosti s trémou, sa vníma ako súčasť procesu výchovy mladého umelca a vytvárania vlastných „rituálov“ pri zvládaní stresu. Riaditeľ jedného z nich konštatuje, že „Nie, v rámci školského vzdelávacieho programu sa to riešiť asi nedá. […] akurát len s tou trémou naši žiaci teda, samozrejme, prichádzajú trošku viac alebo vybičovanejšej forme, ale to je tak na učiteľovi hlavného predmetu. […] No, ale čo je najdôležitejšie, najväčšie umenie toho učiteľa je rozpoznať u toho žiaka čo najskôr, že či je to trémista, či nie je trémista. […] Je tu, samozrejme, výchovný poradca ak sú niektoré také kritické problémy. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Vyrovnanie sa s trémou sa vníma na konzervatóriu ako súčasť komplexného osobnostného rastu. Vzhľadom na to, že výučba prebieha individuálne, je na učiteľovi hlavného predmetu, aby svojmu žiakovi pomohol nájsť cestu k prekonaniu stresu a trémy. Napriek tomu, že práca s trémou a teda aj so stresom je prirodzenou súčasťou edukačného procesu, nepovažujú ju konzervatoristi za jednu z piatich kľúčových tém. Viac sa zameriavajú na schopnosť deliť pracovný čas a relax (Graf G_3.1.1.7.4). Opäť to súvisí so špecifickým zameraním školy, kde študovaný odbor je často aj osobným záujmom žiaka. Viacerí žiaci popri štúdiu realizujú svoje vlastné umelecké aktivity v rôznych súboroch, a teda treba, aby sa naučili deliť si čas venovaný zábave (čo sa považuje práve účasť na umeleckých aktivitách) a štúdiu, resp. práci.

Motivácia k učeniu sa a k práci je potrebná pre zamestnávateľov

Kým väčšina riaditeľov a riaditeliek stredných škôl nepovažuje motiváciu k učeniu sa a k práci za dôležitú oblasť rozvoja, zamestnávatelia a vyučujúci z vysokých škôl ju vnímajú ako dôležitú, ale nerozvinutú u absolventov

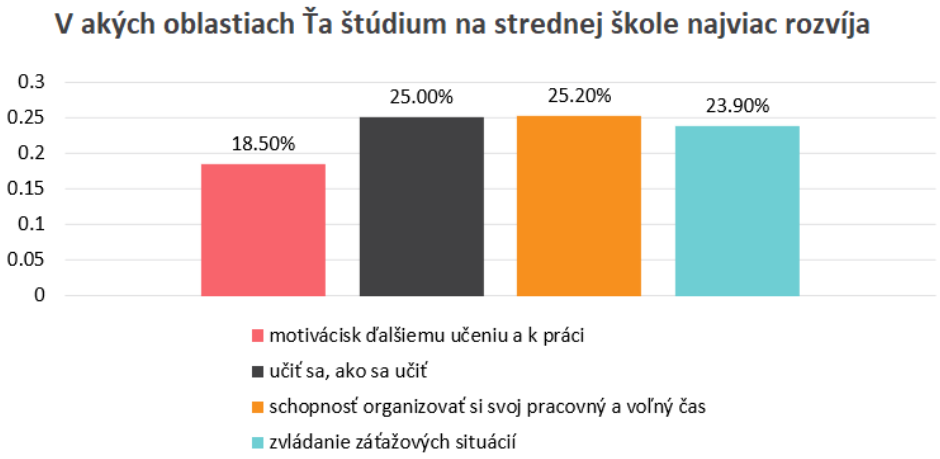
Motiváciu k učeniu sa a k práci nezaradilo na žiadnej škole do pätice oblastí, ktorým pripisujú dôraz, 70 % riaditeľov či riaditeliek ani jedného typu škôl zapojeného do dotazníkového prieskumu To dá rozum, no z pohľadu zamestnávateľov obidve oblasti očakávané schopností absolventov. Zamestnávatelia však konštatujú, že absolventi nie sú dostatočne motivovaní k celoživotnému učeniu sa. S úrovňou motivácie k učeniu sa a k práci nie sú spokojní ani vysokoškolskí učitelia zapojení do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Až polovica z respondentov spomedzi vysokoškolských učiteľov si myslí, že absolventi stredných škôl nie sú pri príchode na vysokú školu v tejto oblasti dostatočne pripravení z predchádzajúceho stupňa vzdelávania. V porovnaní s týmto podielom je len tretina učiteľov z vysokých škôl nespokojná s prípravou začínajúcich študentov v schopnosti učiť sa a rovnako tretina vyjadrila nespokojnosť s pripravenosťou čerstvých vysokoškolákov na organizáciu pracovného/študijného a voľného času. Rovnako kritickí sú aj zamestnávatelia. Motivácia je jednou z požadovaných zručností takmer pre 87 % a schopnosť učiť sa je dôležitá pre 94 % HR-istov zapojených do prieskumu To dá rozum a CELSI.[8] Podľa toho istého prieskumu však požiadavku motivácie nespĺňa 37 % stredne a nízko kvalifikovaných zamestnancov a schopnosť učiť sa spĺňa len 35,2 % absolventov (10 % nespĺňa túto požiadavku vôbec).

Rozvoj motivácie v školách z pohľadu žiakov

Žiaci potvrdzujú pomerne nízku mieru rozvoja motivácie k učeniu a k práci, rozvoju k učeniu sa, ale aj schopnosti organizovať svoj voľný a pracovný čas v stredných školách

Žiaci a žiačky stredných škôl podporujú kritický pohľad zamestnávateľov aj vysokoškolských učiteľov. V dotazníkovom prieskume To dá rozum sa necelá pätina žiakov a žiačok vyjadrila, že ich škola rozvíja v oblasti motivácie k učeniu sa a k práci (Graf G 3.1.1.7.5). Štvrtina z nich si však myslí, že škola ich podporuje v schopnosti organizovať si svoj pracovný a voľný čas. V tomto sa žiaci a riaditelia v názoroch rozchádzajú. Žiaci vo väčšom podiele vnímajú, že ich škola rozvíja v organizácii pracovného a voľného času, ako je podiel riaditeľov stredných škôl, ktorí zaradili túto schopnosť do pätice dôležitých zručností rozvíjaných v škole. Rovnaký podiel žiakov stredných škôl, ktorí si myslia, že ich škola rozvíja v schopnosti organizovať svoj pracovný a študijný čas, pociťuje aj rozvoj v schopnosti učiť sa. Zamestnávatelia nie sú pozitívne naladení v tom, ako vnímajú prípravu absolventov stredných škôl v oblasti rozvoja schopnosti učiť sa. Vyjadrené podiely zamestnávateľov, ktorí sú nespokojní s prípravou absolventov na celoživotné učenie sa a žiakov pociťujúcich rozvoj v schopnosti učiť sa, sú však približne rovnaké. Negatívne sa k tejto téme vyjadrila až tretina učiteľov VŠ zapojených do prieskumu To dá rozum. Tento podiel učiteľov konštatoval, že absolventi stredných škôl prichádzajú bez potrebnej schopnosti učiť sa a organizovať svoj pracovný a voľný čas.

Graf G_3.1.1.7.5: Názory žiakov a žiačok na to, do akej miery ich škola podporuje v motivácii k učeniu sa a k práci, v schopnosti učiť sa, v zvládaní záťažových situácií a v schopnosti organizovať si svoj pracovný a voľný čas



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 2827

Záver

Byť motivovaný k učeniu sa a k práci, byť schopný učiť sa, zvládať záťažové situácie a vedieť si organizovať svoj pracovný a voľný čas sú dôležité zručnosti a schopnosti pre bežný život. V školách sa im venuje pomerne malá pozornosť, najmä v porovnaní s učením sa odborných vedomostí, alebo s rozvojom čitateľskej gramotnosti. Prognózy vývoja budúcnosti však naznačujú, že celoživotné učenie sa bude dôležitou súčasťou úspešného a plnohodnotného života. Zamestnávatelia preto už aj teraz sledujú, do akej miery sú zamestnanci motivovaní a pripravení na učenie sa. Súčasne je dôležité aj to, aby bol človek odhodlaný pracovať, plniť si pracovné povinnosti. Pre plnohodnotný život, ale aj ako prevencia proti vyhoreniu je však dôležité aj to, aby človek dokázal oddeliť prácu a voľný čas. Už v súčasnosti existujú štúdie potvrdzujúce, že osobná pohoda je predpokladom na úspešné učenie sa a dosahovanie dobrých výsledkov a súčasne vytvára predpoklad na zvládanie záťažových situácií.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Zdroje:

1: FERENCOVÁ, J., STOVÍČKOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A. *Národná správa PISA Slovensko 2012*. Bratislava : NUCEM, 2015. [cit. 201904-02]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf
2: MIKLOVIČOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A., VALOVIČ, J., GONDŽÚROVÁ, K. *PISA 2015 Národná správa*. Bratislava : NUCEM, 2017. [cit. 2019-04-02]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
3: NUCEM. Životná pohoda a prosperita žiaka v štúdii PISA 2015, s. 5 [cit. 2019-04-02]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/dl/3476/Pohoda_a_prosperita_%C5%BEiaka.pdf
4: FERENCOVÁ, J., STOVÍČKOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A.. Národná správa PISA Slovensko 2012. Bratislava : NUCEM, 2015, s. 48. [cit. 2019-04-02]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf
5: FERENCOVÁ, J., STOVÍČKOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A. Národná správa PISA Slovensko 2012. Bratislava : NUCEM,, 2015, s. 49. [cit. 2019-04-02]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf
6: MIKLOVIČOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A., VALOVIČ, J., GONDŽÚROVÁ, K. 2017. PISA 2015 Národná správa. NUCEM : Bratislava, 2017, s. 48. [cit. 2019-04-02]. Dostupné online:http://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
7: MIKLOVIČOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A., VALOVIČ, J., GONDŽÚROVÁ, K. 2017. PISA 2015 Národná správa. NUCEM : Bratislava, 2017, s. 49. [cit. 2019-04-02]. Dostupné online:http://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
8: GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. *Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce*. Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018

Analytické a kritické myslenie, učenie sa v súvislostiach

Analytické a kritické myslenie je vnímané ako súčasť rozvoja čitateľskej gramotnosti, učenie sa v súvislostiach je podľa riaditeľov marginálna oblasť rozvoja

Analytické a kritické myslenie možno považovať za najkomplexnejšie typy myslenia. Sú dôležité pre vytváranie vlastných názorov, poznávanie sveta okolo seba, nepodliehanie prvému dojmu. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že analytické aj kritické myslenie nie sú podľa riaditeľov a riaditeliek vnímané ako jedna z piatich zručností, ktoré považujú za dôležité v rozvoji žiakov na svojej školy. Ešte menší podiel riaditeľov vníma kritické myslenie ako dôležitú oblasť rozvoja v špeciálnych školách. Kvalitatívne dáta však indikujú, že i keď riaditelia nezaradili do pätice najdôležitejších zručností a vedomostí v ich škole kritické ani analytické myslenie, sú považované ako súčasť učenia sa v súvislostiach, ale aj čitateľskej gramotnosti alebo matematicko-logického myslenia. Kritické myslenie ako cesta od informácie k vytvoreniu si vlastného názoru je dôležitou súčasťou nielen pre následné štúdium, ale aj pre každodenný život. Uplatňované stratégie výučby, ktoré sa aktuálne využívajú na školách, sa však ukazujú ako málo efektívne pri rozvoji kritického a analytického myslenia, ale aj učenia sa v súvislostiach. Okrem znižujúceho sa podielu žiakov v top úrovniach čitateľskej aj matematickej gramotnosti v testovaní PISA, aj takmer polovica vysokoškolských učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum indikuje nespokojnosť s pripravenosťou prichádzajúcich študentov v oblasti kritického myslenia. Kritické a analytické myslenie vnímajú ako marginálne zručnosti, na ktoré sa zameriava ich škola aj samotní žiaci stredných škôl.

Kritické a analytické myslenie sú komplexnými typmi myslenia

Kritické a analytické myslenie ako cieľ vzdelávania a sebavzdelávania

Kritické aj analytické myslenie sú komplexné typy myslenia, ktorých rozvoj je podmienený viacerými faktormi. Analytické myslenie umožňuje človeku rozpoznať problém a urobiť rozbor celostnej témy, preskúmať rôzne aspekty problému, vybrať podstatné informácie. Ide v podstate o proces myslenia, v ktorom sa jeden úsudok odvodzuje od iného a závery sú výsledkom reťazenia týchto na seba nadväzujúcich súdov. Kritické myslenie sa prejavuje snahou o pochopenie informácie v čo najširších súvislostiach. V podstate je to akýsi cit pre presnosť vo vyjadrovaní. Rozvinuté kritické myslenie pomáha človeku pozerať sa do hĺbky problému, analyzovať logickú súdržnosť konštatácii, poctivosť vo vyvodzovaní dôsledkov, a tiež umožňuje nazeranie na jeden problém z viacerých uhlov a všetky tieto pohľady sa snaží pochopiť. Rozvoj analytického aj kritického myslenia je síce podmienený viacerými faktormi, ale kľúčovou je tu jazyková spôsobilosť. Vlastné myslenie je regulované vnútorným monológom a v sociálnych situáciách je kľúčová schopnosť komunikácie s okolím.[1] Schopnosť analytického a kritického myslenia je teda podľa Murphy, Rowe, Ramani a Silverman[2] naviazaná na rozvíjanie detskej slovnej zásoby a teda na rozvoj jazykových kompetencií detí. Čím viac sa preklápa myslenie od konkrétneho k abstraktnému, tak sa postupne rozvíja aj analytické a kritické myslenie. Je preto potrebné aj v rámci výučby sústrediť sa na vytváranie takých pedagogických situácií, ktoré podporujú rozvoj abstraktného myslenia. Podľa relevantných výskumov kritické aj analytické myslenie podporujú hry detí, diskusiu o téme smerujúcu k pochopeniu podstaty témy, ale aj experimentovanie a bádanie.

Kritické a analytické myslenie v testovaniach

Kritické a analytické myslenie je súčasťou testovaných gramotností

Kritické a analytické myslenie nie je možné priamo overovať testovaním, ale ich previazanosť s komunikačnými kompetenciami a myslením v súvislostiach umožňujú hľadať odpovede o ich úrovni v testovaní čitateľskej, ale aj matematickej, prírodovednej a finančnej gramotnosti v PISA. Jednotlivé úrovne výsledkov testovaní odkazujú aj na mieru analytického myslenia, schopnosti syntézy, ale aj kritického myslenia pri overovaní faktov. Kým úroveň 0 a 1 v čitateľskej gramotnosti očakáva, že testovaný bude schopný vyhľadať v texte explicitne vyjadrenú informáciu, na úrovniach 5 a 6 (teda najvyšších) by žiaci mali vedieť vyhľadať a aplikovať informáciu z neznámeho textu, dedukovať závery, ale aj formulovať hypotézy, či vyhľadávať informácie: „Základom riešenia úloh na získavanie informácií na tejto úrovni je presná analýza a detailné rozpracovanie skrytých informácií v texte.“[3] V prírodovednej gramotnosti sa na najvyšších úrovniach od žiakov očakáva schopnosť vhodne prepojiť vedomosti a kriticky vniknúť do situácie, formulovať vysvetlenia, ktoré vychádzajú z

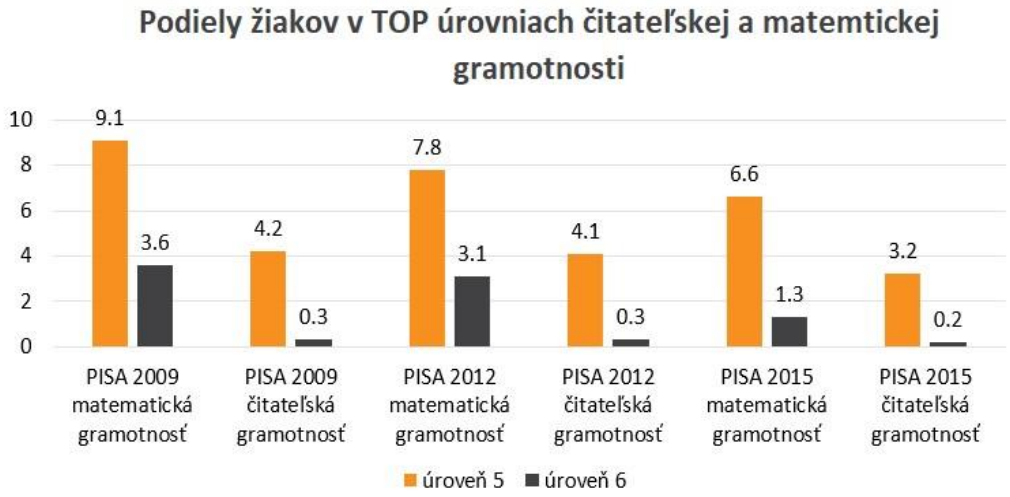
kritickej analýzy a dôkazov a argumentov (úroveň 5), ale aj „aplikovať prírodovedné vedomosti a formulovať argumenty na podporu rozhodnutí a odporúčaní súvisiacimi s osobnými, spoločenskými alebo globálnymi situáciami“ (úroveň 6).[4] V oblasti matematickej gramotnosti sú podobne formulované charakteristiky najvyšších referenčných úrovní (5 a 6), kde sa o. i. očakáva, že žiaci prenikajú do podstaty situácií, prepájajú tvrdenia, symbolické a formálne opisy, prenikajú do podstaty situácií, ale aj formulujú vlastné interpretácie a zdôvodnenia (úroveň 5), ale sú aj schopní reflektovať vlastné postupy a kriticky ich zhodnocovať (úroveň 6).[5]

Zhoršovanie výsledkov v testovaniach

Podiel žiakov a žiačok v TOP úrovniach v testovaní PISA sa postupne zmenšuje

Medzinárodné testovanie PISA poukazuje na to, že podiel žiakov testovaných na Slovensku, ktorí dosahujú najvyššie úrovne v testovaní v oblasti čitateľskej aj v matematickej gramotnosti, sa zmenšuje. Podľa Národnej správy PISA 2015 sa znížil podiel žiakov a žiačok v top úrovni o 2,2 percentuálnych bodov na 3,6 % a, naopak, zvýšil sa počet testovaných v rizikovej (najnižšej úrovni) o 10,5 percentuálnych bodov oproti roku 2006. Matematická úroveň 15ročných žiakov sa v testovaní PISA preukazovala na úrovni medzinárodného priemeru až do roku 2009. Súčasne sa znižuje počet žiakov a žiačok v top úrovniach (úroveň 5 a 6) z 10,9 % na 7,8 % počas rokov 2012 a 2015. Podiely žiakov umiestňujúcich sa v medzinárodných testovaniach v top úrovniach sú zároveň dlhodobo pod úrovňou medzinárodného priemeru a to vo všetkých testovaných oblastiach. Dôsledky znižovania podielu žiakov v top úrovniach v testovaní matematickej aj čitateľskej gramotnosti má dôsledky aj vo výsledkoch testovaniach ďalších oblastí, napr. v schopnosti riešiť problémy alebo vo finančnej gramotnosti.

Graf G_3.1.1.8.1: Podiely žiakov, ktorí sa v posledných troch cykloch testovania PISA v čitateľskej a matematickej gramotnosti umiestnili v TOP úrovniach



Zdroj: Podľa národných správ PISA spracované pre prieskum To dá rozum

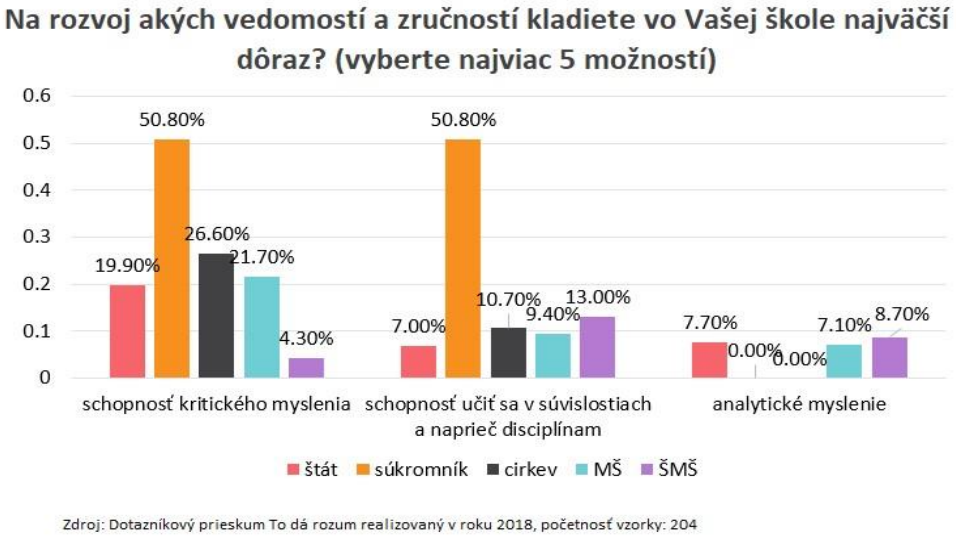
Analytické a kritické myslenie v MŠ

Edukačné stratégie v materskej škole podporujú rozvoj analytického aj kritického myslenia na úrovni zodpovedajúcej veku detí, dôraz sa kladie na učenie sa v súvislostiach

Riaditeľky a riaditelia materských škôl v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum upozorňovali na holistické poňatie výučby v materských školách, ale v dotazníkovom prieskume len 1 z desiatich respondentiek označila ako jednu z piatich oblastí, ktorej venujú pozornosť v rozvoji žiakov, učenie sa v súvislostiach. Riaditeľky a riaditelia materských škôl častejšie označovali kritické myslenie (graf G_3.1.1.8.2). Najmenej často bolo, ako jedna z piatich oblastí rozvoja, riaditeľkami materských škôl označované analytické myslenie. Približne len pätina respondentov z materských škôl a približne len 4 % riaditeľov a riaditeliek špeciálnych materských škôl označilo kritické myslenie ako jednu z piatich dôležitých zručností, ktorej pripisujú dôležitosť v rozvoji detí ich školy. Analytické myslenie je jednou z pätice oblastí rozvoja v materskej škole pre ešte menší podiel riaditeľov. No respondenti zo špeciálnych materských škôl označovali analytické myslenie viac ako tému, ktorej pripisujú význam častejšie ako riaditelia materských škôl. Riaditelia materských škôl kritické a analytické myslenie, či už v

bežných, alebo v špeciálnych materských školách neoznačujú ako jednu z piatich kľúčových zručností rozvoja v ich materskej škole (pozri graf G_3.1.1.8.2). Toto vnímanie je v súlade s holistickým poňatím edukačného procesu v tomto stupni vzdelávania. V materskej škole sa teda apriori nepredpokladajú izolované aktivity na rozvoj analytického alebo kritického myslenia, ale očakáva sa vytváranie podnetov smerujúcich k poznávaniu sveta okolo seba a podpora prirodzenej zvedavosti prejavujúca sa otázkou „prečo". Tento stav umocňuje aj štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie[6] a metodické príručky k jednotlivým vzdelávacím oblastiam, v ktorých sa explicitne nenachádza zmienka o kritickom či analytickom myslení. Avšak, v opise Človek a príroda sa ako jeden z cieľov nachádzajú požiadavky smerujúce k rozvoju analytického aj kritického myslenia: „Rozvíjanie špecifických spôsobilostí, ktoré dieťaťu dávajú nástroje na zorientovanie sa v nových poznávacích situáciách, pomáhajú mu systematizovať skúsenosť a vytvárať zmysluplné poznanie o fungovaní sveta."[7] Pre rozvoj kritického aj analytického myslenia v materskej škole sa tak očakávajú edukačné aktivity, ktoré podporujú aktívny prístup detí k utváraniu poznatkov, formulovaniu predpokladov, ich overovaním a následným rozhovorom o zisteniach. Aj napriek jednoduchosti overovaných faktov sa deti učia o postupoch založených na vedeckom postupe, ktorý v sebe zahŕňa aj oblasť analytického (rozloženie celku na menšie časti a ich postupná verifikácia), ale aj kritického myslenia (neprijímanie hotových poznatkov, overovanie faktov, formulovanie záverov).

Graf G_3.1.1.8.2: Názory riaditeľov a riaditeliek materských a špeciálnych materských škôl na dôležitosť rozvoja analytického a kritického myslenia a učenia sa v súvislostiach v ich škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 204

Metódy výučby v MŠ a rozvoj myslenia

Analytické a kritické myslenie v materskej škole podporujú aj aplikované metódy výučby

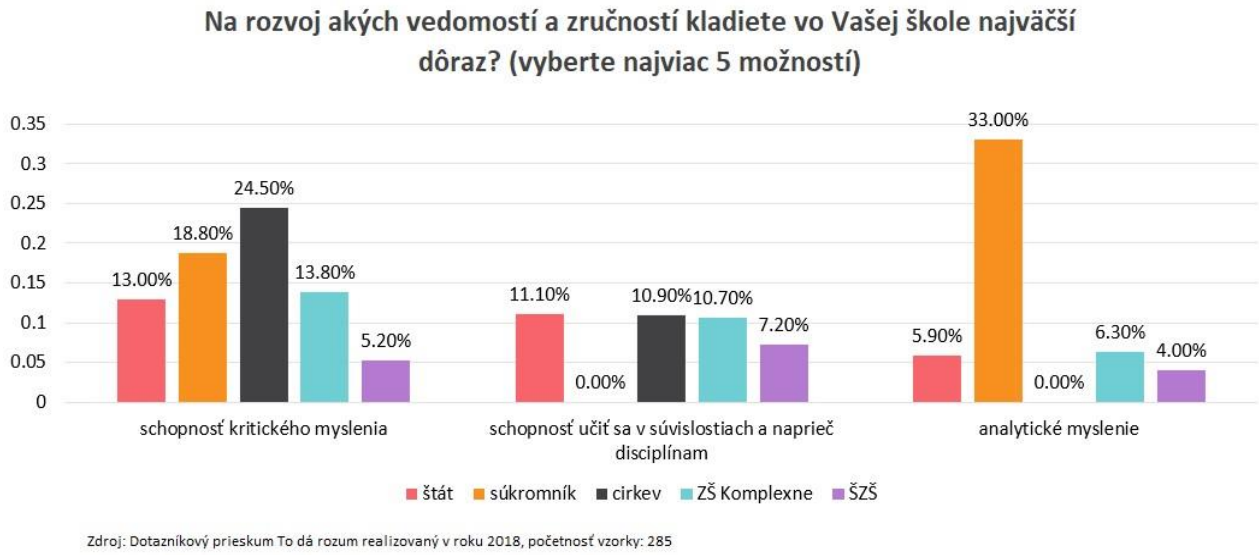
Rozvoj analytického aj kritického myslenia a rovnako aj učenie sa v súvislostiach v materskej škole podporujú aj metódy využívané počas učebných aj oddychových aktivít. Základom je rozhovor, ktorý podľa riaditeliek a riaditeľov tvorí jednu z dominantných metód využívaných v materskej škole. V rozhovore, ak má nielen diagnostický, ale aj objaviteľský a rozvojový charakter, pomáha odhaľovať podstatu veci, princípy fungovania javov okolo seba a postupne sa rozvíja analytické myslenie detí. Súčasne tento prístup k učeniu sa detí umožňuje porovnanie vlastných skúseností s prezentovanými spoločenskými normami, alebo žiaducim správaním či inými informáciami. Rozvíjanie analytického myslenia v materskej škole podporujú aj hrové aktivity nasledované reflexiou. Hra predstavuje komplexnú metódu, v myslenia v materskej škole podporujú aj hrové aktivity nasledované reflexiou. Hra predstavuje komplexnú metódu, v tomto veku často simulujúcu realitu. Deti sa dostávajú do situácií, v ktorých uplatňujú celé spektrum sociálnych a emocionálnych zručností. Využívajú tiež doterajšie informácie o svete a vyberajú z nich podstatné zistenia potrebné pre riešenie situácií. V materskej škole sa tak aj prostredníctvom hry rozvíja analytické a kritické myslenie, cez súbor čiastkových zručnosti.[8]

Kritické a analytické myslenie v ZŠ

V základných školách riaditelia kladú väčší dôraz na kritické ako na analytické myslenie, pre špeciálne školy ide o marginálnu oblasť rozvoja

Kritické a analytické myslenie vybralo ako jednu z piatich dôležitých zručností rozvíjaných v škole len približne jeden riaditeľ alebo riaditeľka základnej školy z desiatich. Väčší podiel respondentov zo základných škôl vyberal kritické ako analytické myslenie (pozri graf G_3.1.1.8.3). V špeciálnych základných školách riaditelia a riaditeľky zaraďovali tieto typy myslenia v menšej miere ako v prípade základných škôl. Medzi 5 zručností, ktorým pripisujú v škole dôraz v rozvoji žiakov a žiačok, zaradilo kritické myslenie približne 5 % riaditeľov špeciálnych škôl a analytické myslenie 4 % z nich (pozri graf G_3.1.1.8.3). Vzhľadom na to, že rozvíjanie analytického a kritického myslenia súvisí s prechodom od konkrétneho k abstraktnému mysleniu, je obdobie základnej školy vhodným časom na vytváranie podmienok na podporu rozvoja analytického myslenia a to cez výber vhodných výučbových stratégií. Jednou z ciest je učenie sa v súvislostiach, ktoré však považuje za jednu z piatich oblastí rozvoja žiakov v základnej škole približne desatina riaditeľov(Graf G_3.1.1.8.3). Tento stav viac-menej odzrkadľuje štruktúrovanie štátneho kurikula, ktoré síce deklaruje napĺňanie celoživotných kompetencií prostredníctvom vzdelávacích oblastí, ale reálne štruktúruje obsah a ciele vzdelávania do vzdelávacích predmetov. Každý z predmetov má v základnej škole rozdelený obsah a ciele do ročníkov, a tak sa stáva, že učivo jedného predmetu predbieha učivo v inom predmete. Nesúlad na štátnej úrovni sa následne premieta aj do školskej roviny, pretože školy nemajú povinnosť dotvárať si vlastné učebné osnovy (a hľadať prieniky medzi jednotlivými obsahmi). Učivo o tom istom obsahu sa tak učí izolovane na rôznych predmetoch, v rôznom čase a u žiakov nedochádza k využívaniu poznatkov z jedného predmetu v druhom a k vnímaniu súvislostí medzi nimi (príklady možno nájsť v prírodovedných predmetoch, matematike, ale aj spoločenskovedných predmetoch a literatúre).

Graf G_3.1.1.8.3: Názory riaditeľov a riaditeliek základných a špeciálnych základných škôl na dôležitosť rozvoja analytického a kritického myslenia a učenia sa v súvislostiach v ich škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 285

Prekážky v rozvoji kritického a analytického myslenia

K rozvoju kritického analytického myslenia neprispieva izolovaná výučba predmetov a 45-minútové hodiny

Paradoxne, kým štátne kurikulum pre predškolské vzdelávanie v jednotlivých vzdelávacích oblastiach priamo nabáda k rozvoju analytického myslenia, vzdelávacie štandardy väčšiny predmetov pre základné školy (bez rozdielu stupňa vzdelávania) neobsahujú požiadavku analytického prístupu k vzdelávaniu. Problém spočíva v obsahovom aj výkonovom štandarde, ale aj v prevažujúcich metódach výučby na základnej škole . Analýzy vzdelávacích štandardov naznačujú predimenzovanosť obsahu v niektorých predmetoch, ale aj sústredenie sa na nižšie úrovne kognitívnych funkcií, teda od

žiakov sa očakáva vybavenie z pamäti, nie rozbor problému a hľadanie súvislostí, vyslovovanie hypotéz aj záverov a pod. K rozvoju analytického a kritického myslenia, ktorých východiská možno hľadať v rozpoznávaní problému a schopnosti urobiť rozbor celostnej témy, či v preskúmavaní rôznych aspektov problému, a teda snahe pozerať sa „pod povrch problému“, treba učenie v súvislostiach. To však predpokladá menšiu predmetovú rozdrobenosť a tiež voľnosť a variabilitu pri časovej organizácii výučby. Tento problém vyjadrili výstižne dve respondentky „Snažím sa ukázať niekoľko spôsobov, ako sa to môžem naučiť, postupy, na poznávanie, prenikanie do hĺbky, no nie je na to čas […] uvedomujem si potrebu, no pri toľkom učive to jednoducho nejde. Očakáva sa odo mňa, že stihnem všetko prebrať, čo je v učebnici a v školskom vzdelávacom programe a to sa proste nedá. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Prvá upozorňuje na rozsah učiva, ktorý je pre ňu limitujúcim v rozvoji kritického a analytického myslenia napriek tomu, že si sama uvedomuje potrebu rozvoja komplexných spôsobilostí. Druhá na otázku rozvoja kritického a analytického myslenia upozornila, že „obmedzujú ma 45-minútové hodiny, ale to sa dá eliminovať blokovým vyučovaním, len treba podporu vedenia školy. A to nie je vždy jednoduché (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“. Časový faktor je jedným z limitujúcich faktorov pri rozvoji analytického a kritického myslenia. Kvalitatívne dáta naznačujú, že v prípade, ak na škole neexistuje podpora vyučovania v blokoch zo strany vedenia a súčasne nemajú možnosť redukcie učiva, spájania obsahov v rámci predmetu alebo medzi predmetmi, potenciál rozvoja kritického a analytického myslenia je veľmi malý.

Kritické myslenie v súkromných školách

Súkromné a cirkevné školy podporujú rozvoj kritického aj analytického myslenia viac ako štátne školy

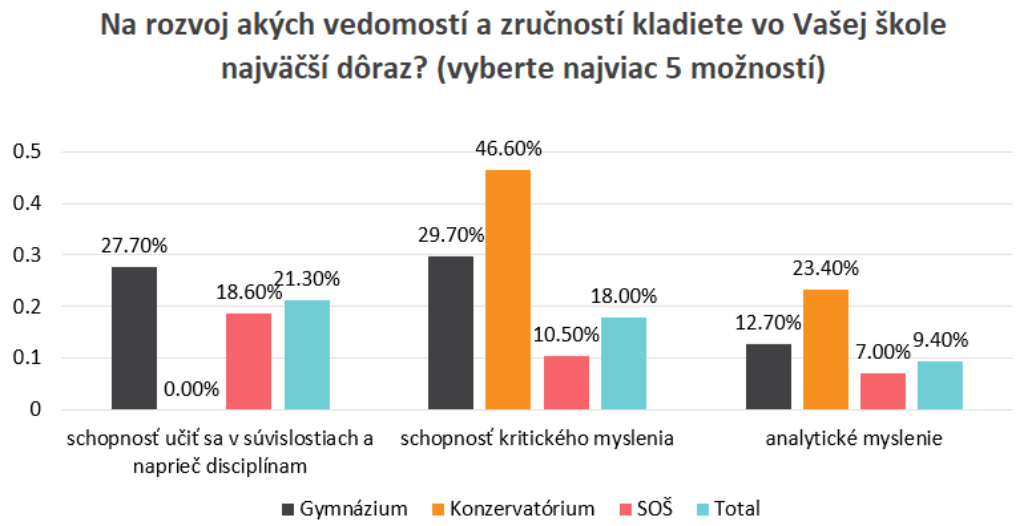
Spomedzi riaditeľov základných škôl kritické a analytické myslenie označovali ako jednu z piatich oblastí rozvoja žiakov školy vo väčšej miere respondenti zo škôl zriadených súkromníkom alebo cirkvou. Toto zistenie podporujú aj kvalitatívne dáta To dá rozum, ktoré naznačovali, že v týchto typoch škôl sa učitelia snažia vytvárať také podmienky na učenie sa žiakov, ktoré viac rozvíjajú analytické a hodnotiace myslenie. Prejavuje sa to aj vo využívaných výučbových stratégiách, v ktorých prevláda učenie sa do hĺbky a v súvislostiach. Dôraz na integráciu obsahu a premyslenie si cieľov vzdelávania sa tiež prejavilo v tom, ako učitelia hodnotili školské vzdelávacie programy a vlastné učebné osnovy. Rovnako však pomerne negatívne hodnotili obsah štátneho kurikula a obmedzenia v disponibilných hodinách v inovovaných štátnych vzdelávacích programov, ktoré narušili celistvý charakter vzdelávania na škole.

Kritické a analytické myslenie v stredných školách

Riaditelia v stredných školách pripisovali riaditelia dôležitosť rozvíjaniu schopnosti učiť sa v súvislostiach aj kritickému mysleniu vo väčšej miere ako analytickému mysleniu, medzi jednotlivými typmi jednotlivých škôl sú však rozdiely

Medzi strednými školami existujú rozdiely v tom, ako ich riaditelia a riaditeľky kladú dôraz na rozvoj analytického a kritického myslenia, aj schopnosti učiť sa v súvislostiach (pozri graf G_3.1.1.8.4). Približne pätina riaditeľov a riaditeliek stredných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum označili ako jednu z piatich kľúčových zručností, na ktoré kladú dôraz pri rozvoji žiakov, schopnosť učiť sa v súvislostiach, menej respondentov uvádzalo kritické myslenie a ani nie desatina respondentov zaraďuje do pätice dôležitých zručností rozvíjaných v ich škole analytické myslenie. Napriek tomu, že z hľadiska počtu respondentov nie je možné dáta zovšeobecňovať, najväčší podiel respondentov, ktorí kladú dôraz na rozvoj kritického aj analytického myslenia, sú riaditelia konzervatórií. Naproti tomu, len desatina riaditeľov stredných odborných škôl považuje kritické myslenie alebo analytické myslenie za jednu z piatich zručností, na ktoré kladú dôraz. Tretina riaditeľov gymnázií považuje kritické myslenie za jednu z piatich dôležitých zručností, na ktoré na škole kladú dôraz. Dôraz na analytické a najmä na kritické myslenie na konzervatóriách súvisí s charakterom výučby. Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že konzervatóriá v rámci svojej výučby pripisujú význam schopnosti umeleckej analýzy a reflexie umeleckého diela. Práve analýza umeleckých diel, môže byť jedným z prostriedkov rozvoja analytického aj kritického myslenia. Kým však v prípade konzervatórií ide o následnú vlastnú interpretáciu diela, v akademickej oblasti je to cesta k hlbšiemu pochopeniu problematiky, k hľadaniu všetkých možných vysvetlení, formulácii hypotéz a optimálnych ciest v hľadaní riešenia problémov. To všetko smeruje ku komplexnému náhľadu na problematiku a rozvoju poznávacích procesov.

Graf G_3.1.1.8.4: Názory riaditeľov a riaditeliek stredných škôl na dôležitosť rozvoja analytického a kritického myslenia a učenia sa v súvislostiach v ich škole



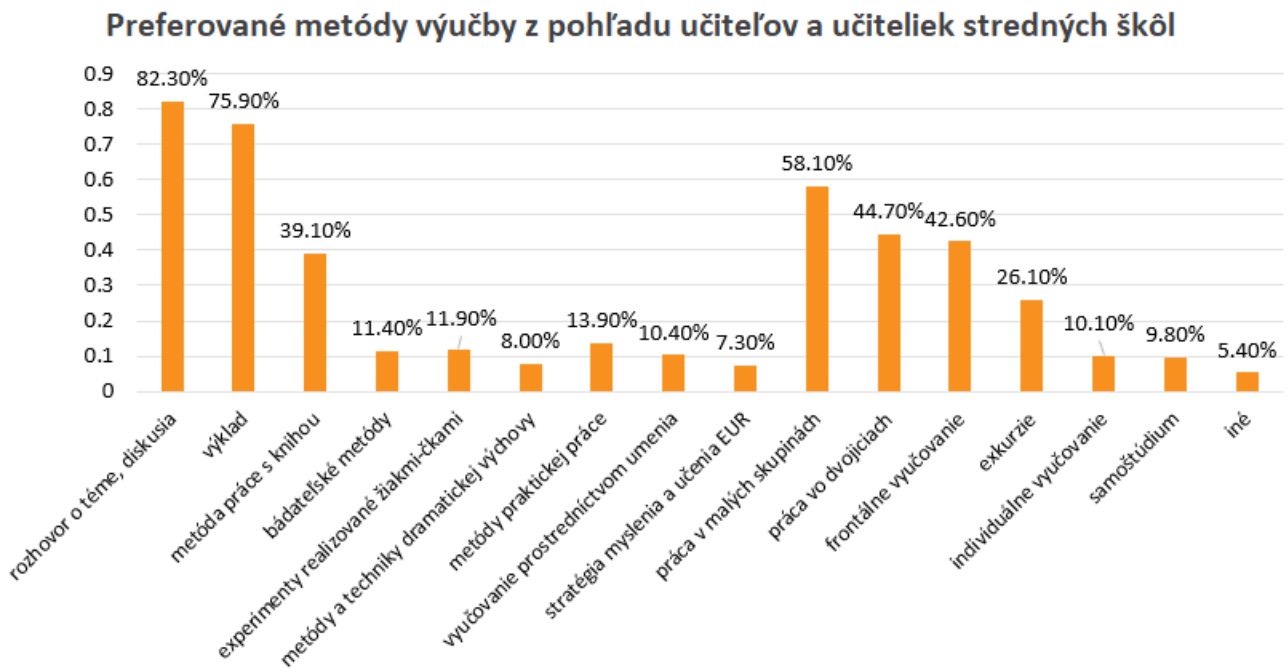
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 97

Metódy podporujúce kritické a analytické myslenie

Metódy výučby podporujúce rozvoj kritického a analytického myslenia sú učiteľmi a učiteľkami naprieč vzdelávacími stupňami využívané len v malej miere

Akceleráciu kritického a analytického myslenia na stredných školách by mohli podporiť vhodné metódy výučby. Využitím metód podporujúcich rozbor problematiky, hľadanie rôznych prístupov k riešeniu zadaných problémov, vyslovovanie hypotéz a ich overovanie, či argumentácia vychádzajúca z vedeckých východísk by podporili rozvoj nielen analytického a kritického myslenia, ale aj učenia sa v súvislostiach. Ako však ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum v oblasti využívania metód výučby v materských, základných aj stredných školách, metódy, ktoré smerujú k prenosu informácií, napríklad výklad alebo rozhovor o téme, či dokonca diktovanie poznámok, dominujú vo výučbe. Pre rozvoj kritického a analytického myslenia existujú špecifické stratégie učenia sa, pričom najčastejšie spomínanou v kvalitatívnej fáze projektu To dá rozum bola stratégia EUR. V kvantitatívnej fáze ju však učitelia ako jednu z často využívaných metód využívali len v malej miere, najčastejšie ju označovali ako aplikovanú metódu učitelia pre primárne vzdelávanie. Kritické a analytické myslenie, ako aj učenie sa v súvislostiach podporujú aj metódy zamerané na aktívne využívanie predchádzajúcich poznatkov na utvorenie nových. Jedným z nich môže byť projektové vyučovanie, ktoré ako často využívanú metódu výučby označila približne tretina učiteľov stredných škôl. Tento stav potvrdili aj stredoškoláci. Formulovanie predpokladov a ich overovanie sa realizuje formou experimentovania. Experimenty realizované žiakmi paradoxne označila tretina učiteliek vyučujúcich v materských školách, ale len približne desatina vyučujúcich na stredných školách.

Graf G_3.1.1.8.5: Preferované metódy výučby z pohľadu učiteľov a učiteliek stredných škôl



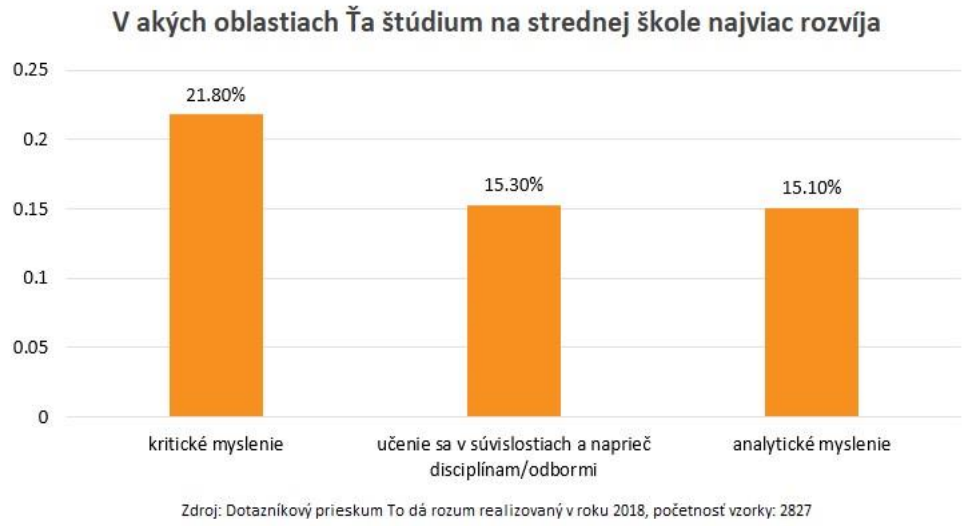
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky 667

Žiaci a kritické myslenie a učenie sa v súvislostiach

Žiaci a žiačky stredných škôl nevnímajú prínos školy v rozvoji kritického či analytického myslenia, ani v učení sa v súvislostiach

Žiaci a žiačky stredných škôl nepovažujú kritické alebo analytické myslenie, či učenie sa v súvislostiach za tie zručnosti, ktoré v nich škola rozvíja. Odpovede stredoškolákov sa viac-menej zhodujú s názorom riaditeľov a riaditeliek stredných škôl v tom, ako ich škola rozvíja v oblasti kritického, analytického myslenia a v učení sa v súvislostiach. Približne pätina žiakov a žiačok stredných škôl si myslí, že ich stredná škola rozvíja v kritickom myslení. Menší podiel stredoškolákov sa domnieva, že ich škola rozvíja v oblasti učenia sa v súvislostiach alebo v analytickom myslení. Tento názor je v súlade s tým, aké metódy žiaci a žiačky označovali ako najčastejšie využívané na svojej škole. V porovnaní so všetkými zručnosťami a vedomosťami, rozvoj kritického a analytického myslenia, či schopnosť učiť sa v súvislostiach je podľa stredoškolákov skôr marginálna oblasť rozvoja, ktorej sa na stredných školách pripisuje špeciálna pozornosť priamo ani vytváranými učebnými situáciami.

Graf G_3.1.1.8.7: Názory žiakov a žiačok na to, do akej miery ich škola podporuje v rozvoji analytického, kritické myslenia a učení sa v súvislostiach

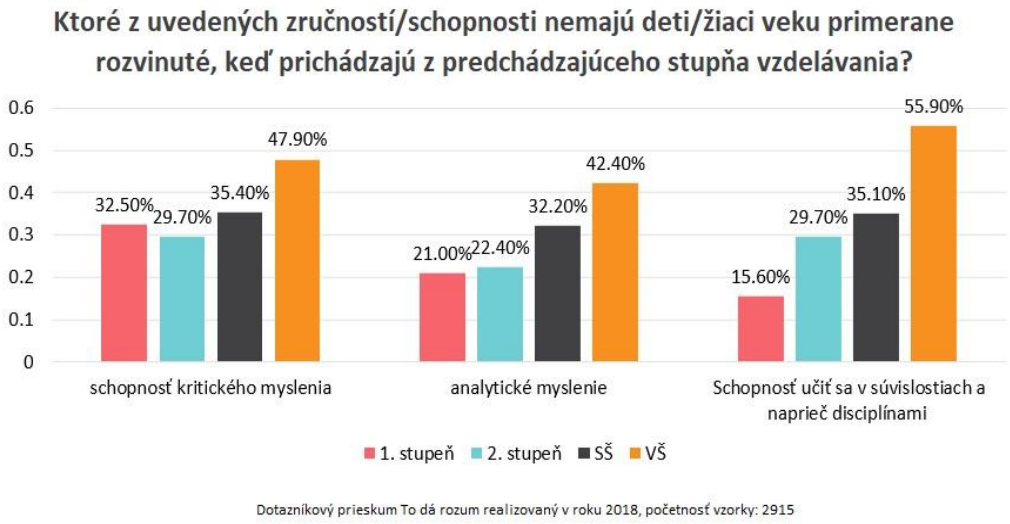


Nespokojnosť s kritickým myslením

Polovica vysokoškolských učiteľov a tretina učiteľov základných škôl je nespokojná s úrovňou kritického a analytického myslenia prichádzajúcich študentov

Približne tretina učiteľov a učiteliek základných a stredných škôl, ale až polovica vyučujúcich na vysokých školách zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum nie je spokojná s úrovňou analytického a kritického myslenia žiakov prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa vzdelávania. Rozdiel dvadsať percentuálnych bodov medzi pociťovanou nepripravenosťou prichádzajúcich žiakov a študentov môže súvisieť s rozdielnymi očakávaniami na absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania. Kým učitelia základných a stredných škôl sú pomerne kritickí v hodnotení pripravenosti na učenie sa, motiváciu a aj v ovládaní špecifických poznatkov z jednotlivých predmetov potrebných na pokračovanie v štúdiu v nasledujúcich stupňoch vzdelávania, vyučujúci na vysokých školách očakávajú nielen uvedené vedomosti a zručnosti, ale aj schopnosť myslieť v súvislostiach, nazerať na problémy z viacerých uhlov, smerovať v myslení pod povrch. Nespokojnosť s prípravou prichádzajúcich vysokoškolákov v tejto oblasti naznačuje aj pomerne vysoký podiel učiteľov vysokých škôl, ktorí uvádzajú, že noví študenti nemajú dostatočné zručnosti v diskusii.

Graf G_3.1.1.8.8: Názory učiteľov a učiteliek na mieru rozvoja analytického, kritického myslenia a učenia sa v súvislostiach žiakov a žiačok prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa vzdelávania



Záver

Kritické a analytické myslenie, rovnako ako vnímanie vecí a javov v súvislostiach nie je v súčasnosti vnímané ako kľúčová oblasť rozvoja žiakov ani na jednom stupni vzdelávania. Rozvoj kritického myslenia nepodporujú ani metódy výučby, ktoré sú na jednotlivých stupňoch vzdelávania využívané a prekážky v rozvoji učenia sa v súvislostiach či v analytickom aj kritickom myslení môžeme hľadať aj v štátnych vzdelávacích programoch, z ktorých len jeden vytvára predpoklady na rozvoj tohto typu myslenia. Kritické aj analytické myslenie je dôležitým predpokladom pre to, aby bol človek schopný vnímať príčiny a dôsledky javov, predpokladať, ako sa budú veci vyvíjať, ale je tiež dôležitou osobnostnou výbavou človeka, ktorý sa nenechá manipulovať. Súčasťou takého myslenia je aj schopnosť vnímať súvislosti. Analytické a kritické myslenie, ale aj učenie sa v súvislostiach sú dôležitým predpokladom na to, aby sa človek pri rozhodovaní nenechal ovplyvňovať a manipulovať, vnímal a odsúdil populistické prejavy. Tento typ myslenia a uvažovania je tak dôležitou výbavou nielen akademikov, ale každého človeka a občana.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Zdroje:

1: MURPHY, K., P.; ROWE, M., L.; RAMANI, G.; SILVERMAN, R. *Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School.* In Educ Psychol Rev (2014) 26:561–578, DOI 10.1007/s10648-014-9281-3. dostupné online: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9281-3
2: MURPHY, K., P.; ROWE, M., L.; RAMANI, G., SILVERMAN, R. *Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School.* In Educ Psychol Rev (2014) 26:561–578, DOI 10.1007/s10648-014-9281-3. dostupné online: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9281-3
3: NUCEM. *Národná správa PISA 2012*. Bratislava : NUCEM, 2015, s. 56.
4: NUCEM. *Národná správa PISA 2012.* Bratislava : NUCEM, 2015, s. 57
5: NUCEM. *Národná správa PISA 2012.* Bratislava : NUCEM, 2015, s. 55
6: ŠPU.2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava : MŠVVaŠ SR a ŠPU, 2016. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016
7: ŠPU.2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava : MŠVVaŠ SR a ŠPU, 2016. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016
8: Murphy, P.K., Rowe, M.L., Ramani, G. et al. Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School. In: *Educational Psychology Review. Volume 26, Issue 4, pp 561–578.* cit. dňa [2019-07-23] dostupné na: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9281-3

Digitálne zručnosti

Význam digitálnych zručností v osobnom aj v pracovnom živote narastá, avšak podľa riaditeľov nie sú kľúčovou témou v rozvoji žiakov v školách

Necelá pätina riaditeľov alebo riaditeliek škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum označila, že medzi päť oblastí, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji žiakov ich školy, zaraďujú digitálne zručnosti. Ich rozvoj ako súčasť informačnej gramotnosti naberá v uplynulých desaťročiach na dôležitosti nielen za účelom štúdia a práce, ale aj v bežnom živote detí a dospelých. Prognózy vývoja spoločnosti naznačujú, že schopnosť žiť a pracovať v technicky vyspelom prostredí sa stanú kľúčovými zručnosťami pre život. Už dnes prieskumy medzi zamestnávateľmi indikujú, že pre väčšinu je schopnosť pracovať s počítačom na základnej úrovni očakávanou a kľúčovou zručnosťou potenciálneho zamestnanca so stredoškolským vzdelaním. Súčasne však časť z nich konštatuje nedostatočnú pripravenosť v tejto oblasti. Od materských škôl po stredné školy sú digitálne zručnosti oproti iným oblastiam rozvoja žiakov zaraďované medzi päticu vzdelávacích priorít zaraďované minimálne. Avšak, nespokojnosť s úrovňou prípravy prichádzajúcich žiakov sa vo väčšej miere objavuje len pri vstupe do základnej školy. Kvalitatívne dáta naznačujú, že učitelia vnímajú deti ako vyspelé a zručné v oblasti využívania digitálnych technológií, ale v úvahách o digitálnych zručnostiach neuvažovali o komplexnom rozvoji využívania IT, vrátane etických, bezpečnostných aspektov, či využívania rôznych programov a aplikácií v bežnom aj profesijnom živote. Aj to môže byť jeden z dôvodov, prečo necelá štvrtina stredoškolákov uvádza, že škola podporuje ich rozvoj v oblasti digitálnych zručností.

Výzvy digitalizácie pre vzdelávanie

Nástup umelej inteligencie ako východisko pre zmenu edukačných cieľov

Digitálne zručnosti predstavujú dôležitú spôsobilosť pre život a prácu v 21. storočí, ktorá sa znásobuje najmä nárastom digitalizácie v bežnom aj pracovnom živote. Škola a vzdelávanie sa musí prirodzene prispôsobiť zmene, ktorá prichádza spolu s priemyselnou revolúciou 4.0, pretože tá vyvolá zmenu v systéme zamestnaní tak, ako ich poznáme dnes. Predpokladá sa, že školy sa vplyvom zmien vyvolaných radikálnejším nástupom umelej inteligencie (ďalej AI) sa budú musieť komplexne zmeniť v priebehu 15 – 20 rokov. A. Seldon hovorí o AI revolúcii, ktorá ovplyvní nielen zamestnania s prevahou manuálnych činností, ale aj viac akademické povolania a profesie.[1] Na túto zmenu treba sa pripraviť komplexnou zmenou v školách a sústredením sa na rozvoj spôsobilostí. Podľa International Society for Technology in Education sú v súčasnosti dôležité pre mládež tieto kompetencie:

- Tvorivosť a zmysel pre inovácie
- Komunikácia a spolupráca
- Vedecké myslenie a práca s informáciami
- Kritické myslenie, riešenie problémov a schopnosť rozhodovať
- Digitálne občianstvo a celoživotné vzdelávanie
- Digitálna gramotnosť[2]

Rozvíjanie digitálnych zručností ako súčasti informačnej gramotnosti je v rámci súčasných štátnych vzdelávacích Rozvíjanie digitálnych zručností ako súčasti informačnej gramotnosti je v rámci súčasných štátnych vzdelávacích programov prioritne obsahom vzdelávacích oblastí matematika a práca s informáciami. Jej súčasťou sú predmety matematika a informatická výchova. V predškolskom vzdelávaní je cieľ vzdelávacej oblasti postupné rozvíjanie zručností spojených s jednoduchou prácou v digitálnom prostredí vrátane základov programovania. Následne, v rámci 1. stupňa ZŠ sa cieľ informatickej výchovy sústredí viac na oblasť rozvíjania práce s počítačom: „Cieľom je zoznámiť sa s používaním počítača a možnosťami jeho využitia v každodennom živote. Prostredníctvom aplikácií primeraných veku žiaci získajú základné zručnosti v používaní počítača. Využitím vhodných tém z ostatných predmetov sa zoznámia s možnosťami kreslenia, trénovania počítania, písania a ďalšími najtypickejšími druhmi aplikácií.“[3] Zámery informatickej výchovy na 2. stupni základnej školy štátny vzdelávací program popisuje ako: „Vedie k presnému vyjadrovaniu myšlienok a postupov a ich zaznamenaniu vo formálnych zápisoch, ktoré slúžia ako všeobecný prostriedok komunikácie. Rozvíja schopnosť žiakov používať prostriedky IKT k vyhľadávaniu, spracúvaniu a uloženiu informácií.“[4] Až v gymnaziálnej charakteristike vzdelávacej oblasti Matematika a práca s

informáciami sa stretávame so zdôraznením významu rozvíjania etických a bezpečnostných pravidiel využívania internetu a digitálnych technológií: „Podporuje schopnosť efektívnym a tvorivým spôsobom využívať informačno-komunikačné technológie, informačné zdroje a možnosti aplikačného programového vybavenia. Buduje informatickú kultúru, založenú na rešpektovaní právnych a etických zásad používania informačných technológií a produktov.“[5] Obsah vzdelávania v oblasti digitálnych zručností naznačuje, že sa skôr sústredí na osvojenie si práce s IKT, menej na oblasť etických aspektov či bezpečnosti práce v online prostredí.

Testovanie digitálnych zručností

Testovanie digitálnych zručností odhaľuje nedostatky žiakov základných aj stredných škôl v oblasti bezpečnosti a počítačových systémov súvisiace s kritickým myslením

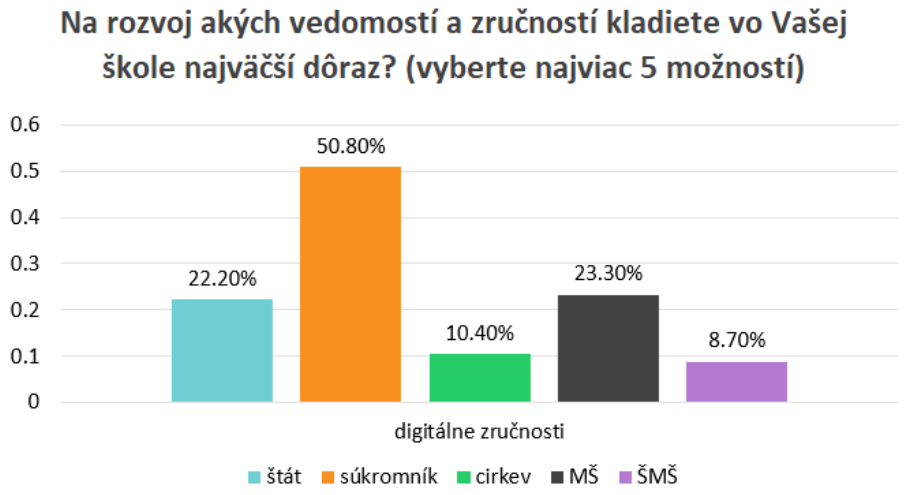
Od roku 2011 sa realizuje dobrovoľné testovanie IT zručností, pričom výsledky v tomto overovaní digitálnych zručností v 5 oblastiach poukazuje na kolísavé výsledky zapojených respondentov. Ako informuje stránka IT Fitness, testy sú oddelené pre základné a stredné školy a sledujú úroveň digitálnych zručností v 5 oblastiach: internet, bezpečnosť a počítačové systémy, kolaboratívne nástroje a sociálne siete, kancelárske nástroje, komplexné úlohy.[6] V súčasnosti prebieha vyhodnocovanie ostatného testovania realizovaného v roku 2019. Predbežné výsledky naznačujú, že priemerná úspešnosť bola 51 %. Ide o zlepšenie oproti roku 2018, keď priemerná úspešnosť testu pre stredné a vysoké školy klesla zo 36,6 %. Došlo tak k výraznému zlepšeniu oproti predchádzajúcemu prepadu výsledkov, keďže podľa zverejnených dát, výsledky v roku 2017 boli 42,59 %. Riešitelia v teste pre stredné a vysoké školy dosiahli najnižšiu úspešnosť v kategórii Bezpečnosť a počítačové systémy–priemerná úspešnosť študentov bola 20,82 %, pričom problémom bolo kritické myslenie, ale aj schopnosť odhaliť dôveryhodnosť informácií, čo rovnako súvisí s kritickým a analytickým myslením. Podľa zverejnených výsledkov bola priemerná úspešnosť základných škôl v teste 46,10 %, no nedostatky mali v rovnakých oblastiach ako žiaci stredných škôl.

Digitálne zručnosti v MŠ

Približne štvrtina riaditeľov a riaditeliek MŠ a desatina špeciálnych MŠ zaraďuje rozvoj digitálnych zručností medzi 5 oblastí, na ktoré kladú dôraz v rozvoji detí

Rozvíjanie digitálnych zručností považuje za jednu z piatich oblastí, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji detí necelá štvrtina riaditeľov a riaditeliek materských škôl, no len necelá desatina riaditeliek špeciálnych materských škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum (graf G_3.1.1.9.1). Pomerne vysoký podiel riaditeliek, ktoré pripísali dôležitosť rozvoju digitálnych zručností, súvisí aj s tým, že v rámci štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy patrí táto oblasť do spôsobilostí, ktorými by mali absolventi materskej školy disponovať na veku primeranej úrovni. Oblasť digitálnych zručností je tiež jednou z podoblastí vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami: „Podoblasť Práca s informáciami je úvodom do práce podľa návodu prostredníctvom digitálnych hračiek a hier.“[7] Oblasť digitálnych technológií zaraďuje štátny vzdelávací program do oblasti práce s informáciami a naznačuje trend, ako by mala byť aj ďalej rozvíjaná. Zaradenie rozvoja digitálnych kompetencií do širšieho kontextu, do práce s informáciami, usmerňuje pozornosť na to, aby sa digitálne zručnosti chápali komplexnejšie, nielen v rovine poznávania technológií. Napriek tomu v materskej škole si deti osvojujú najmä jednoduchú prácu v digitálnom prostredí vrátane základov programovania, čo je však limitované materiálnymi podmienkami materských škôl.

Graf G_3.1.1.9.1: Podiely riaditeľov a riaditeliek materských a špeciálnych materských škôl na dôležitosť rozvoja digitálnych zručností detí v ich škole



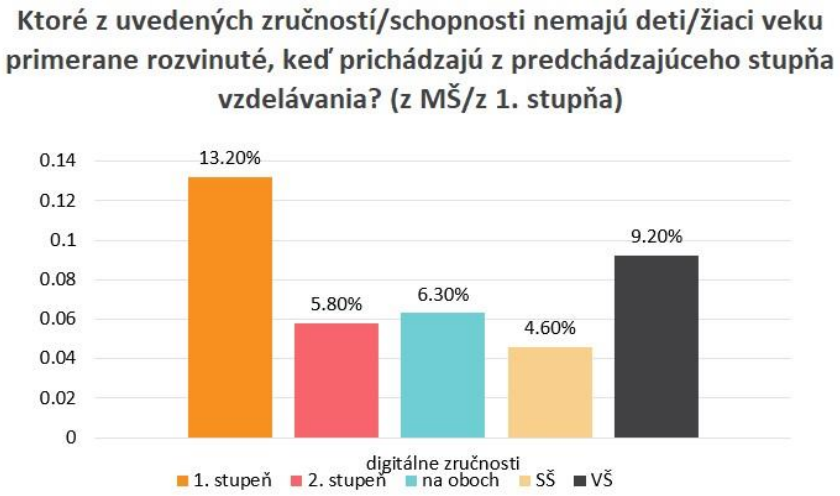
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 204

Prváci v ZŠ a používanie IT

Prichádzajúci prváci ovládajú technológie, ale len za účelom hry, nie pre učenie alebo pre prácu

Spomedzi respondentov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum, učiteľov a učiteliek na všetkých stupňoch škôl, sa vyučujúci pôsobiaci na 1. stupni základných škôl vyjadrili k pripravenosti žiakov a žiačok v oblasti digitálnych technológií najviac negatívne. Približne jedna učiteľka z desiatich pôsobiacich na 1. stupni základnej školy (13,2 %) vyjadruje nespokojnosť s úrovňou prípravy prichádzajúcich prvákov: „Deti sa vedia hrať na počítači, ale používajú len šípky, tie hore, dole a enter – kvôli hrám. Cielene s počítačom nepracujú. To sa učia až na základnej škole. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“ Respondentka zo základnej školy vysvetľuje výhrady, ktoré majú učiteľky pri príchode prvákov do škôl. Prichádzajúci prváci sú zvyknutí hrať sa hry na počítačoch, resp. ešte častejšie zvládajú prácu so smartfónmi. Na druhej strane, etické aspekty alebo bezpečnosť v online priestore nie sú dostatočne zvládnutými oblasťami (vychádzajúc zo štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy).

Graf G_3.1.1.9.2: Názor učiteliek a učiteľov na nepripravenosť žiakov a žiačok v oblasti digitálnych zručnostiach po príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania



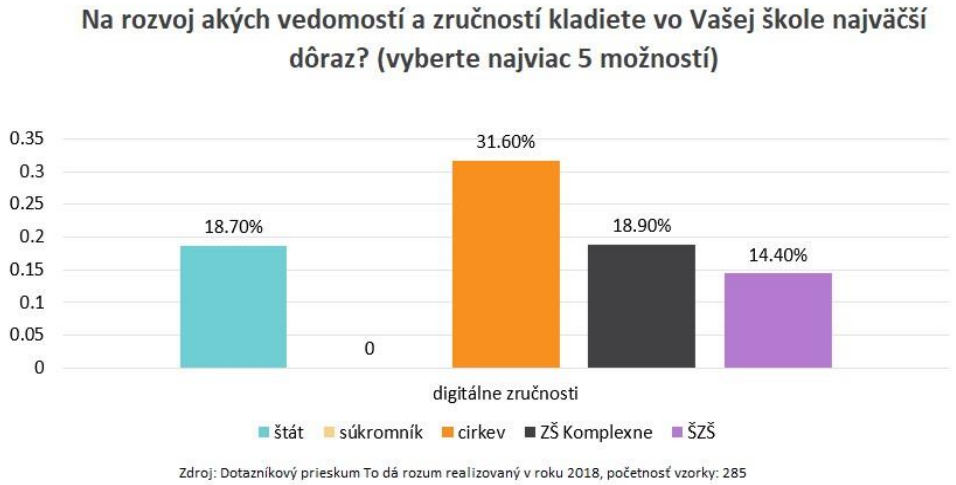
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 2915

Digitálne zručnosti v ZŠ

V základných školách sa digitálne zručnosti spájajú najmä s predmetom informatická výchova, niektorí učitelia využívajú technológie pri vyhľadávaní informácií, no prekážkou je obmedzený čas na prácu

Menej ako dvadsať percent riaditeľov a riaditeliek základných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum zaraďuje do pätice oblastí, ktorým pripisujú význam v rozvoji žiakov vo svojich školách, zaradili digitálne zručnosti, pričom rozvoj v tejto oblasti spájali najmä s informatickou výchovou. Ešte menší podiel riaditeľov špeciálnych základných škôl zaradilo túto oblasť do pätice zručností, ktorým venujú zvýšenú pozornosť v rozvoji žiakov. Kvalitatívne dáta však indikujú, že učitelia spájajú rozvoj digitálnych zručností najmä s informatickou výchovou. Sú však aj takí, ktorí vnímajú IT ako prostriedky na vyhľadávanie informácií a prácu s nimi: „Digitálne zručnosti okrem informatiky rozvíjam na hodinách matematiky, aj slovenčiny a aj na iných predmetoch. Ak mám čas, hľadáme informácie a tak. Pre deti je to zábava, ale je to náročnejšie na čas. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Respondentka opísala problém, ktorý sa objavuje pomerne často pri vysvetľovaní toho, prečo učitelia nevytvárajú priestor na samostatnú prácu žiakov pri vyhľadávaní informácií alebo čo je dôvodom nízkej miery využívania inovatívnych metód vo výučbe. Problémom z pohľadu učiteľov je časový faktor. Súčasne je tu aj ďalší faktor, ktorým je prepájanie predmetov, resp. obsahov, ktoré spolu súvisia. Ako sa však ukazuje, učenie sa v súvislostiach patrí medzi menej využívané prístupy k výučbe. Na 2. stupni ZŠ je tento problém ešte vypuklejší, čo súvisí najmä s rozdrobenosťou obsahu vzdelávania do predmetov a špecializovanú výučbu každého z nich. Učiteľ informatiky tak reálne napĺňa ciele predmetu, ale bez vzťahu ďalším predmetom.

Graf G_3.1.1.9.3: Názory riaditeľov a riaditeliek ZŠ a špeciálnych ZŠ na dôležitosť rozvoja digitálnych zručností žiakov a žiačok ich školy



Pripravenosť žiakov ZŠ a SŠ v digitálnych technológiách

Učitelia 2. stupňa základných škôl, ako aj stredných škôl nie sú nespokojní s prípravou prichádzajúcich žiakov v oblasti digitálnych zručností, hodnotenie je ovplyvnené mierou využívania IT vo výučbe pre samostatnú a skupinovú prácu žiakov

Učitelia pôsobiaci na strednej škole alebo na 2. stupni ZŠ nie sú v zásade kritickí k úrovni prípravy prichádzajúcich žiakov v oblasti digitálnych zručností. Na jednej strane možno hľadať súvislosť s plnením cieľov, ktoré vyžaduje štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. Na druhej strane, predmetová špecializácia môže byť prekážkou pri objektívnom hodnotení toho, ako sú žiaci pripravení na využívanie IT alebo ako majú rozvinuté digitálne kompetencie. Učitelia, ktorí nevyužívajú technológie vo výučbe pre samostatnú alebo skupinovú prácu žiakov, neočakávajú, že žiaci budú aktívne pracovať v online prostredí, neodhalia nedostatky žiakov pri práci na internete. Rovnako, vzhľadom na obmedzený čas, ktorý učitelia trávia spolu so žiakmi, nevedia objektívne posúdiť mieru etického správania, ale aj bezpečnosť pri práci v online prostredí.

Digitálne zručnosti v SŠ

Stredoškolskí riaditelia rozvíjanie digitálnych zručností nezaraďujú do pätice kľúčových oblastí, ktorým venujú zvýšenú pozornosť

Len malý podiel riaditeľov a riaditeliek stredných škôl zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum zaraďuje do pätice zručností a vedomostí, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji žiakov, digitálne zručnosti. Najväčší podiel respondentov, ktorí považujú digitálne zručnosti za dôležité na svojej škole, sú gymnaziálni riaditelia (tabuľka T_3.1.1.9.1). Pre nízky počet respondentov, ktorí značili digitálne zručnosti ako kľúčové v rozvoji žiakov na svojej škole, nie je možné výsledky zovšeobecniť. Odpovede riaditeľov v rámci dotazníkového prieskumu však potvrdzujú, že rozvíjanie digitálnych zručností nie je pre väčšinu riaditeľov problematickou oblasťou, ktorej treba venovať zvýšenú pozornosť. Stredné odborné školy spájajú digitálne zručnosti najmä s odborom, ktorý žiaci študujú, pričom pri mnohých odboroch ani jeden z riaditeľov neindikoval ako jednu z piatich kľúčových oblastí rozvíjanie žiakov v tejto oblasti, čo potvrdzujú aj kvalitatívne dáta. Riaditelia stredných odborných škôl s technickým zameraním si uvedomujú potrebu rozvoja žiakov aj v oblasti digitálnych technológií, ale len v miere, ktorá sa dotýka odboru, ktorý študujú. „Všetko sa opakuje [vo všeobecnom vzdelávaní], ale na odbornej škole, ako som úvodom povedal v tej technickej revolúcii, sa opakujú len niektoré základné poznatky. Sú tu nové princípy vedy a techniky, ktoré treba jednoducho dostať do tých žiakov. Že ho teraz naučme, že budeš aspoň dobrý opravár televízorov, áut, že budeš vedieť zložité technologické postupy opravovať. A tuto, v tom vidím [...] absolútny rozdiel oproti iným všeobecným školám. Že teda, toto ten náš pedagóg, náš učiteľ si musí osvojiť nové postupy, nové technológie [...] Ako aj dneska sme riešili problém, ako ich [učiteľov] preorientovať. Niektoré odbory utekajú už preč, nepotrebuje ich spoločnosť. (Spojená škola (bežná), Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľ strednej odbornej školy vysvetľoval, aj na príklade učiteľov, ako sa technické odbory menia, niektoré dokonca zanikajú vplyvom technologického pokroku, iné vznikajú. Sám však v rámci rozhovoru nekonštatoval, že sa v rámci vzdelávania, či už všeobecnej časti, alebo odbornej, na rozvoj digitálnych zručností. Gymnaziálni učitelia pripisujú dôraz na rozvoj vedomostí a zručností viažucich sa k programovaniu a práci s databázami, teda v súlade so vzdelávacími štandardmi predmetu.

Graf G_3.1.1.9.4: Podiely žiakov, ktorí uvádzajú, že ich štúdium na strednej škole rozvíja v oblasti digitálnej gramotnosti

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: 97

Stredoškoláci a digitálne zručnosti

Štvrtina stredoškolákov si myslí, že ich škola rozvíja v oblasti digitálnych zručností, pričom väčší podiel týchto žiakov študuje na gymnáziách

Niečo viac ako štvrtina žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, hodnotí (25,7 %) že ich škola rozvíja v oblasti digitálnych zručností. Z tohto podielu väčšina žiakov študuje na gymnáziách. Paradoxne, pätina riaditelia a riaditeľky gymnázií zaradila rozvoj digitálnych zručností do pätice oblastí, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji žiakov a žiačok. Spomedzi všetkých žiakov, ktorí sa zapojili do prieskumu To dá rozum, ani jeden žiak konzervatória neuviedol, že škola podporuje rozvoj digitálnych zručností. Približne pätina žiakov odborných škôl vníma prínos školy v

rozvoji tejto oblasti. Tento podiel možno vnímať negatívne vzhľadom na to, že podľa polovice zamestnávateľov zapojených do prieskumu CELSI a To dá rozum patrí oblasť jednoduchej práce s počítačom medzi dôležité až kľúčové zručnosti.[8] Necelá desatina zamestnávateľov sa domnieva, že prichádzajúci absolventi stredných škôl nespĺňajú očakávania v oblasti jednoduchej práce s počítačom, no každý štvrtý zamestnávateľ sa kriticky vyjadril k pripravenosti uchádzačov o zamestnanie v oblasti pokročilej práce s počítačom (práca s databázami a pod.). V porovnaní so zamestnávateľmi, len desatina učiteľov vysokých škôl, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, považuje prichádzajúcich prvákov nedostatočne pripravených v oblasti digitálnych zručností. Ak sa však predpokladá, že na vysokej škole študenti využívajú nielen maily a textové editory, je očakávaná práca s počítačom na úrovni toho, čo zamestnávatelia označovali ako pokročilá práca s PC. V tejto rovine teda možno predpokladať, že medzi stredoškolákmi, ktorí pokračujú v štúdiu na vysokej škole a tými, ktorí idú do praxe, je zásadný rozdiel v digitálnych zručnostiach. Iným vysvetlením je, že je odlišné hodnotenie pripravenosti je výsledkom očakávaní. Zároveň, vychádzajúc z výsledkov IT Fitness testu z roku 2018, v ktorom výsledky stredoškolákov aj vysokoškolákov poukázali na nedostatky v oblasti kancelárskych nástrojov a komplexných úloh, keď úspešne riešilo test v tejto oblasti len približne 30 % respondentov.[9]

Záver

Digitálne zručnosti ako súčasť informačnej gramotnosti naberajú v uplynulých desaťročiach na význame. Ich dôležitosť sa znásobuje nielen nárastom digitalizácie pracovného, občianskeho, ale aj osobného života. Digitálne zručnosti, najmä v zmysle otvorenosti a pripravenosti na zmenu a jej využívania, ale aj v kontexte priemyselnej revolúcie 4.0 a s nástupom umelej inteligencie by sa mali stať jednou z dôležitých zručností, ktorým sa v škole venuje pozornosť. V súčasnosti už žiaci základných aj stredných škôl trávia mnoho času v online prostredí, čo ich však vystavuje rôznym nebezpečenstvám spojeným s využívaním internetu. Dostupnosť informácií, otvorenosť ľuďom, ale aj strata súkromia sú riziká, ktorým sa musia mladí ľudia naučiť efektívne čeliť. Cestou je rozvinuté kritické a analytické myslenie, ale aj poznanie nebezpečenstva, ktoré online prostredie prináša. Bezpečnosť, ako aj etické otázky spojené s využívaním internetu však nepatria medzi oblasti, v ktorých dosahujú žiaci v testovaní uspokojivé výsledky. Pre žiakov, ich budúci život, nie je dôležité len pracovať s počítačom využívaním tzv. kancelárskych nástrojov, ale aj spoznávanie nástrojov na zefektívňovanie svojej práce a života, spolupráca v online prostredí vyžívaním kolaboratívnych nástrojov, či funkčná práca s aplikáciami. To však súvisí aj s otvorenosťou mladých ľudí k zmene a schopnosťou prispôsobiť sa novým podmienkam.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Súvisiace kapitoly

Analytické a kritické myslenie, učenie sa v súvislostiach

Zdroje:

1: SELDON, A. WITH ABIDOYE, O. 2018. *The fourth education revolution. Will adrivicial intelligence liberate or intantilise humanity.* London : The University of Buckingham Press, 2018.

2: ISFTIE. *ISTE Standards for Students resources.* The International Society for Technology in Education. [cit. 2019-01-10]. Dostupné na: http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf

3: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

4: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf

5: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá. (úplné stredné všeobecné vzdelávanie).* Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2015. [cit. 2019-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaciprogram/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf

6: *IT Fitness test.* Pre zvedavcov.[cit. 2019-07-30]. Dostupné na https://www.itfitness.sk/sk/som-zvedavy/

7: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole.* Bratislava : MŠVVa Š SR, 2016. [cit. 2019-05-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaciprogram/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

8: GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce. Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018

9: EURACTIV. *Test digitálnych zručností Slovákov zaznamenal pokles v priemernej úspešnosti.* [cit. 2019-07-15] Dostupné na: https://euractiv.sk/section/inovacie-a-tvorivost/news/test-digitalnych-zrucnosti-slovakov-zaznamenal-pokles-v-priemernej-uspesnosti/

Obsah vzdelávania na VŠ

Študenti vysokých škôl na Slovensku sa nerozvíjajú komplexne

Vysokoškoláci a vysokoškoláčky sa v rámci študijných programov prvého a druhého stupňa štúdia vzdelávajú a systematicky rozvíjajú len v niektorých oblastiach. Indikujú to výstupy z analýzy kvalitatívnych dát a výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum. Tabuľka T.3.1.2.1 sumarizuje dáta z dotazníkového prieskumu pre študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia študujúcich na Slovensku a v zahraničí. Študenti a študentky v ňom mali možnosť označiť oblasti, v ktorých vnímali, že ich štúdium na vysokej škole (VŠ) najviac rozvíja. Na Slovensku aj v zahraničí respondenti najviac označovali ako rozvíjanú oblasť úroveň vedomostí v študovanom odbore. Väčšinu ponúkaných oblastí rozvoja však štúdium podľa názoru študentov rozvíja u menej ako tretiny respondentov spomedzi vysokoškolákov na Slovensku. Kvantitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že celostný rozvoj v rámci štúdia ovplyvňuje aj výber foriem a metód výučby. Podľa vyjadrení študentov a VŠ učiteľov v dotazníkovom prieskume na vysokých školách na Slovensku stále prevláda frontálna výučba a *metódy nepodporujúce aktívne osvojovanie si poznatkov*.

Tabuľka T.3.1.2.1: Štúdiom rozvíjané oblasti podľa študentov a študentiek prvého a druhého stupňa štúdia na Slovensku (n=3835) a našich vysokoškolákov v zahraničí (n=1404)

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja?(výber všetkých relevantných odpovedí)		
Oblasti rozvoja	Študenti na Slovensku	Naši študenti v zahraničí
	(% respondentov)	*(% respondentov)*
Úroveň vedomostí v mojom odbore	64.2	85.6
Schopnosť riešiť problémy	43.5	64.8
Schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas	43.3	60.4
Prezentačné schopnosti	42.3	52.7
Schopnosť učiť sa	41.5	52.4
Schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory	39.3	55.5
Zvládanie záťažových situácií	37.8	53.2
Schopnosť kritického myslenia	33.9	57
Schopnosť pracovať v skupine	32.2	53.8
Analytické myslenie	30.8	46.7
Schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami	28.7	55.4
Tvorivosť	28.1	34.3
Písomný jazykový prejav (schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky)	26.2	36.5
Čitateľská gramotnosť (čítať s porozumením, pracovať s textom)	24.2	37.1
Matematicko-logické myslenie	22.3	27.4
Motivácia a chuť učiť sa a pracovať	21.9	43.7
Etické správanie (čestnosť, zodpovednosť, pravdivosť)	21.8	37.5
Digitálne zručnosti	19.6	27.8
Prijímanie odlišnosti a rozmanitosti	17.7	39
Schopnosť komunikovať v angličtine	14.4	43.9
Podnikavosť a iniciatívnosť	11.4	23.2
Iné	1.4	0.6
Spolu	100	100

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Pohľad na to, čo vysoké školy u študentov rozvíjajú, však nie je jednoliaty. V rámci analýzy dát z dotazníkového prieskumu medzi vysokoškolákmi na Slovensku boli vo vnímaní rozvoja identifikované rozdiely medzi skupinami respondentov z rôznych typov škôl (verejné , štátne , súkromné), stupňov štúdia (prvý a druhý), foriem štúdia (denné, externé) a s rôznym študijným zameraním.

Študenti súkromných VŠ v prieskume označovali, že štúdium ich rozvíja v oblasti motivácie, schopnosti učiť sa, ako aj v podnikavosti a iniciatívnosti, častejšie než respondenti z iných typov VŠ. Respondenti zo štátnych VŠ označovali častejšie než ostatní rozvoj zvládania záťažových situácií a respondenti z verejných VŠ rozvoj matematicko-logického myslenia. Pri porovnaní odpovedí respondentov naprieč rôznymi stupňami štúdia sa ukazuje, že oproti študentom na bakalárskom stupni vnímajú študenti na druhom stupni štúdia rozvoj vo väčšine oblastí väčším podielom. No títo respondenti v prieskume označovali menej často ako študenti prvého stupňa VŠ štúdia motiváciu učiť sa a pracovať. Podnikavosť a iniciatívnosť bola ako rozvíjaná oblasť označovaná rovnako na oboch stupňoch štúdia. Kvantitatívne dáta teda naznačujú, že podnecovanie aktivity a iniciatívnosti respondentov postupom štúdia stagnuje; v prípade motivácie dokonca klesá. Z pohľadu formy štúdia sa väčší podiel respondentov študujúcich v externom ako v dennom štúdiu v prieskume vyjadril, že štúdium rozvíja ich motiváciu pracovať a učiť sa, ako aj samotnú schopnosť učiť sa. Naopak, väčšia časť študentov denného štúdia v porovnaní s externými študentmi v dotazníku uvádzala, že štúdium rozvíja ich matematicko-logické myslenie a schopnosť komunikovať v angličtine.

Pri porovnaní odpovedí študentov s odlišným zameraním štúdia možno pozorovať, že respondenti študujúci učiteľstvo a iné spoločenskovedné, ako aj humanitné odbory vnímajú rozvoj svojich verbálnych a písomných komunikačných zručností v hodnotách nad priemerom celkovej vzorky. Respondenti študujúci matematiku, IT a iné technické smery označovali oproti ostatným nadpriemerne schopnosť riešiť problémy, matematicko-logické myslenie a digitálne zručnosti. Uvedené oblasti by však mali byť rozvíjané u všetkých študentov, odhliadnuc od zamerania ich štúdia. Podobne je to aj v prípade zručností, ktoré si rozvíja najviac respondentov študujúcich prírodné vedy a zdravotnícke odbory. Študenti prírodných vied v dotazníku označovali najviac zo všetkých skupín respondentov rozvoj schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami. Študenti zdravotníckych odborov si zas najviac myslia, že štúdium na VŠ ich rozvíja v schopnosti zvládať záťažové situácie.

Väčší podiel respondentov z radov vysokoškolákov zo Slovenska študujúcich v zahraničí ako na slovenských VŠ považoval za štúdiom rozvíjané všetky oblasti, ktoré dotazník To dá rozum študentom a študentkám ponúkal na výber (pozri tabuľku T.3.1.2.1). Najväčšie rozdiely v podieloch respondentov medzi študentmi na Slovensku a v zahraničí, ktorí deklarovali jednotlivé oblasti ako rozvíjané, boli zaznamenané v schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v schopnosti kritického myslenia a v prijímaní odlišnosti a rozmanitosti.[2] Aj v Českej republike, kde študuje najväčší podiel slovenských vysokoškolákov v zahraničí[3], boli zručnosti a vedomosti vo všeobecnosti považované za rozvíjané väčším podielom respondentov ako na Slovensku.

Špecialisti na ľudské zdroje, ktorí sa zúčastnili na kvalitatívnych rozhovoroch a dotazníkovom prieskume To dá rozum, uvádzali, že absolventi slovenských vysokých škôl disponujú len limitovaným spektrom zručností. Z ich pohľadu absolventi VŠ nespĺňajú, resp. spĺňajú iba čiastočne nimi identifikované najdôležitejšie požiadavky ako motivácia a schopnosť učiť sa. Naopak, oblasť, ktorú podľa špecialistov na ľudské zdroje spĺňa najväčší podiel absolventov VŠ – formálne vzdelanie – je pre zamestnávateľov najmenej dôležité. Respondenti v dotazníku tiež uviedli, že absolventi VŠ v zahraničí sú pripravení na prácu lepšie ako absolventi VŠ na Slovensku. Ako vyplynulo z kvalitatívnych rozhovorov, medzi hlavné výhody absolventov zahraničných VŠ podľa interviewovaných špecialistov na ľudské zdroje patrí väčšia vyzretosť a všeobecný rozhľad.

Zistenia vyplývajúce z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum k téme obsahu vzdelávania na vysokých školách sú rozpracované detailne a v kontexte ostatných zozbieraných dát v nasledujúcich kapitolách:

Odborné vedomosti

Odborné vedomosti nie sú rozvíjané v dostatočnom rozsahu a sú často neaktuálne

Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie

Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie si na vysokej škole rozvíja len časť študentov

Komunikačné zručnosti
Komunikačné zručnosti sú dôležité, no na vyučovaní sa málo diskutuje

Motivácia a schopnosť učiť sa
Motivácia a schopnosť učiť sa študentom chýbajú, i keď sú pre ich uplatniteľnosť kľúčové

Kritické myslenie a učenie sa v súvislostiach
Priestor pre rozvoj kritického myslenia a schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami je na vysokých školách len obmedzený

Schopnosť pracovať v skupine
Rozvoj schopnosti pracovať v skupine sa vo vyučovaní podporuje málo

Podnikavosť, iniciatívnosť a tvorivosť
Vysokoškolské štúdium u študentov nepodnecuje podnikavosť, iniciatívnosť a ani tvorivosť

Základné gramotnosti
Základné gramotnosti nemajú študenti rozvíjané ani v rámci vysokoškolského štúdia

Digitálne zručnosti
Digitálne zručnosti sú jedny z najmenej rozvíjaných kompetencií na vysokej škole

Angličtina
Angličtinu vysokoškoláci v rámci štúdia veľmi nevyužívajú, na vysokých školách v Česku sa využíva viac

Záver

Na základe kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum sa javí, že vysokoškoláci a vysokoškoláčky na Slovensku sa v rámci štúdia rozvíjajú len v obmedzenom množstve zručností a vedomostí. Jediná oblasť, v ktorej sa cítila rozvíjaná väčšia časť respondentov spomedzi študentov, boli odborné vedomosti. Vzdelávanie na vysokých školách len málo pripravuje na dynamicky sa meniaci svet práce. V zručnostiach ako analytické myslenie, tvorivosť, iniciatívnosť a motivácia učiť sa, ktoré budú v nasledujúcich rokoch narastať na dôležitosti[4], cítila rozvoj štúdiom na vysokej škole len malá časť respondentov. Získané dáta tiež signalizujú, že u vysokoškolákov sa nerozvíja flexibilita a pripravenosť na zmeny, ktoré budú čoraz viac charakterizovať potreby ľudskej spoločnosti. Medzi najmenej vnímané oblasti rozvoja patria aj tie, ktoré kultivujú osobnosť a sú potrebné na budovanie a udržiavanie základov občianskej a demokratickej spoločnosti ako prijímanie odlišností, či etické správanie. Inými slovami, spracované dáta naznačujú, že vysokoškolské štúdium prispieva k celistvému rozvoju a kultivovaniu osobnosti vysokoškolákov na Slovensku len limitovane. Dotazníkový prieskum To dá rozum medzi vysokoškolákmi naznačuje, že existujú rozdiely v tom, ako vnímajú rozvoj zručností a vedomostí vysokou školou rôzne skupiny študentov podľa typu VŠ, stupňa, zamerania či formy štúdia. Z prieskumu tiež vyplýva, že formy a metódy výučby a práce so študentmi, ktoré môžu rozvoju potrebných kompetencií výrazne napomôcť, sa vo vzdelávacom procese nevyužívajú dostatočne často. Zároveň výraznejší podiel respondentov z radov našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí ako na Slovensku v prieskume uvádzal väčší počet oblastí, v ktorých ich škola rozvíja. Takéto zistenie je signálom, že v iných kontextoch rozvíja vysokoškolské štúdium študentov komplexnejšie. Špecialisti na ľudské zdroje, ktorí boli účastníkmi, či už individuálnych rozhovorov, alebo dotazníkového prieskumu, tiež vnímali rozdiel medzi absolventmi VŠ v zahraničí a na Slovensku, pričom absolventov škôl v zahraničí považovali za lepšie pripravených pre trh práce. Zistenie, že sledované zručnosti a vedomosti podľa názoru respondentov dotazníkového prieskumu To dá rozum možno v rámci štúdia na VŠ rozvíjať viac, predstavuje potenciál na zmeny v súčasnej organizácii a nastavení vysokoškolského štúdia na Slovensku.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Katarína Staroňová

Súvisiace kapitoly:

Aktivizujúce metódy
Monologické metódy

Zdroje:

[1:] Odpovede študentov 1. – 3. ročníka spojeného štúdia boli na účely štatistického spracovania priradené k odpovediam študentov bakalárskeho štúdia. Odpovede študentov 4. – 6. ročníka boli spracované a vyhodnotené spoločne s odpoveďami študentov na magisterskom a inžinierskom stupni VŠ štúdia.

[2:] Najväčší rozdiel v percentuálnych podieloch medzi skupinami respondentov na Slovensku a v zahraničí bol zaznamenaný vo vnímaní rozvoja schopnosti komunikovať v angličtine. No až štvrtina (25,3 %) študentov študujúcich v zahraničí, ktorí sa do dotazníkového prieskumu To dá rozum zapojili, v prieskume označila, že celé ich štúdium prebieha v angličtine. Na Slovensku to bolo len 1,7 % respondentov.

[3:] UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS. *Global Flow of Tertiary-Level Students.* [cit. 2019-6-12]. Dostupné na: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

[4 :] WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report 2018.* 2018 [cit. 2019-6-12]. Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Odborné vedomosti

Odborné vedomosti nie sú rozvíjané v dostatočnom rozsahu a sú často neaktuálne

Nadobúdanie odborných vedomostí patrí k jednému z očakávaných výstupov vysokoškolského štúdia na strane študentov, ako aj zamestnávateľov. Výsledky dotazníkového prieskumu medzi študentmi a študentkami prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia ukazujú, že dve tretiny z nich si myslia, že štúdium na VŠ v nich rozvíja úroveň vedomostí v odbore, ktorý študujú. Najčastejšie rozvoj vedomostí pociťovali respondenti študujúci prírodné vedy, IT odbory a matematiku. V porovnaní s odpoveďami našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí je podiel respondentov spomedzi študentov na Slovensku, ktorí považujú štúdium za rozvíjajúce odborné vedomosti, pomerne nízky. Pritom viac ako tretina špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume indikovala, že odborné vedomosti považuje za kľúčové kritérium pri výbere budúcich zamestnancov. Prevažná časť z nich v dotazníku však vyslovila názor, že absolventi vysokých škôl toto kritérium spĺňajú len čiastočne. Zároveň, viac ako polovica špecialistov na ľudské zdroje v prieskume vyjadrila, že vedomosti a zručnosti absolventov vysokých škôl nepovažuje za aktuálne. Tretina respondentov spomedzi študentov si myslí, že aktuálne vedomosti a zručnosti nadobúda len na menšej časti predmetov alebo vôbec. Prieskum tiež ukázal, že síce na verejných vysokých školách si odborné vedomosti rozvíja podľa vlastného vnímania väčší podiel respondentov, na súkromných školách ich respondenti považujú za aktuálnejšie. Odborné vedomosti si študenti môžu rozvíjať aj väčším zapojením do riešenia výskumných problémov. Kvantitatívne, ako aj kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že na vysokých školách v zahraničí sa tak deje vo väčšej miere ako na Slovensku.

Odborné vedomosti sú základ, štúdiom si ich rozvíja väčšina študentov

Úroveň vedomostí v študovanom odbore predstavuje položku, ktorá bola v dotazníkovom prieskume To dá rozum medzi študentmi a študentkami vysokých škôl označovaná zo všetkých ponúkaných zručností a kompetencií najviac. V prieskume medzi vysokoškolskými študentmi sme zisťovali, ktoré zručnosti, kompetencie a vedomosti sú z ich pohľadu najviac rozvíjané v rámci štúdia na vysokej škole. Takmer dve tretiny (64,2%) vysokoškolákov z celkovej vzorky si myslí, že štúdiom nadobúdajú vedomosti vo svojom odbore. Zároveň bol rozvoj vedomostí jedinou možnosťou, ktorú v dotazníkovej otázke označila viac ako polovica respondentov.

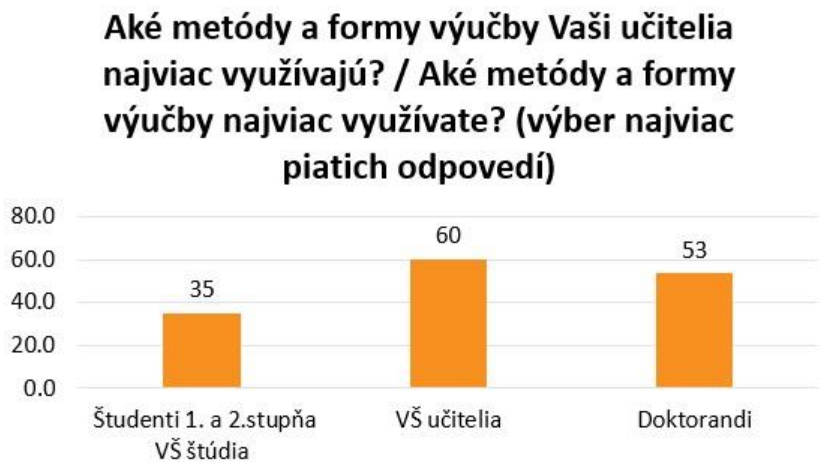
Na skupinových rozhovoroch so študentmi sa niektorí z nich vyjadrovali, že rozvoj odborných vedomostí je potrebným predpokladom na pochopenie študovaných javov a problémov v širšom kontexte. Tiež sa objavovali názory, že vedomosti sú základom pre budovanie praktickej nadstavby. Potrebu osvojovať si vedomosti a poznatky odôvodnila jedna z účastníčok skupinových rozhovorov nasledovne: „Teoretické vedomosti ako vysokoškolák musím mať, lebo v prípade, keď ma bude pripravovať len do praxe, tak nie som o nič lepšia ako absolvent nejakého kurzu, ktorý má len strednú školu. Tými teoretickými vedomosťami sa stávam väčším odborníkom a lepšie chápem to, čo prakticky robím. (Vysoké školy , Bratislava, Študent)“ Problém však môže nastať, ak škola nedáva študentom priestor tieto znalosti aplikovať v praxi , resp. ak absolvovanie praxe neprispieva k lepšiemu pochopeniu nadobudnutých vedomostí.

Väčšina učiteľov si myslí, že vo vyučovaní aplikuje poznatky na príkladoch z praxe často. Študenti to tak nevnímajú

Aj medzi viacerými učiteľmi, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, zaznieval názor, že teoretické znalosti sú základom nadobúdania odborných vedomostí, no rovnako dôležitým aspektom štúdia je vedieť aplikovať tieto vedomosti v praxi. Ako často vytvárajú respondenti spomedzi VŠ učiteľov podmienky na prakticky orientovanú výučbu, ukazujú čísla z dotazníkového prieskumu To dá rozum (pozri graf G.3.1.2.1.1). Pri výbere piatich najčastejších metód a foriem výučby z ponúkaného zoznamu (12 možností) vybrali aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe tri pätiny učiteľov. Zároveň, viac ako dve tretiny (67 %) učiteľov v prieskume označili, že na hodinách prezentujú svoje skúsenosti z praxe. Osem z desiatich (79,3 %) učiteľov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom zisťovaní, sa vyjadrilo, že na hodinách pracuje s príkladmi z praxe . Pri doktorandoch, ktorí učia alebo mali skúsenosť s výučbou študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, aplikáciu

teoretických poznatkov na príkladoch z praxe v prieskume označila ako jednu z najčastejšie využívaných foriem výučby viac ako polovica respondentov (pozri graf G.3.1.2.1.1). Podobná otázka, no obrátene, bola s identickými možnosťami položená aj študentom. U nich však aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe vnímala ako jednu z najviac používaných metód vo výučbe len niečo viac ako tretina respondentov. Príklady z praxe môžu do výučby čiastočne prinášať aj samotní zamestnávatelia. Viac ako polovica (52,4 %) špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume To dá rozum odpovedala, že s vysokými školami spolupracuje alebo spolupracovala pri zabezpečovaní praxe ako súčasti vyučovania.

Graf G_3.1.2.1.1: Porovnanie podielu odpovedí študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a doktorandov, ktorí si ako jednu z piatich najviac využívaných foriem výučby vo vzdelávacom procese vybrali „aplikáciu teoretických poznatkov."



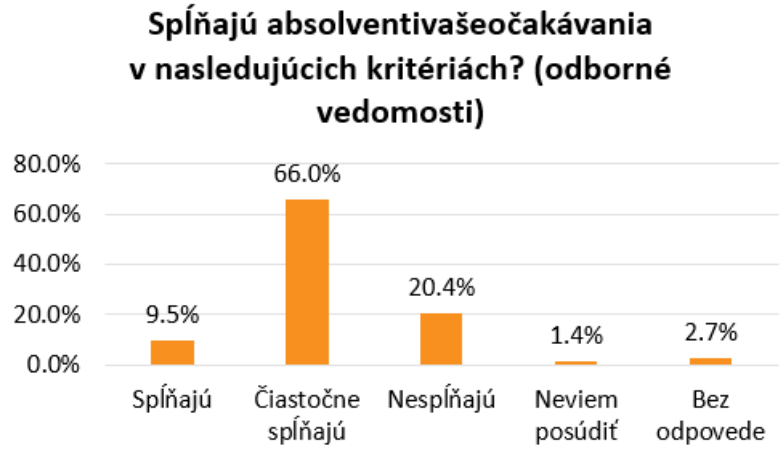
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); učitelia a učiteľky, vedecký/é a umelecký/é pracovníci a pracovníčky na VŠ na Slovensku (n=845); študenti a študentky doktorandského štúdia na Slovensku (n=472)

Nároky zamestnávateľov na odborné vedomosti spĺňajú absolventi len čiastočne

Väčšina (51,7 %) špecialistov a špecialistiek na ľudské zdroje, ktorá odpovedala na otázky prostredníctvom dotazníkov, považuje ovládanie odborných vedomostí za pomerne dôležité kritérium pri výbere budúceho zamestnanca. Pre viac ako tretinu špecialistov na ľudské zdroje (36,1%) sú odborné vedomosti až kľúčovým predpokladom. Za menej dôležité ich považovala iba desatina (12,9 %) respondentov. To, že určité penzum vedomostí špecifických pre prácu v danom odbore sa od absolventov VŠ štúdia očakáva, vyjadrovali aj respondenti počas individuálnych rozhovorov. Kvantitatívne dáta To dá rozum však ukazujú, že absolventi vysokých škôl spĺňajú očakávania zamestnávateľov v oblasti odborných vedomostí len pre jedného z desiatich respondentov spomedzi špecialistov na ľudské zdroje (pozri graf G.3.1.2.1.2). To však neznamená, že by predstavitelia zamestnávateľov považovali absolventov za úplne nepripravených. Dve tretiny respondentov medzi špecialistami na ľudské zdroje označilo, že absolventi VŠ spĺňajú ich očakávania na úroveň odborných vedomostí aspoň čiastočne. V individuálnych rozhovoroch niektorí z reprezentantov spoločností a organizácií uvádzali, že čiastočný nedostatok odborných vedomostí sa dá dobehnúť v adaptačnom období po vstupe do zamestnania.

Potrebu odborných vedomostí pri vstupe na trh práce podporujú aj zistenia Podnikateľskej aliancie Slovenska. Z prieskumu, na ktorom sa zúčastnili prevažne riadiaci pracovníci, vyplynulo, že až 70 % respondentov považuje odborné vedomosti za jedno z piatich najdôležitejších kritérií, ktoré by mal spĺňať ich potenciálny zamestnanec. No viac ako polovica (55,9 %) respondentov v prieskume označila odborné vedomosti ako jednu z oblastí, v ktorej prichádzajú k nim do zamestnania absolventi vysokých škôl najmenej pripravení.[1]

Graf G_3.1.2.1.2: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti odborných vedomostí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: špecialisti a špecialistky na ľudské zdroje (n=147)

Graf G_3.1.2.1.3: Koľko študentov považuje svoje štúdium za aktuálne?

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Len desatina študentov považuje učivo za aktuálne na všetkých predmetoch

Otázkou úrovne vedomostí však nie je len ich rozsah, no predovšetkým ich aktuálnosť. Viac ako polovica (56,4 %) dotazovaných špecialistov a špecialistiek na ľudské zdroje si nemyslí, že by vedomosti a zručnosti absolventov vysokých škôl boli aktuálne. Napriek tomu, že zamestnávatelia očakávajú, že absolventi budú na trh práce prichádzať s relevantnými vedomosťami, tak ako uviedol jeden z respondentov počas individuálnych rozhovorov, uvedomujú si, že „tie znalosti sa proste dosť menia v čase. Takže asi chceme, aby sa v tej oblasti ten človek nejakým spôsobom orientoval, ale nie vždy úplne potrebujeme, aby to bol super expert na to, čo je teraz, hej? Ale skôr, že či sa to vie naučiť a či vie ďalej, ako s

tým pracovať (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR riaditeľ)“. No len každý desiaty (10,2 %) respondent spomedzi študentov bakalárskeho, magisterského a inžinierskeho stupňa v dotazníkovom prieskume To dá rozum označil, že vedomosti a zručnosti, ktoré v rámci vysokoškolského štúdia nadobúda, považuje za aktuálne na všetkých predmetoch (pozri graf G.3.1.2.1.3). Pre väčšinu (54,4 %) študentov a študentiek v prieskume sa transfer aktuálnych poznatkov a zručností uskutočňoval na väčšine predmetov. Zaujímavým poznatkom z dotazníkového prieskumu v tomto kontexte je tiež, že približne štvrtina (24,6 %) respondentov si myslí, že doktorandi ich učia aktuálnejšie a praktickejšie veci ako ich učitelia.

Verejné vysoké školy podľa študentov rozvíjajú vedomosti viac. Na súkromných sú zas aktuálnejšie

Zaujímavým zistením z dotazníkového prieskumu To dá rozum je rozdiel medzi vnímaním nadobúdanej úrovne vedomostí a ich aktuálnosťou pri porovnaní odpovedí študentov a študentiek denného a externého štúdia, ako aj študentov a študentiek verejných a súkromných škôl. Pri oboch týchto porovnaniach dáta ukazujú, že podiel študentov denného štúdia a študentov na verejných vysokých školách, ktorí v prieskume vyjadrili, že vysokoškolské štúdium rozvíja ich vedomosti, je približne o 10 percentuálnych bodov väčší ako podiel študentov externého štúdia a študentov súkromných VŠ (pozri tabuľku T.3.1.2.1.1).

Pri otázke o aktuálnosti štúdia zas, naopak, vykazujú pozitívnejšie hodnoty externisti a študenti súkromných vysokých škôl. V porovnaní s dennými študentmi tvrdí až dvojnásobný podiel respondentov externistov, že vedomosti na všetkých predmetoch sú aktuálne (pozri tabuľku T.3.1.2.1.2). Vyššie hodnoty študenti v externej forme štúdia zaznamenali aj pri odpovedi „áno, na väčšine predmetov“. Ako možno vidieť v tabuľke T.3.1.2.1.2, aj študenti súkromných vysokých škôl v porovnaní s ich kolegami na verejných VŠ považujú svoje štúdium za aktuálne väčším podielom na väčšine, resp. všetkých predmetoch. Zatiaľ čo len jeden z desiatich respondentov z verejných vysokých škôl si myslí, že vedomosti, ktoré im štúdium ponúka, sú aktuálne na všetkých predmetoch, medzi respondentmi zo súkromných škôl sa tak v prieskume vyjadrila pätina študentov. Väčší podiel respondentov zo súkromných VŠ tiež označil, že vedomosti a zručnosti, ktoré štúdiom nadobúdajú, považujú za aktuálne na väčšine predmetov.

Tabuľka T_3.1.2.1.1: Rozvoj odborných vedomostí podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja? *(výber všetkých relevantných odpovedí)*			
	Forma štúdia		
	Denná	Externá	
Úroveň vedomostí v mojom odbore	**66,2 %**	56%	
	Stupeň štúdia		
	1.stupeň + 1. - 3. ročníkspojeného	2.stupeň + 4. - 6. ročníkspojeného	
Úroveň vedomostí v mojom odbore	63,4 %	65,6 %	
	Typ vysokej školy		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Úroveň vedomostí v mojom odbore	**65,7 %**	54,3 %	64,2 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Tabuľka T_3.1.2.1.2: Aktuálnosť nadobúdaných vedomostí podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

Považujete vedomosti a zručnosti, ktoré nadobúdate počas štúdia na vysokej škole,za aktuálne? *(výber jednej odpovede)*			
	Forma štúdia		
	Denná	Externá	
Áno, na všetkých predmetoch	8,7 %	**16,3 %**	
Áno, na väčšine predmetov	53,1 %	59,7 %	
Áno, na menšej časti predmetov	**28,7 %**	15,7 %	
Nie	6,9 %	5,0 %	
	Typ vysokej školy		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Áno, na všetkých predmetoch	8,7 %	**19,8 %**	15,6 %
Áno, na väčšine predmetov	53,5 %	**60,8 %**	52,1 %
Áno, na menšej časti predmetov	**28,3 %**	10,7 %	29,4 %
Nie	7,1 %	3,0 %	1,6 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Vzniknutá podobnosť odpovedí medzi externými študentmi a študentmi súkromných vysokých škôl môže byť spôsobená vysokým podielom študentov súkromných škôl vo vzorke externých študentov, kde tvoria takmer polovičný podiel (47,1 %). Podľa výpočtov projektu To dá rozum na základe posledných štatistík CVTI študenti súkromných škôl tvorili 41,2 % populácie externých študentov na prvom a druhom stupni VŠ štúdia.[2]

Vedomosti štúdium rozvíja najviac u prírodovedcov, IT špecialistov a matematikov. Nepovažujú ich však za aktuálne

Pri porovnaní percentuálneho podielu študentov a študentiek pri odpovedi na otázku o rozvoji odborných vedomostí v rámci štúdia v rôznych vedných odboroch vidno, že najviac z priemerných hodnôt (64,2 %) vyčnievajú študenti prírodných vied a študenti informatiky, výpočtovej techniky a matematiky (pozri graf G.3.1.2.1.4). Hodnoty nad priemerom vykazujú aj respondenti zo skupiny technických vied a zdravotníctva. Naopak, výraznejšie pod priemerom sa v sebahodnotení rozvoja odborných vedomostí umiestnili respondenti učiteľstva a pedagogických vied.

Graf G_3.1.2.1.4: Rozvoj úrovne odborných vedomostí podľa študentov rôznych študijných zameraní

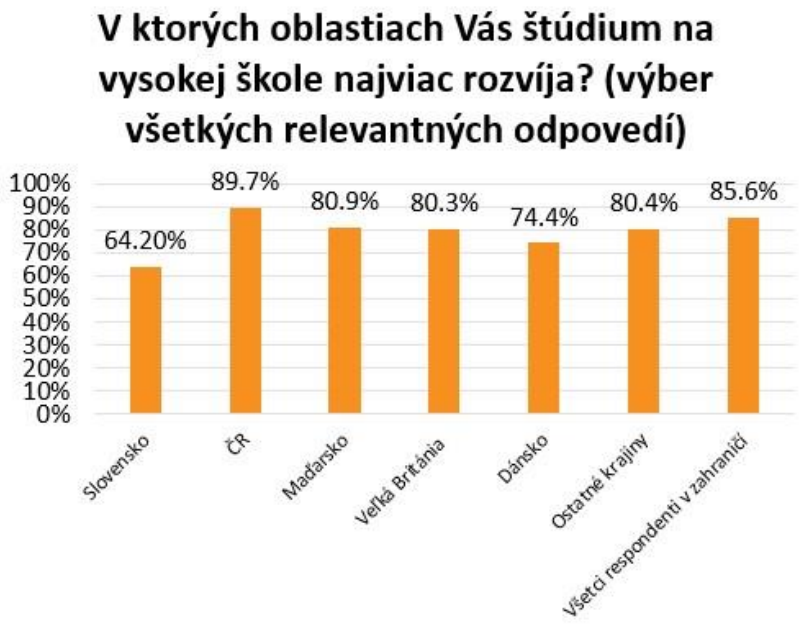
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

I keď z kvantitatívnych dát sa javí, že v porovnaní s respondentmi z iných študijných zameraní si respondenti študujúci informatiku a matematiku rozvíjajú podľa vlastného hodnotenia úroveň vedomostí väčším podielom, takmer až tretina z nich (31,8%) v dotazníku uviedla, že aktuálne vedomosti a zručnosti získavajú len na menšine predmetov. Vedomosti a zručnosti považujú za aktuálne na väčšine predmetov takmer tri pätiny respondentov so zameraním na technické vedy (59,6 %) , učiteľstvo a iné pedagogické vedy (57,8 %). Podobne to vnímajú aj respondenti študujúci prírodné vedy (56,5 %).

Väčšia časť respondentov študujúcich v Česku ako u nás si myslí, že vysoká škola rozvíja ich vedomosti

Prevažná väčšina respondentov a respondentiek z 25 krajín, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum , sa vyjadrila, že štúdium rozvíja úroveň vedomostí v odbore, ktorý študujú (pozri graf G.3.1.2.1.5). Otázku týkajúcu sa rozvoja odborných vedomostí totiž v prieskume zodpovedali tiež študenti zo Slovenska, ktorí študujú na vysokej škole v zahraničí. V porovnaní s podielom odpovedí študentov na Slovensku možno pozorovať, že v zahraničí vníma v oblasti nadobúdania odborných vedomostí štúdium ako prínosné o pätinu väčší podiel respondentov. V porovnaní naprieč krajinami[3] vidieť, že rozvoj odborných vedomostí v prieskume označovali najvýraznejším podielom naši študenti v Českej republike (pozri graf G.3.1.2.1.5). Pri pohľade na vedné odbory, ktoré respondenti prieskumu študujú v zahraničí, sa ukazuje, že najviac vnímajú rozvoj odborných vedomostí študenti lekárskych vied (94,4 %)[4], farmácie (93,3 %), ale aj ostatných, nelekárskych zdravotníckych vied (93,7 %). Práve študenti týchto odborov reprezentujú významnú časť študentskej populácie, ktorá študuje na českých vysokých školách a tvorili aj veľkú časť respondentov prieskumu z ČR (45,4 %). K vysokým percentuálnym podielom mohlo prispieť tiež to, že práve štúdium odborov z oblasti zdravotníctva vyžaduje obsiahnutie veľkého množstva odborných poznatkov v krátkych časových intervaloch.

Graf G_3.1.2.1.5: Rozvoj úrovne odborných vedomostí podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúci na VŠ v zahraničí (n=1404)

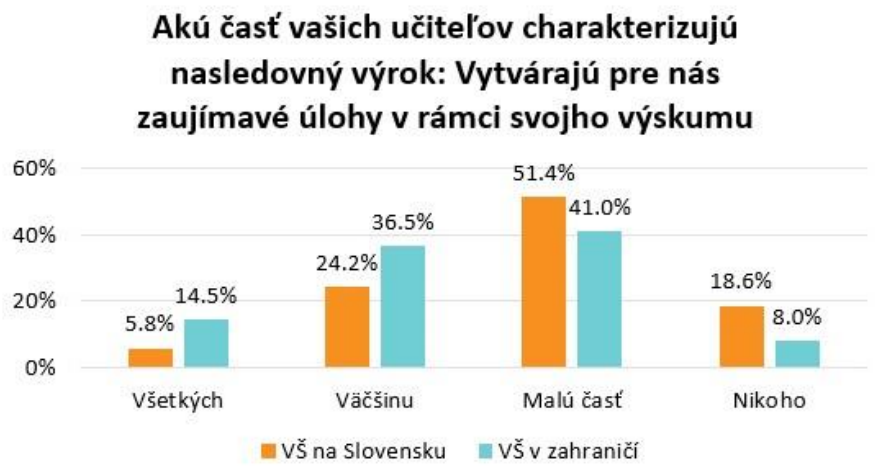
Porovnanie dát z dotazníka pre vysokoškolákov a vysokoškoláčky na Slovensku a ich kolegov a kolegyne v zahraničí poukazuje taktiež na rozdiely vo vnímaní aplikácie teoretických poznatkov na príkladoch z praxe ako jednej z najviac používaných výučbových metód vo vzdelávacom procese. Zatiaľ čo na Slovensku aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe považuje za jednu z najčastejšie využívaných metód výučby približne len jedna tretina (35,2 %) respondentov, na vysokých školách v Českej republike (53%) a vo Veľkej Británii (52%) to tak vníma viac ako polovica respondentov. V Dánsku považujú aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe za jednu z najviac využívaných výučbových metód dokonca až siedmi z desiatich (72,8 %) respondentov dotazníkového prieskumu.

Študenti študujúci v zahraničí hodnotia okrem úrovne nadobúdaných vedomostí pozitívne aj ich aktuálnosť; viac ako 90% respondentov zo zahraničia považuje vedomosti a zručnosti, ktoré v rámci štúdia získavajú, za aktuálne na všetkých alebo väčšine predmetov.

Odborné vedomosti si prostredníctvom prepájania štúdia s výskumom môže rozvíjať väčší podiel respondentov študujúci v zahraničí ako na Slovensku

Rozvíjať si odborné vedomosti by študentom a študentkám mohlo pomôcť tiež výraznejšie zapojenie do výskumu realizovaného na vysokých školách. Zapájanie študentov do riešenia výskumných úloh už na prvom a/alebo druhom stupni štúdia na VŠ na Slovensku sa podľa ich vyjadrení v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum deje len v obmedzenej miere. Naši študenti študujúci doma i v zahraničí odpovedali v prieskume na otázku, aká časť ich učiteľov pre nich v rámci svojho výskumu vytvára zaujímavé úlohy. Iba menej ako tretina (30 %) respondentov študujúcich na Slovensku uviedla, že všetci, resp. väčšina ich učiteľov pre nich takého úlohy vytvára. Spomedzi našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí to tak vnímala viac ako polovica (51 %) respondentov (pozri graf G.3.1.2.1.6). Z respondentov študujúcich na vysokých školách vo Veľkej Británii si to mysleli dokopy až tri štvrtiny (76,3 %) respondentov. Aj naši vysokoškoláci študujúci na vysokých školách v Českej republike sa podľa odpovedí v dotazníku k riešeniu výskumných úloh dostávajú vo väčšej miere ako ich kolegovia zo slovenských VŠ. Vytváranie zaujímavých úloh v rámci výskumu všetkými, resp. väčšinou ich učiteľov označili dve pätiny (41,5 %) respondentov študujúcich v Českej republike. Oproti podielu respondentov zo slovenských VŠ to predstavuje podiel vyšší viac ako o 10 percentuálnych bodov.

Graf G_3.1.2.1.6: Vytváranie zaujímavých úloh učiteľmi v rámci ich výskumu podľa študentov na Slovensku a vysokoškolákov zo Slovenska študujúcich v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Obmedzený prístup k poznatkom vyplývajúcim z vedeckej práce učiteľov spomínali počas skupinových rozhovorov na Slovensku viacerí vysokoškoláci a vysokoškoláčky. Ako uviedol jeden z respondentov, „akademická pôda je spojená s vedou (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“, preto je prirodzené očakávať, že učitelia budú sledovať súčasné trendy vo svojej oblasti výskumu a študentom sprostredkúvať aktuálne poznanie. Avšak, ako odpoveď na otázku, či si študenti myslia, že sa na ich fakulte robí dostatok výskumu, v jednej z fokusových skupín zaznel výrok: „Výskum áno, lenže my sa k tomu výskumu nedostaneme (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“. Prepájanie výskumu s pedagogickou činnosťou by malo byť samozrejmou súčasťou práce akademických pracovníkov aj podľa niektorých učiteľov. Ako uviedol v individuálnom rozhovore jeden z interviewovaných prodekanov pre vedu a výskum: „Ak univerzita zo svojich peňazí alebo cez grantové schémy, ktoré existujú, dá peniaze na nejaký vedecký výskum, ten bádateľ ho zrealizuje, niečo zistí, tak by malo byť prirodzené a logické, že tieto informácie využije aj vo svojej pedagogickej praxi. Alebo aj spätne, ak rieši nejaký vedecký projekt, tak by bola škoda do toho nezapojiť šikovných študentov, ktorí sa niečo naučia a prinesú nejaké nové informácie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Kvalitatívne dáta To dá rozum tiež naznačujú, že naši vysokoškoláci študujúci v Českej republike majú možnosť zapojiť sa do výskumu už počas štúdia na prvých dvoch stupňoch vysokej školy. Študentom, ktorí majú záujem vyskúšať si popri štúdiu aj prácu vo výskume, vytvára škola podľa respondenta skupinového rozhovoru s našimi vysokoškolákmi v Českej republike prijateľné podmienky: „Aj naša fakulta má výskumný ústav a študenti, ktorí sú aktívni a majú chuť, tam môžu popri škole pracovať. Prípadne nám v tomto výskumnom ústave ponúkajú počas leta práce na výskume (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“.

Záver

Takmer dve tretiny študentov a študentiek si myslia, že štúdium na vysokej škole na Slovensku im pomáha rozvíjať odborné vedomosti. Vyplýva to z výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum. V zahraničí vníma rozvoj odborných vedomostí v rámci štúdia väčší podiel respondentov spomedzi našich vysokoškolákov. Zároveň len malá časť vysokoškolákov na Slovensku vníma, že vedomosti a zručnosti, ktoré v rámci štúdia nadobúdajú, sú aktuálne na všetkých predmetoch. Odborné vedomosti sú jedným z dôležitých predpokladov absolventov vysokých škôl pre úspešné uplatnenie sa. Samotné vedomosti však zamestnávateľom už nestačia a tie, s ktorými niektorí absolventi VŠ prichádzajú na trh práce, nepovažujú za aktuálne a v súlade s najnovšími trendmi v odbore. Čoraz viac sa od absolventov očakáva, že okrem odborných vedomostí si na vysokej škole rozvinú aj iné kompetencie, ktoré v kontexte prebiehajúcich zmien na trhu práce narastajú na dôležitosti. Úspešný absolvent by tak mal okrem ovládania vedomostí a poznatkov zo študovaného odboru

mať aj schopnosť učiť sa nové veci, vedieť poznatky kriticky vyhodnocovať, nachádzať medzi nimi súvislosti a vedieť výsledky svojej práce efektívne obhájiť a komunikovať.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Emília Sičáková-Beblavá

Súvisiace kapitoly:

Prax ako súčasť vzdelávania
Kvalita a dosahy praxe
Motivácia a schopnosť učiť sa
Odchod študentov do zahraničia
Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov

Zdroje:

1: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
2: CVTI SR. *Štatistická ročenka – vysoké školy za akademický rok 2018/2019.* [cit. 2019-6-12] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvtisr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html? page_id=9596
3: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
4: Odpovede respondentov zdravotníckych nelekárskych odborov, lekárskych odborov a farmácie boli na účely štatistického porovnania s inými zameraniami štúdia zlúčené do skupiny odborov z oblasti zdravotníctva.

Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie

Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie si na vysokej škole rozvíja len časť študentov

V schopnosti riešiť problémy skončili mladí ľudia žijúci na Slovensku v medzinárodnom testovaní zručností dospelých PIAAC pod priemerom krajín vyspelého sveta. Aj dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi vysokoškolákmi a vysokoškoláčkami ukazujú, že schopnosť riešiť problémy i analytické myslenie vníma ako štúdiom rozvíjané oblasti menej ako polovica respondentov. Z prieskumu tiež vyplynulo, že študenti a učitelia majú odlišný názor na to, ako často sa vo vzdelávacom procese využíva riešenie problémov študentmi. V porovnaní s odpoveďami vysokoškolských učiteľov si len polovičný podiel respondentov spomedzi študentov myslí, že riešenie problémov patrí k najčastejšie využívaným formám výučby. Naši vysokoškoláci študujúci v zahraničí deklarovali v dotazníkovom prieskume oveľa častejšie ako študenti študujúci na Slovensku schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie ako štúdiom rozvíjané oblasti. V schopnosti riešiť problémy sa podľa vlastného hodnotenia rozvíjajú študenti matematiky, informatiky a iných technických odborov častejšie než ich kolegovia z iných odborov. Platí to pre študentov na Slovensku, ako aj v zahraničí. Analytické myslenie, ktoré môže podporovať schopnosť riešiť problémy, je zručnosťou, ktorú od svojich budúcich zamestnancov očakávajú zamestnávatelia. Absolventi a absolventky vysokých škôl však túto požiadavku z ich pohľadu spĺňajú len čiastočne.

V medzinárodnom porovnaní mladí a vysokoškolsky vzdelaní zaostávajú

Mladí a vysokoškolsky vzdelaní ľudia v medzinárodnom porovnaní zaostávajú v schopnosti riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí. Poukázali na to výsledky medzinárodného testovania kompetencií dospelých PIAAC z roku 2012. Okrem iného sa testovanie realizované OECD zameriavalo na analýzu schopnosti dospelých „riešiť problémy v osobnej, pracovnej a občianskej oblasti voľbou primeraných cieľov a postupov na získanie a použitie informácií prostredníctvom počítačov a počítačových sietí.“[1] Dôraz bol kladený na posúdenie schopnosti dospelých ako vedia použiť informačno-komunikačné zariadenia a aplikácie na získavanie informácií, ich analýzu a vyhodnotenie pri riešení konkrétneho problému.[2] Podľa výsledkov testovania PIAAC mladí ľudia vo veku 16 až 24 rokov na Slovensku zaostávali za priemerom krajín OECD až o 9 percentuálnych bodov. Rozdiel medzi skupinou mladých Slovákov a ich rovesníkmi v zahraničí bol dokonca väčší ako na úrovni celej populácie.[3] Druhým zistením bolo, že vysokoškolsky vzdelaní absolventi testu PIAAC dosahovali skôr priemerné hodnoty. Len malá časť z nich dokázala riešiť najkomplexnejšie úlohy vyžadujúce samostatnosť, flexibilnosť pri riešení neznámych situácií a používanie viacerých IT aplikácií.[4]

Riešenie problémov a analytické myslenie vníma ako štúdiom rozvíjané zručnosti menej ako polovica študentov

Obmedzenú schopnosť riešiť problémy, ktorú u mladých a vysokoškolsky vzdelaných Slovákov prinieslo meranie PIAAC, podporujú aj zistenia dotazníkového prieskumu To dá rozum zacielené na študentov prvého a druhého stupňa vysokých škôl. Kvantitatívne dáta ukazujú, že schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie sú podľa respondentov z radov študentov rozvíjané len u časti z nich. Analytické myslenie označila ako kompetenciu, ktorú si rozvíja v rámci štúdia na vysokej škole takmer tretina (30,8 %) respondentov. Pri schopnosti riešiť problémy je situácia podľa respondentov dotazníka o niečo lepšia. Ako rozvíjanú štúdiom ju však označila stále menej ako polovica (43,5 %) z nich.

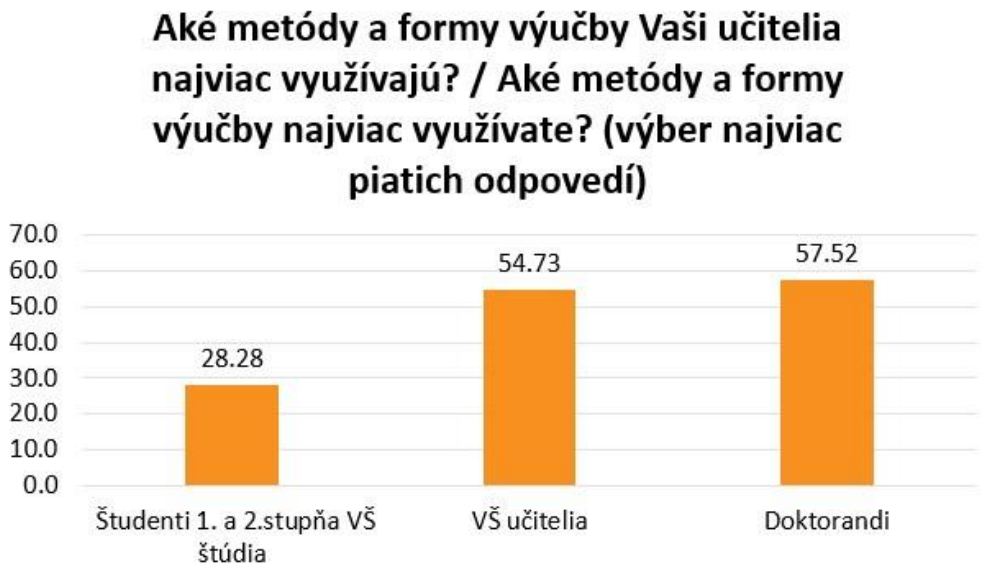
Relatívne nízka miera rozvíjania schopnosti riešiť problémy je na základe výpovedí respondentov problematická tak z hľadiska študentov, ako aj ich učiteľov. Jedni aj druhí upozorňovali na jej dôležitosť počas skupinových rozhovorov. Ako uviedol jeden zo študentov, riešenie problémov ako forma vzdelávania pomáha študentom „učiť sa riešiť nejaké problémy s ostatnými ľuďmi, naučiť sa o nich diskutovať, vedieť si dať poradiť a nejako spolupracovať (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“. Nasledujúci citát účastníka skupinového rozhovoru s učiteľmi vysokých škôl dokresľuje dôležitosť schopnosti riešiť problémy u študentov z hľadiska schopnosti využitia teoretických poznatkov v odbornej praxi: „Nie je

možno dôležité, aby študent vedel niečo totálne perfektne zadefinovať, ale aby to vedel chytiť. Lebo ja vidím, že študenti nevedia problémy chytiť. […] Oni si pamätajú nejakú teóriu, ale však povedzme si to úprimne – teóriu zabúdajú všetci. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“

Učitelia si častejšie ako študenti myslia, že rozvíjajú schopnosť riešiť problémy

Analytické myslenie a schopnosť riešiť problémy sú rozvíjané prostredníctvom adekvátnych foriem vzdelávania, no dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazujú, že takéto formy sú z pohľadu študentov používané len čiastočne. V porovnaní s respondentmi spomedzi VŠ učiteľov a doktorandov z prieskumu vyplýva, že len malá časť respondentov spomedzi študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia vnímala, že sa vzdeláva formou riešenia problémov. Rozšírenosť tejto metódy vzdelávania na vysokých školách bola zisťovaná prostredníctvom dotazníkovej otázky, ktorá ponúkala študentom, učiteľom a doktorandom vybrať zo zoznamu foriem a metód výučby tie, ktoré považujú vo vzdelávacom procese za najviac využívané. Možnosť „riešenie problémov študentmi“ označila len o niečo viac ako štvrtina respondentov spomedzi študentov (pozri graf G.3.1.2.2.1) a v dotazníku patrila k najmenej označovaným metódam vzdelávania. Tento podiel je v priamom kontraste s odpoveďami VŠ učiteľov na rovnakú otázku.

Graf G.3.1.2.2.1: Podiely odpovedí študentov 1. a 2.stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a doktorandov, ktorí si ako jednu z piatich najviac využívaných foriem výučby vo vzdelávacom procese vybrali „riešenie problémov študentmi“



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); učitelia a učiteľky, vedeckí/é a umeleckí/é pracovníci a pracovníčky na VŠ na Slovensku (n=852); študenti a študentky doktorandského štúdia na Slovensku (n=614)

Graf G.3.1.2.2.1 ukazuje, že učitelia, ktorí sa zúčastnili na kvantitatívnom prieskume To dá rozum, vnímajú vyučovací proces rozdielne. V porovnaní s podielom študentov takmer až dvojnásobný podiel učiteľov uviedol, že riešenie problémov študentmi patrí medzi jednu z piatich foriem vzdelávania, ktoré vo výučbe najčastejšie využívajú. Viacerí učitelia na potrebu nechať študentov riešiť problémy počas vzdelávacieho procesu poukazovali aj v skupinových rozhovoroch. Na to, aby študenti videli reálne využitie poznatkov, ktoré v rámci štúdia získavajú, pri riešení problémov v praxi treba dať, ako hovorí jeden zo zúčastnených učiteľov, výkladu teoretických poznatkov „nejakú praktickú časť, dajme tomu na seminároch, kde by študenti riešili naozaj to, čo riešia vo firmách, na marketingovom oddelení, na obchodnom oddelení, na

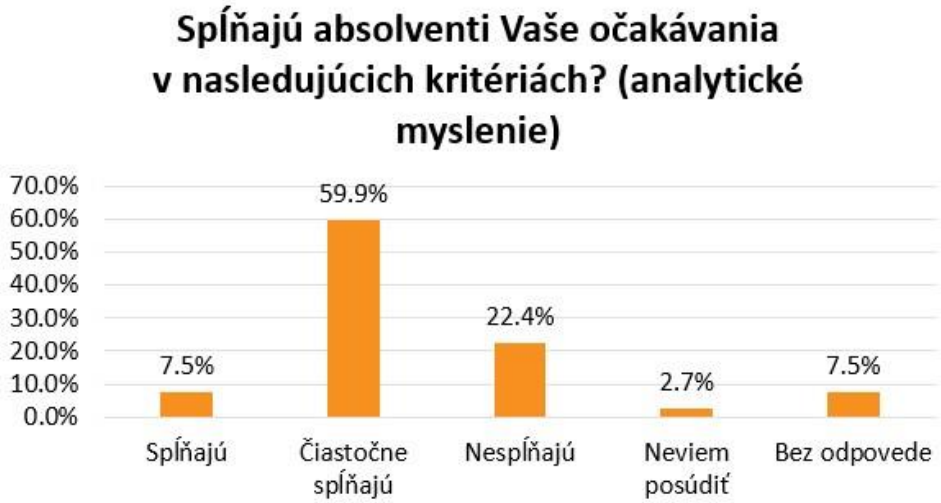
zásobovacom, alebo ja neviem, na oddelení logistiky. Aby tí študenti videli ten zmysel, lebo akonáhle študent nevidí zmysel, tak on vypína (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)".

Podobne ako učitelia vnímajú riešenie problémov študentmi podľa kvantitatívnych dát To dá rozum i respondenti spomedzi študentov doktorandského štúdia, ktorí učia alebo učili študentov nižších stupňov. Riešenie problémov študentmi považujú za jednu zo svojich najčastejšie využívaných metód výučby takmer tri pätiny respondentov na doktorandskom štúdiu (pozri graf G.3.1.2.2.1). Výsledky z dotazníkového prieskumu medzi študentmi bakalárskeho, magisterského a inžinierskeho štúdia však ukazujú na odlišný prístup, ktorí študenti vnímajú vo výučbe u doktorandov v porovnaní s prístupom VŠ učiteľov. Takmer 37 % študentov v dotazníku súhlasilo s výrokom, že doktorandi sú inovatívnejší v prístupe k učeniu než VŠ učitelia.

Zamestnávateľom chýba u absolventov vysokých škôl analytické myslenie

I keď analytické myslenie je pre zamestnávateľov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume dôležité, ich požiadavku v tejto oblasti spĺňa len malá časť absolventov a absolventiek vysokých škôl. Takmer až 80 % špecialistov na ľudské zdroje v prieskume uviedlo, že analytické myslenie je pri výbere vhodného zamestnanca veľmi dôležitým (58,5 %) až kľúčovým (20,4 %) kritériom. Iba pätina (20,4) ho považovala za menej dôležité a ako nepodstatné kritérium ho neoznačil ani jeden z respondentov. Dôraz na analytické myslenie kládli v individuálnych rozhovoroch zamestnávatelia z rôznych sektorov, ich dôležitosť sa však mení od pozície k pozícii. Podľa vyjadrenia jednej z interviewovaných špecialistiek na ľudské zdroje „pri časti pozícií veľmi oceňujeme analytické myslenie. Tým sa vraciam k tej práci s informáciami (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR manažér)". Okrem vyhodnocovania informácií niektorí respondenti od potenciálnych zamestnancov očakávajú aj iné z balíka analytických zručností, ako napríklad vedieť predvídať trendy či odhadnúť riziko. Zo spektra očakávaných zručností však absolventi vysokých škôl spĺňajú očakávanú úroveň analytického myslenia iba pre pätinu respondentov spomedzi špecialistov na ľudské zdroje (pozri graf G.3.1.2.2.2). Pre väčšinu reprezentantov zamestnávateľov spĺňajú absolventi očakávanú úroveň analytického myslenia iba čiastočne.

Graf G_3.1.2.2.2: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti analytického myslenia



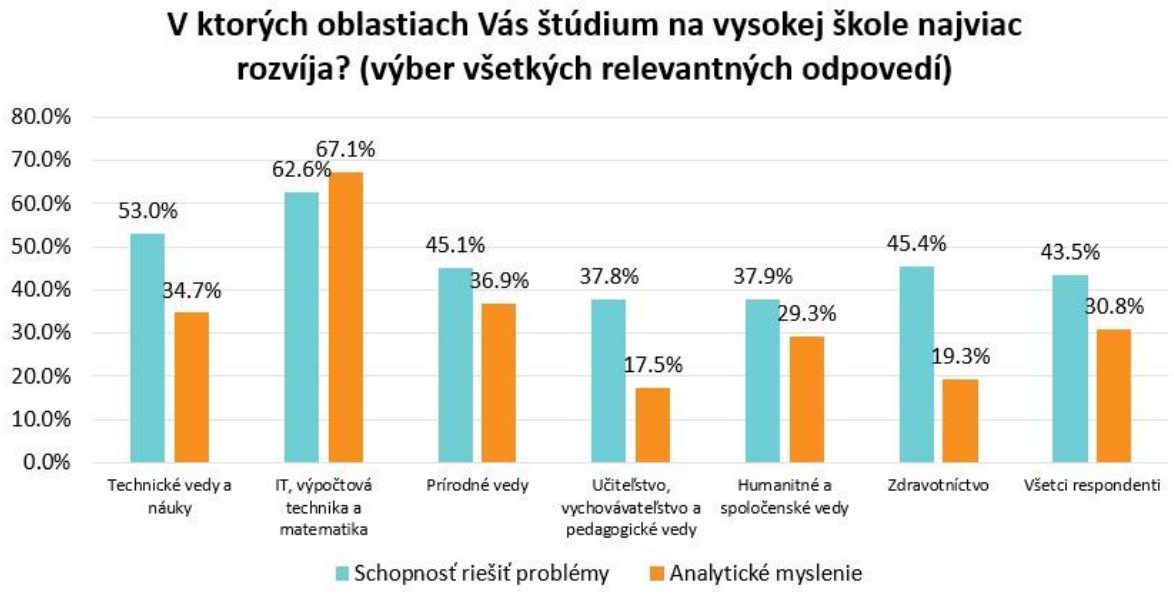
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: špecialisti a špecialistky na ľudské zdroje (n=147)

Na dopyt zamestnávateľov po analytickom myslení zamestnancov poukazujú aj zistenia Podnikateľskej aliancie Slovenska. V prieskume, na ktorom sa zúčastnili prevažne riadiaci pracovníci, označili analytické myslenie ako jedno z piatich najdôležitejších kritérií, ktoré by mal spĺňať ich potenciálny zamestnanec až tri pätiny (61,4 %) respondentov. No polovica (64,6 %) respondentov v prieskume označila analytické myslenie ako jednu z oblastí, v ktorej prichádzajú absolventi vysokých škôl k nim do zamestnania najmenej pripravení.[5]

Schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie si najviac rozvíjajú IT špecialisti a matematici

Pri porovnaní zozbieraných hodnôt od študentov a študentiek s rôznym študijným zameraním, vysokoškolské štúdium rozvíja schopnosť riešiť problémy a analytické myslenie podľa ich názoru v dotazníkovom prieskume najväčším podielom u respondentov študujúcich IT, výpočtovú techniku a matematiku (pozri graf G.3.1.2.2.3). Vo vnímaní rozvíjania kompetencie riešiť problémy zaznamenali hodnotu výraznejšie nad priemer celkovej vzorky aj študenti ďalších technických vied. Ako vidieť na grafe VS_3_1_2_3, riešenie problémov je rozvíjané najmenej často z pohľadu respondentov študujúcich učiteľstvo a iné pedagogické vedy či humanitné a spoločenské vedy.

Graf G_3.1.2.2.3: Rozvoj schopnosti riešiť problémy a rozvoj analytického myslenia podľa študentov rôznych študijných zameraní



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Najväčšiu mieru rozvoja schopnosti riešiť problémy u respondentov študujúcich informatiku a matematiku podporujú aj dáta týkajúce sa využívaných foriem vzdelávania. V porovnaní s ostatnými zameraniami štúdia podľa študentov informatiky a matematiky využívajú ich učitelia riešenie problémov samotnými študentmi najčastejšie. Riešenie problémov študentmi ako jednu z piatich najviac používaných foriem výučby v dotazníkovom prieskume To dá rozum označila takmer polovica (46,1 %) respondentov študujúcich IT odbory a matematiku. Z učiteľov IT odborov a matematiky považuje túto formu za jednu z piatich najviac využívaných vo svojom repertoári výučbových techník dokonca až osem z desiatich (77,1 %) respondentov. Táto hodnota predstavuje oproti priemeru celkovej vzorky VŠ učiteľov (54,7 %) rozdiel viac ako 20 percentuálnych bodov. Najmenej sa riešenie problémov študentmi z pohľadu samotných študentov používa podľa odpovedí v prieskume medzi respondentmi z iných technických vied (23,4 %) a zdravotníctva (19,6 %) . Aj učitelia odborov z oblasti technických vied (48,2 %) a zdravotníctva (48,1 %) túto formu v dotazníku označovali ako jednu z najviac využívaných menej ako ich kolegovia z iných odborov a ich podiely sú pod priemerom celkovej vzorky respondentov z radov VŠ učiteľov (54,7 %) .

Podobne ako schopnosť riešiť problémy aj analytické myslenie v dotazníku označil ako štúdiom rozvíjanú zručnosť najväčší podiel respondentov a respondentiek so zameraním štúdia na informatiku a matematiku (pozri graf G.3.1.2.2.3). V porovnaní s ostatnými vednými odbormi dosiahli vo vnímaní rozvoja tejto kompetencie nadpriemerné hodnoty. Zatiaľ čo až dve tretiny informatikov a matematikov sa v prieskume vyjadrilo, že vysokoškolské štúdium rozvíja ich analytické myslenie, u respondentov študujúcich učiteľstvo, iné pedagogické vedy a odbory z oblasti zdravotníctva myslieť analyticky ako rozvíjanú kompetenciu označila sotva pätina študentov. Významné rozdiely vo vnímaní rozvoja analytického myslenia v rámci štúdia na vysokej škole medzi študentmi rôznych zameraní môžu prameniť z odlišných interpretácií toho, čo si pod touto kompetenciou respondenti s rôznym študijným zameraním predstavujú. Analytické myslenie je zručnosťou, ktorú si pri

správnom výbere výučbových metód môžu rozvíjať všetci študenti naprieč rôznymi zameraniami štúdia. Napriek tomu, rozdiel niekoľko desiatok percentuálnych bodov medzi respondentmi študujúcimi IT odbory a matematiku a respondentmi z iných vedných odborov naznačuje, že analytické myslenie mohlo byť pre väčšinu respondentov vnímané v úzkej spojitosti práve s analytickými zručnosťami špecifickými pre ovládanie IT analytiky.

Štátne školy učia riešiť problémy viac, zameriavajú sa na špecifické profesie

Mierne rozdiely možné pozorovať aj pri porovnaní podielov respondentov, ktorí vnímajú rozvoj schopnosti riešiť problémy a analytického myslenia v rozdielnych formách VŠ štúdia. Študenti a študentky denného štúdia v dotazníkovom prieskume To dá rozum uvádzali tieto kompetencie ako štúdiom rozvíjané o niečo viac ako študenti v externej forme (pozri tabuľku T.3.1.2.2.1). Pri porovnaní respondentov na rôznych stupňoch VŠ štúdia, väčšia časť respondentov na druhom stupni ako respondentov na bakalárskom štúdiu v prieskume označila, že sa v rámci štúdia v analytickom myslení rozvíja.

Tabuľka T_3.1.2.2.1: Rozvoj schopnosti riešiť problémy a analytického myslenia podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

Považujete vedomosti a zručnosti, ktoré nadobúdate počas štúdia na vysokej škole,za aktuálne?
(výber jednej odpovede)

	Forma štúdia		
	Denná	Externá	
Áno, na všetkých predmetoch	8,7 %	**16,3 %**	
Áno, na väčšine predmetov	53,1 %	59,7 %	
Áno, na menšej časti predmetov	**28,7 %**	15,7 %	
Nie	6,9 %	5,0 %	
	Typ vysokej školy		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Áno, na všetkých predmetoch	8,7 %	**19,8 %**	15,6 %
Áno, na väčšine predmetov	53,5 %	**60,8 %**	52,1 %
Áno, na menšej časti predmetov	**28,3 %**	10,7 %	29,4 %
Nie	7,1 %	3,0 %	1,6 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

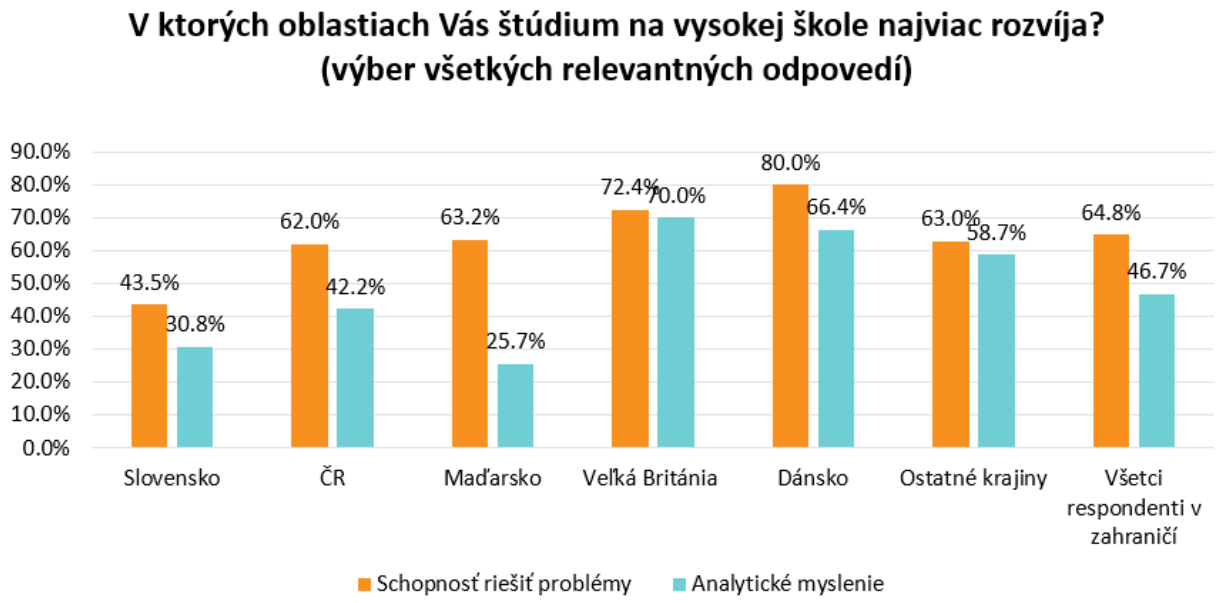
Schopnosť riešiť problémy sa podľa odpovedí respondentov prieskumu rozvíja najviac na štátnych školách. V porovnaní s percentuálnym podielom odpovedí zahŕňajúcim respondentov zo všetkých typov vysokých škôl (43,5 %), schopnosť riešiť problémy bola u študentov štátnych VŠ označovaná ako rozvíjaná o 13 percentuálnych bodov viac (pozri tabuľku T.3.1.2.2.1). Tento rozdiel môže byť spôsobený úzkou špecializáciou štátnych vysokých škôl na špecifické odbory ako zdravotníctvo a vojenské a bezpečnostné náuky, ktoré majú za úlohu pripravovať študentov na profesie (lekár, zdravotná sestra, policajt, vojak), v ktorých riešenie akútnych problémov patrí do rutinnej náplne práce.

Analytické myslenie a schopnosť riešiť problémy si naši vysokoškoláci študujúci v zahraničí rozvíjajú vo väčšej miere

Zo skupiny respondentov a respondentiek spomedzi našich vysokoškolákov v zahraničí vníma podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum rozvoj schopnosti riešiť problémy väčší podiel ako zo skupiny študentov študujúcich na vysokých školách na Slovensku. Zatiaľ čo na Slovensku považovala túto schopnosť ako štúdiom rozvíjanú menej ako polovica respondentov, na školách v zahraničí to tak vnímali viac ako dve tretiny zúčastnených študentov (pozri graf G.3.1.2.2.4). Výhody štúdia v zahraničí vnímala aj veľká časť zamestnávateľov, ktorí sa zúčastnili na kvantitatívnom zisťovaní a individuálnych rozhovoroch projektu To dá rozum. Súhlas s tvrdením, že absolventi vysokých škôl zo zahraničia sú

pripravení na prácu lepšie ako absolventi slovenských vysokých škôl vyjadrila v dotazníkovom prieskume viac ako polovica (53,7 %) dotazovaných špecialistov na ľudské zdroje. Viacerí z interviewovaných respondentov pomenovávali rozdiely medzi absolventmi slovenských VŠ a VŠ v zahraničí, a to najmä v ovládaní tzv. mäkkých a kognitívnych zručností, medzi ktoré patria analytické myslenie i schopnosť riešiť problémy. Ako sa vyjadril v individuálnom rozhovore jeden z interviewovaných špecialistov: „Ľudia so skúsenosťou zo zahraničia sú oveľa profesionálnejší a majú super kognitívne zručnosti. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR riaditeľ)“

Graf G_3.1.2.2.4: Rozvoj schopnosti riešiť problémy a rozvoj analytického myslenia podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Podobne ako na Slovensku, aj v zahraničí štúdium podľa názoru respondentov a respondentiek spomedzi študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia rozvíja schopnosť riešiť problémy vo väčšej miere na odboroch spojených s informačnými technológiami a matematikou (78,6 %) a iných technických odboroch (73,8 %). V porovnaní s ostatnými zameraniami štúdia v zahraničí vnímajú riešenie problémov samotnými študentmi ako jednu z najčastejších foriem výučby najviac práve respondenti študujúci informatiku a matematiku (62,9 %) . V slovenskej verzii dotazníka to študenti týchto odborov vnímali rovnako (pozri vyššie).

Spomedzi krajín so štatisticky významnou vzorkou respondentov a respondentiek[6] vnímajú rozvoj kompetencie riešiť problémy v rámci štúdia najviac študenti zo Slovenska študujúci na vysokých školách v Dánsku (pozri graf G.3.1.2.2.4). Práve technické smery, informatiku a matematiku tam študovalo približne 30 % respondentov dotazníkového prieskumu. Intenzívnejšie vnímanie rozvíjania si tejto zručnosti štúdiom u vysokoškolákov v zahraničí je podporený aj kvantitatívnymi dátami o najviac používaných formách vzdelávania. Až viac ako 80 % respondentov študujúcich v Dánsku uviedlo, že riešenie problémov je učiteľmi vo vzdelávacom procese využívané ako jedna z najčastejších foriem výučby. Na Slovensku to takto vnímal približne polovičný podiel (43,5 %) respondentov spomedzi študentov. Okrem Dánska a Veľkej Británie sa v ostatných pozorovaných krajinách vnímanie rozvoja schopnosti riešiť problémy vysokoškolským štúdiom nevymykalo z priemeru (pozri graf G.3.1.2.2.4).

Aj analytické myslenie je podľa vnímania respondentov z radov našich študentov v zahraničí rozvíjané štúdiom významnejšie najmä vo Veľkej Británii a v Dánsku. V dotazníkovom prieskume To dá rozum označili analytické myslenie za štúdiom rozvíjané viac ako dve tretiny respondentov študujúcich v týchto krajinách (pozri graf G.3.1.2.2.4). Práve vo Veľkej Británii a

´v Dánsku študuje po Českej republike a Maďarsku najväčšia časť našich vysokoškolákov.[7] Naopak, v Maďarsku vnímajú naši študenti rozvoj analytického myslenia v rámci štúdia podľa hodnotenia v dotazníku ešte menším podielom ako na Slovensku.

Záver

Kvantitatívne dáta To dá rozum ukazujú, že rozvoj analytického myslenia a schopnosti riešiť problémy zažívajú vo vzdelávacom procese viac vysokoškoláci, ktorí odišli študovať do zahraničia. Na Slovensku sú z pohľadu študentov tieto kompetencie rozvíjané menej často. No podľa súčasných potrieb zamestnávateľov na Slovensku, ako aj podľa prognóz Svetového ekonomického fóra (WEF)[8] sú práve analytické myslenie a riešenie problémov v prvej desiatke kompetencií, ktorých dôležitosť bude na pracovnom trhu v najbližších rokoch narastať. Zdá sa však, že slovenské vysoké školy reagujú na tieto trendy pomaly a riešenie problémov ako forma výučby podporujúca rozvoj tejto kompetencie sa do vzdelávania dostáva len u časti študentov a to viac na technických a prírodných vedách než v humanitných, spoločenských a zdravotníckych zameraniach.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Katarína Staroňová

Súvisiace kapitoly:

Aktivizujúce metódy
Schopnosť pracovať v skupine
Komunikačné zručnosti
Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov
Odchod študentov do zahraničia

Zdroje:

1: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013, str.24. [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf
2: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf
3: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf
4: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf
5: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
6: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
7: UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Global Flow of Tertiary-Level Students.* [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow
8: WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report 2018.* [cit. 2019-6-10]. Dostupné na:https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Komunikačné zručnosti

Komunikačné zručnosti sú dôležité, no na vyučovaní sa málo diskutuje

Schopnosť diskutovať, argumentovať v prospech vlastných názorov a prezentovať seba a svoju prácu patrí do balíka žiadaných komunikačných zručností. V diskusii a obhajovaní vlastných názorov sa v rámci štúdia podľa vlastných slov rozvíja menej ako polovica vysokoškolákov a vysokoškoláčok. Podobný podiel bol zaznamenaný aj pri rozvoji prezentačných zručností. Na škole z pohľadu študentov prevláda frontálna výučba a metódy, ktoré komunikačné zručnosti nerozvíjajú v dostatočnej miere. Naopak, diskusiu o preberanej téme vníma ako často využívanú metódu výučby menej ako polovica respondentov z radov študentov. Najmenej si komunikačné zručnosti podľa respondentov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum na Slovensku rozvíjajú študenti IT a matematiky. Podpriemerné hodnoty vo vnímaní ich rozvoja v prieskume dosiahli aj študenti z oblasti zdravotníctva. Pri porovnaní s našimi vysokoškolákmi v zahraničí možno vidieť, že k diskusii sú vedení najčastejšie respondenti študujúci v Dánsku alebo vo Veľkej Británii. V týchto krajinách vnímali rozvoj komunikačných zručností najväčšie podiely respondentov. Komunikačné zručnosti považovala v dotazníkovom prieskume za dôležité, až kľúčové kritérium pri výbere budúcich zamestnancov prevažná väčšina zamestnávateľov. S úrovňou ich ovládania u absolventov a absolventiek vysokých škôl však nie sú spokojní.

Schopnosť diskutovať a prezentovať nie sú rozvíjané u dostatočného počtu študentov

Prezentačné schopnosti a schopnosť diskutovať a obhajovať svoje vlastné názory patria medzi komunikačné zručnosti, ktoré podľa študentov a študentiek v dotazníkovom prieskume To dá rozum štúdium na vysokej škole rozvíja len u menej ako polovice z nich. Schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory označil za rozvíjanú len každý štvrtý respondent (39,3 %) . Prezentačné zručnosti študenti vnímajú ako rozvíjané štúdiom o čosi viac. Tento balík kompetencií označilo spomedzi zoznamu zručností ako štúdiom rozvíjaný 42,3 % respondentov a respondentiek na bakalárskom, magisterskom a inžinierskom stupni VŠ štúdia.

Téma potreby komunikačných zručností a ich rozvoja v rámci vysokoškolského štúdia rezonovala aj počas skupinových rozhovorov so študentmi. Lepšiu schopnosť argumentovať a obhájiť si svoj názor študenti v rozhovoroch vnímali ako pridanú hodnotu vysokoškolského štúdia (napr. oproti absolventom stredných škôl) a jej rozvoj by mal byť podľa nich na školách viac stimulovaný. Rozvoj schopnosti diskutovať v prieskume skutočne označil menší podiel stredoškolákov (31 %). Rozdiel medzi podielmi respondentov, ktorí si v dotazníku vybrali schopnosť diskutovať ako jednu z rozvíjaných zručností na strednej a vysokej škole, je na úrovni 8,3 percentuálneho bodu .

Podľa učiteľov študenti nie sú pripravení pýtať sa a diskutovať

Na nedostatočnú úroveň rozvoja komunikačných zručností na stredných školách poukazujú podľa dát projektu To dá rozum aj vysokoškolskí učitelia. Ako nepripravených v schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory hodnotila čerstvých absolventov stredných škôl, ktorí prichádzajú na vysoké školy, viac ako polovica (52,3 %) učiteľských respondentov . Aj počas skupinových rozhovorov sa učitelia vyjadrovali, že v prípadoch, keď sa usilujú zaviesť do vzdelávacieho procesu viac interakcie a diskusie, ich snaha stroskotáva na ustráchanosti a pasivite študentov a študentiek aktívne sa k niečomu vyjadriť: „Jeden kolega pekne povedal, že študenti dnes alebo posledných desať rokov majú hrôzu z dvoch otázok. Čo si o tom myslíte? A čo vás zaujíma? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Kritika pasivity určitej skupiny spolužiakov sa ozývala v skupinových rozhovoroch aj z úst niektorých študentov: „Veľakrát sa stáva, že máme nejaké cvičenie a nikto sa nehlási. Nikto proste nechce povedať, čo si myslí. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Jedným z dôvodov limitovanej schopnosti študentov vyjadriť sa môže byť ich dlhodobé pôsobenie vo vzdelávacom prostredí, v ktorom sa ich len málokedy niekto opýta na ich názor. Napokon, ako indikujú aj kvantitatívne dáta projektu To dá rozum, ukazuje sa, že aj na vysokých školách prevládajú predovšetkým frontálne metódy výučby.

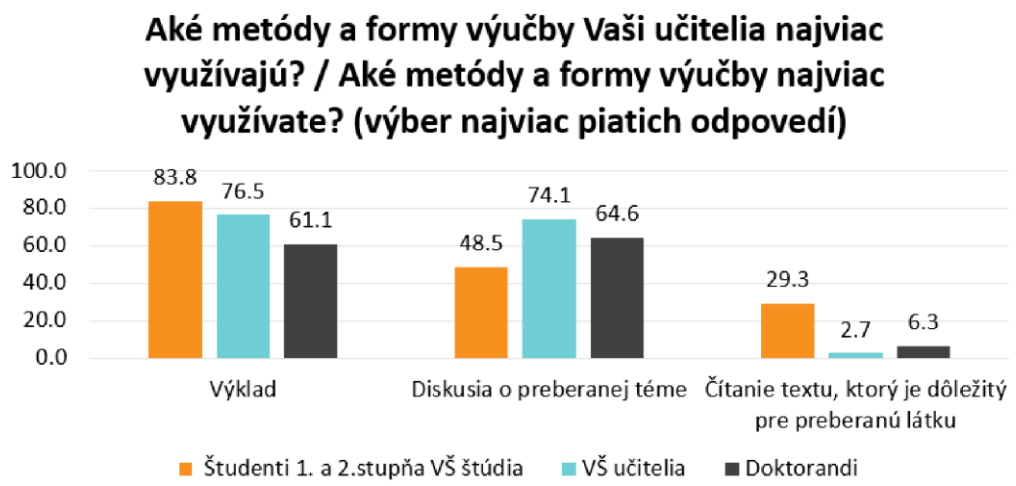
Prezentačné zručnosti sú rozvíjané skôr formálne

Podľa kvalitatívnych dát To dá rozum sa od študentov a študentiek počas vzdelávacieho procesu na vysokej škole často vyžaduje prezentovanie zadaní a výstupov ich študentskej prípravy. Je však otázne, či je možné pri každej prezentácii hovoriť o rozvoji prezentačných zručností. Vyjadrenia učiteľov počas individuálnych a skupinových rozhovoroch indikujú, že prezentácie tvoria samozrejmú súčasť seminárov a cvičení. Ich zvládnutie je overované aj pri obhajobe záverečných prác. Problém však nastáva, ak študentom po odprezentovaní nie je daná spätná väzba, a tak nevedia, čo a ako na svojich prezentačných zručnostiach zlepšovať. Vedieť prezentáciu správne naštruktúrovať, schopnosť súvisle a zrozumiteľne prezentovať a vedieť veci „predať" považovali za dôležitú zručnosť aj samotní študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch. Niektorí účastníci skupinových rozhovorov z humanitných a zo spoločenskovedných odborov v súvislosti s rozvojom komunikačných zručností kritizovali postupné prevládanie písomných skúšok nad ústnymi. Dôraz na písomné skúšanie vnímali ako obmedzovanie možností na budovanie svojich komunikačných zručností: „Človek by sa podľa mňa mal vedieť vyjadriť, mal by vedieť vystúpiť, mal by aj na pracovnom pohovore vedieť komunikovať, lebo to je jediná šanca veľakrát, že zaujme ten človek tým, že sa dokáže vlastne predať. Tým, že čím ďalej, tým viac skúšok, aspoň u nás, neviem, ako je to na iných odboroch, prechádza z ústnej na písomné a deväťdesiatpäť percent skúšok v skúškovom je písomných a už pomaly ani nie písomných, ale testov, tak ja mám fakt spolužiakov, ktorí sú piataci na politológii, čo je odbor založený na komunikácii, ktorí keď majú vystúpiť len pred svojimi spolužiakmi, tak sú z toho v takom strese, že majú z toho zdravotné problémy, že sa trasú, že to nedokážu jednoducho a už, keď sa tam postavia, tak sa nedokážu vyjadriť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)"

Frontálna výučba podľa študentov stále prevláda. Učitelia tvrdia, že diskusiu využívajú rovnako často ako výklad

Podľa študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume To dá rozum, oveľa častejšie ako formy rozvíjajúce schopnosti diskutovať a prezentovať využívajú ich vyučujúci formy a metódy výučby, ktoré rozvoj týchto schopností nepodporujú . Z kvantitatívnych dát tiež vyplýva, že študenti označili za jednu z najviac využívaných metód výučby výklad (pozri graf G.3.1.2.3.1). Frontálne spôsoby výučby boli podporené aj formou čítania textu vyučujúcim, ktorú zaznačila takmer až tretina respondentov spomedzi študentov. Diskusiu ako jednu z najčastejšie využívaných vyučovacích stratégií vníma približne len polovica z nich. Ako možno vidieť na hodnotách grafu G.3.1.2.3.1, respondenti z radov učiteľov voľbu výučbových metód vnímajú inak ako študenti.

Graf G_3.1.2.3.1: Podiely študentov 1. a 2.stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a doktorandov, ktorí si ako jednu z piatich najviac využívaných foriem výučby vo vzdelávacom procese vybrali „výklad", „diskusiu o preberanej téme" a „čítanie textu, ktorý je dôležitý pre preberanú látku"



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); učitelia a učiteľky, vedeckí/é a umeleckí/é pracovníci a pracovníčky na VŠ na Slovensku (n=845); študenti a študentky doktorandského štúdia na Slovensku (n=472)

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu učitelia tvrdia, že výklad a diskusiu využívajú ako stratégie výučby vo vzdelávacom procese takmer rovnako často (pozri graf G.3.1.2.3.1). Podobne to vnímajú aj študenti a študentky doktorandského štúdia. V skupinových rozhovoroch s VŠ učiteľmi kládli niektorí zo zúčastnených respondentov dôraz práve na výklad a upozorňovali na jeho dôležitosť pri sprostredkovaní odborných poznatkov. Slovami jedného z učiteľov: „Niektoré veci na vysokej škole určite nefungujú. Byť k študentom milý, skupinky, venuj sa študentom. A už odborná vec dakde skĺza. [...] Prijal som ešte tú formu, že človek príde a povie odborné veci. Lenže teraz ho [študenta] ja mám ešte učiť, ako sa pozdraviť, keď vojde do triedy a elementárne veci (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedecký / pedagogický pracovník)“.

Zaujímavým zistením z dotazníkového prieskumu To dá rozum je aj rozdielny pohľad študentov a učiteľov na využívanie čítania pripravených textov ako jednej z najviac využívaných foriem výučby. Vyučujúci čítanie textov na vyučovaní označovali v porovnaní so študentmi v prieskume len minimálne. Jedným z možných vysvetlení rozdielu viac ako 20 percentuálnych bodov medzi odpoveďami učiteľov a študentov je, že učitelia si uvedomujú, že hlasná reprodukcia textov je zastaranou metódou, ktorá vo vzdelávacom procese už dnes nemá svoje miesto a ich odpoveď je sociálne žiaduca. Tiež však čítanie pripraveného textu môžu na rozdiel od študentov považovať za jednu z legitímnych foriem výkladu . Takúto interpretáciu čítania textov zo strany svojich kolegov príznačne ilustruje príklad, ktorý uviedla respondentka, ktorá sa zúčastnila na jednom z realizovaných skupinových rozhovorov s VŠ učiteľmi: „Poviem príklad z toho, čo dala jedna moja študentka na Facebook. Mali trojhodinovú prednášku z komunikácie. A slajdy. Obrovská učebňa a stál tam človek, ktorý čítal slajdy. Vyslovene napísala: ‚Číta slidy a na tých slidoch je napísané: Aktívna komunikácia, dvojbodka. Priama komunikácia so študentmi, hej? Individuálna pozornosť.‘ A chlapík je takto otočený smerom k tým slajdom. Tu sú všetci študenti [znázornenie umiestnenia učiteľa a študentov v priestore]. Tri hodiny čítal slajdy. Celý semester. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“

Frontálne spôsoby výučby, v ktorých sú študenti a študentky len pasívnymi poslucháčmi, nevytvárajú podmienky na rozvoj komunikačných zručností. Niektorí študenti sa v skupinových rozhovoroch vyjadrili, že práve dôraz na diskusiu ako metódu výučby vo vzdelávaní chýba. Namiesto prezentácie jednostranného a všeobecne akceptovaného názoru by radi o odborných témach diskutovali z rôznych uhlov pohľadu. Rozdiel v dosahoch frontálnych a interaktívnych foriem výučby na schopnosť študentov argumentovať v kritických situáciách opísal na porovnaní svojich študentov a študentov iného spoločenskovedného odboru počas skupinového rozhovoru jeden zo zúčastnených VŠ učiteľov nasledovne: „Celé to štúdium na [názov študijného programu] bolo vedené veľmi direktívnou formou. Oni im skôr bránili, aby diskutovali. A keď prišla takáto situácia [napätá situácia, štrajk], bolo proste vidno strašne veľký rozdiel medzi tým, ako tí študenti zareagujú. Keď som to porovnával, tak oveľa zrelšie sa zachovali tí naši študenti (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“.

Na seminároch a cvičeniach sa podľa študentov málo diskutuje

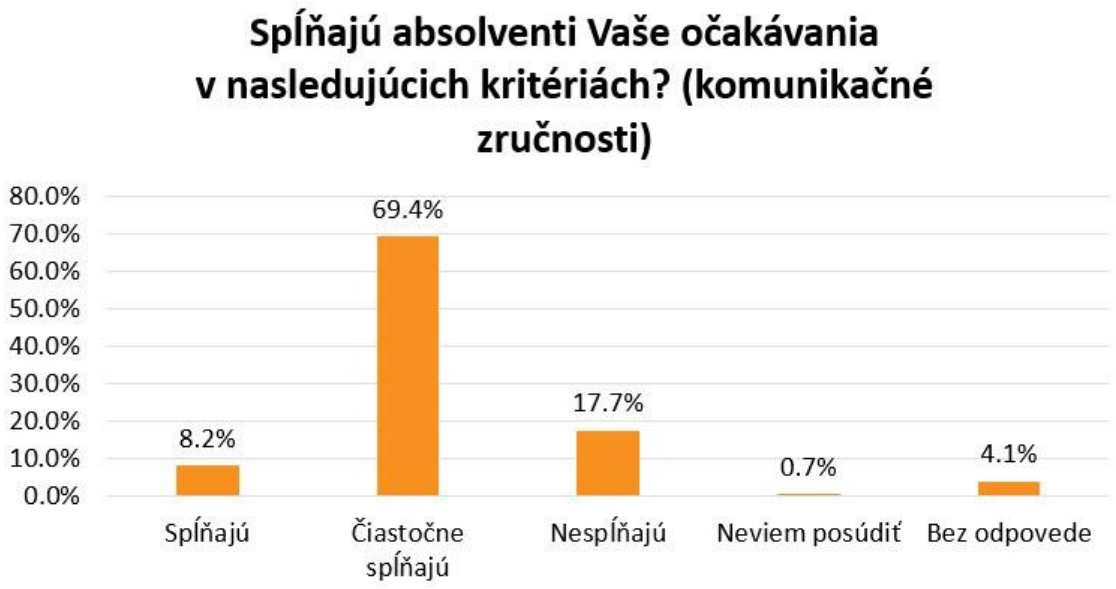
Mnohí zo študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, vidia v seminároch a cvičeniach nevyužitý potenciál. Z rôznych častí vzdelávacieho procesu sa vytváranie priestoru na diskusiu a dôraz na interakciu medzi aktérmi vzdelávania podľa kvalitatívnych dát To dá rozum kládol prioritne na semináre a cvičenia. Tie by aj podľa študentov mali byť určené práve diskusii a podrobnej analýze tém, ktoré boli predstavené na prednáškach. Ako hovorí jeden z účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi, seminár „má byť skôr priestor na debatu než na vysvetľovanie (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“. V rozhovoroch od niektorých študentov zaznievalo, že prednášky a cvičenia často splývajú v jednu výučbovú formu a odlišujú sa len minimálne. I keď všetko do veľkej miery závisí od prístupu individuálneho učiteľa, dôraz na diskusný formát nie je na školách podľa študentov dostatočný a potenciál seminárov na rozvoj komunikačných a argumentačných zručností je využitý málo. Absenciu interakcie a diskusie na niektorých zo svojich seminárov opisuje jedna z účastníčok skupinových rozhovorov nasledovne: „Celý ten seminár vyzerá tak, že počas hodiny sa postavia traja ľudia a odprezentujú si nejakú prezentáciu a ten vyučujúci dokopy nepovie nič. Čo si myslím, že ten priestor na prácu s tou témou, na prácu s tými študentmi je tam obrovský. […] Človek sedí a počúva powerpointové prezentácie stiahnuté z Wikipedie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Očakávania zamestnávateľov o úrovni komunikačných zručností spĺňajú absolventi len čiastočne

Prezentačné zručnosti a schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory patria medzi komunikačné zručnosti, ktoré zamestnávatelia považujú za dôležité. U absolventov a absolventiek vysokých škôl však podľa názoru zamestnávateľov nie sú

dostatočne rozvinuté. Podľa kvantitatívnych dát To dá rozum takmer všetci (94,6 %) špecialisti na ľudské zdroje považujú komunikačné zručnosti za pomerne dôležité až kľúčové kritérium pri výbere budúcich zamestnancov. Spokojní s ich úrovňou u absolventov vysokých škôl však pravdepodobne nie sú . Len jeden z desiatich špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume uviedol, že absolventi a absolventky vysokých z desiatich špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume uviedol, že absolventi a absolventky vysokých škôl spĺňajú očakávania ich firmy v oblasti komunikácie (pozri graf G.3.1.2.3.2). Pre viac ako dve tretiny respondentov vysokoškolskí absolventi spĺňajú očakávania zamestnávateľov v rámci ovládania komunikačných zručností iba čiastočne. Medzi komunikačné zručnosti, ktorých rozvoj považujú zamestnávatelia za štúdiom zanedbávané, patrí taktiež aktívne počúvanie. Práve počúvanie s porozumením je však významným nástrojom zefektívňovania diskusie, ako aj otvárania možností na presadenie svojich názorov.

Graf G_3.1.2.3.2: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti komunikačných zručností



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: špecialisti a špecialistky na ľudské zdroje (n=147)

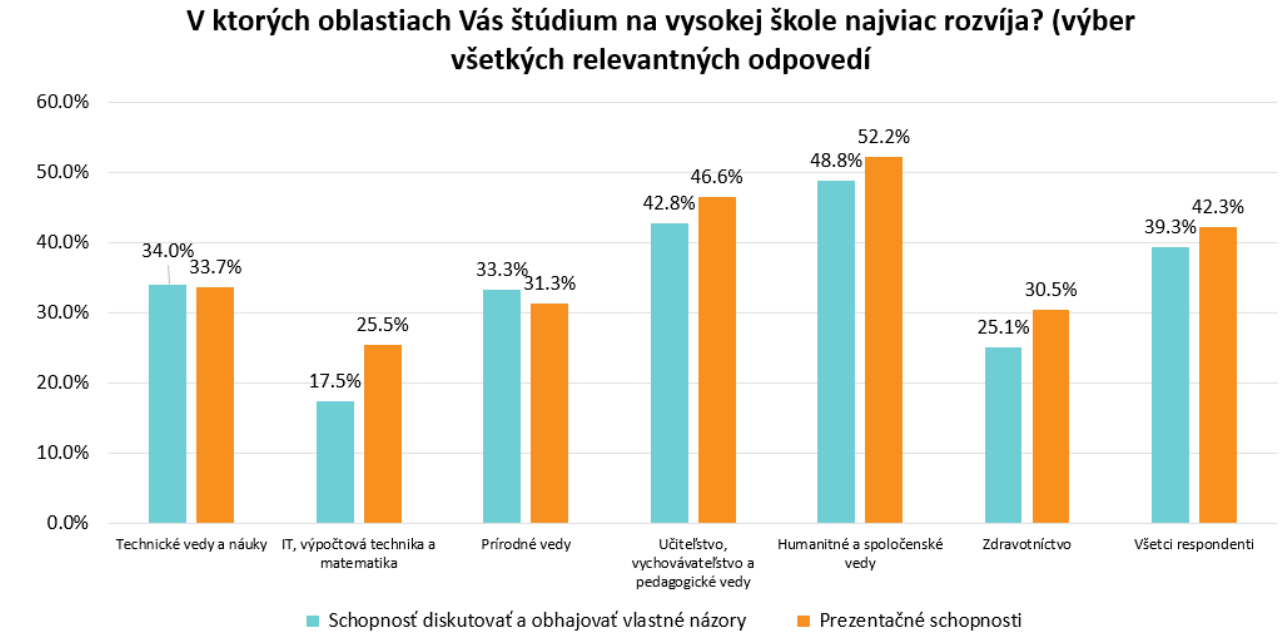
Komunikačné schopnosti označili za jedno z piatich najdôležitejších kritérií, ktoré by mal spĺňať ich potenciálny zamestnanec aj takmer dve tretiny (64,4 %) respondentov v prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska. Prieskum sa zameriaval na pohľad podnikateľov na vzdelávací systém na Slovensku a zúčastnili sa na ňom prevažne riadiaci pracovníci firiem a spoločností. Viac ako polovica (56,7 %) respondentov považuje napriek svojim očakávaniam komunikačné zručnosti ako jednu z piatich oblastí, v ktorej prichádzajú absolventi vysokých škôl k nim do zamestnania najmenej pripravení.[1]

Rozvoj komunikačných zručností v rámci štúdia vnímajú najviac respondenti študujúci humanitné a spoločenské vedy

Rozdiely v rozvoji komunikačných zručností môžeme pozorovať aj medzi skupinami študentov s odlišnými zameraniami štúdia. Podľa kvantitatívnych dát To dá rozum vnímajú rozvoj prezentačných zručností najväčším podielom respondenti z radov študentov humanitných a spoločenských vied (pozri graf G.3.1.2.3.3). Hodnoty nad priemer celkovej vzorky (42,3 %) zaznamenali v prieskume aj študenti učiteľstva a iných pedagogických vied. V skupinových rozhovoroch využívanie prezentovania výstupov ako častú súčasť vzdelávacieho procesu spomínali práve vysokoškoláci z týchto vedných oblastí. Percentuálne podiely oboch skupín však v kontexte charakteru humanitných a spoločenských vied, z ktorých väčšina stojí práve na aktívnej komunikácii a interakcii, možno považovať za pomerne nízke. Obzvlášť v prípade budúcich učiteľov, od ktorých sa ovládanie prezentačných zručností očakáva pri preberaní látky, ako aj pri rozvíjaní týchto zručností u svojich žiakov . Graf G.3.1.2.3.3 tiež ukazuje, že v rámci štúdia programov zdravotníctva, prírodných vied a technických smerov

vnímajú prezentačné zručnosti ako štúdiom rozvíjané približne len traja z desiatky respondentov. Najmenej sa tak deje podľa našich respondentov pri štúdiu IT odborov a matematiky. Prezentačné zručnosti označila ako rozvíjané len štvrtina z nich.

Graf G_3.1.2.3.3: Rozvoj komunikačných zručností podľa študentov rôznych študijných zameraní



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Študenti a študentky informatiky a matematiky si však podľa sebahodnotenia v dotazníkovom prieskume To dá rozum nerozvíjajú ani ďalšiu z dôležitých komunikačných kompetencií – schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory. Túto schopnosť označila ako štúdiom rozvíjanú menej ako pätina respondentov z radov študentov IT odborov a matematiky. V porovnaní s celkovou študentskou vzorkou, ktorá sa zapojila do dotazníkového prieskumu, predstavuje tento podiel dokonca menej ako polovicu (pozri graf G.3.1.2.3.3). Slabé vnímanie rozvoja schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory dopĺňajú aj kvantitatívne dáta To dá rozum týkajúce sa foriem vzdelávania. V dotazníkovom prieskume boli práve študenti a učitelia IT odborov a matematiky tými, ktorí zo všetkých porovnávaných skupín respondentov označovali diskusiu ako jednu z najviac využívaných metód výučby najmenším podielom. To, že by vysokoškolské štúdium prispievalo k rozvoju ich diskusných a argumentačných zručností, vníma tiež malý podiel respondentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva. No práve lekári, zdravotné sestry a iný zdravotnícky personál by mali mať pri zisťovaní príčin zdravotného stavu pacienta, ako aj pri komunikácii diagnózy a s ňou spojených lekárskych úkonov pacientovi, komunikačné zručnosti na vysokej úrovni.

Respondenti študujúci učiteľstvo a iné pedagogické vedy deklarovali, že štúdium v nich schopnosť diskutovať a argumentovať rozvíja druhým najväčším podielom, mierne nad priemerom celkovej vzorky (pozri graf G.3.1.2.3.3). Ani nie polovicu respondentov spomedzi študentov týchto odborov však opäť nemožno považovať za pozitívny indikátor. Nedostatočne rozvinutá schopnosť diskusie u budúcich učiteľov im môže spôsobovať problémy učiť žiakov a žiačky základom diskusie a argumentácie a viesť s nimi diskusiu počas samotného vyučovania . Rozvoj schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory v rámci štúdia vnímajú v porovnaní s ostatnými študentmi podľa odpovedí v prieskume najviac študenti humanitných a spoločenskovedných odborov. Treba však poznamenať, že podobne ako pri študentoch učiteľstva a iných pedagogických vied, aj táto hodnota je nízka; ako rozvíjanú schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory označila tiež iba necelá polovica respondentov študujúcich humanitné a spoločenské vedy. Respondenti študujúci humanitné a spoločenské vedy (vrátane učiteľstva) však diskusiu ako jednu z najviac využívaných foriem výučby označovali v dotazníkovom prieskume To dá rozum viac ako respondenti s iným študijným zameraním. Rovnako to bolo aj v prípade respondentov spomedzi VŠ učiteľov.

Rozvoj prezentačných schopností vnímajú viac študenti denného štúdia. Externisti si zas myslia, že si viac rozvíjajú schopnosť diskutovať

Prezentačné schopnosti sú podľa vyjadrení respondentov a respondentiek prvého a druhého stupňa štúdia vnímané ako rozvíjané u väčšieho podielu študentov denného než externého štúdia. Z dát To dá rozum však tiež vyplýva, že študenti a študentky v externej forme štúdia tvrdia, že majú vo vzdelávacom procese o trochu častejšie vytvorené podmienky na rozvoj schopnosti diskutovať a argumentovať v prospech vlastných názorov. V tabuľke T.3.1.2.3.1 možno vidieť, že podobné prerozdelenie v prieskume zaznamenali aj študenti na verejných a súkromných vysokých školách . Vzniknutá podobnosť percentuálnych hodnôt medzi externými študentmi a študentmi súkromných vysokých škôl môže byť spôsobená vysokým podielom študentov súkromných škôl vo vzorke externých študentov, v ktorej tvoria takmer polovičný podiel (47,1 %) respondentov. Prezentačné zručnosti sú zo všetkých typov škôl rozvíjané najmenej podľa respondentov študujúcich na štátnych vysokých školách.

Tabuľka T_3.1.2.3.1: Rozvoj schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory a prezentačných schopností podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja?
(výber všetkých relevantných odpovedí)

	Forma štúdia	
	Denná	Externá
Schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory	38,7 %	41,8 %
Prezentačné schopnosti	**44,3 %**	34,0 %

	Stupeň štúdia	
	1.stupeň + 1.-3.ročník spojeného štúdia	2.stupeň + 4.-6.ročník spojeného štúdia
Schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory	39,0 %	40,0 %
Prezentačné schopnosti	39,2 %	**47,7 %**

	Typ vysokej školy		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory	39,0 %	42,7 %	35,2 %
Prezentačné schopnosti	**43,2 %**	38,9 %	**28,4 %**

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Na druhom stupni štúdia a vo vyšších ročníkoch spojeného štúdia si študenti podľa odpovedí v dotazníku rozvíjajú prezentačné zručnosti viac ako v predchádzajúcich etapách štúdia. Pri schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory sa medzi prvým a druhým stupňom štúdia v rozvoji tejto kompetencie nenašli zásadné rozdiely.

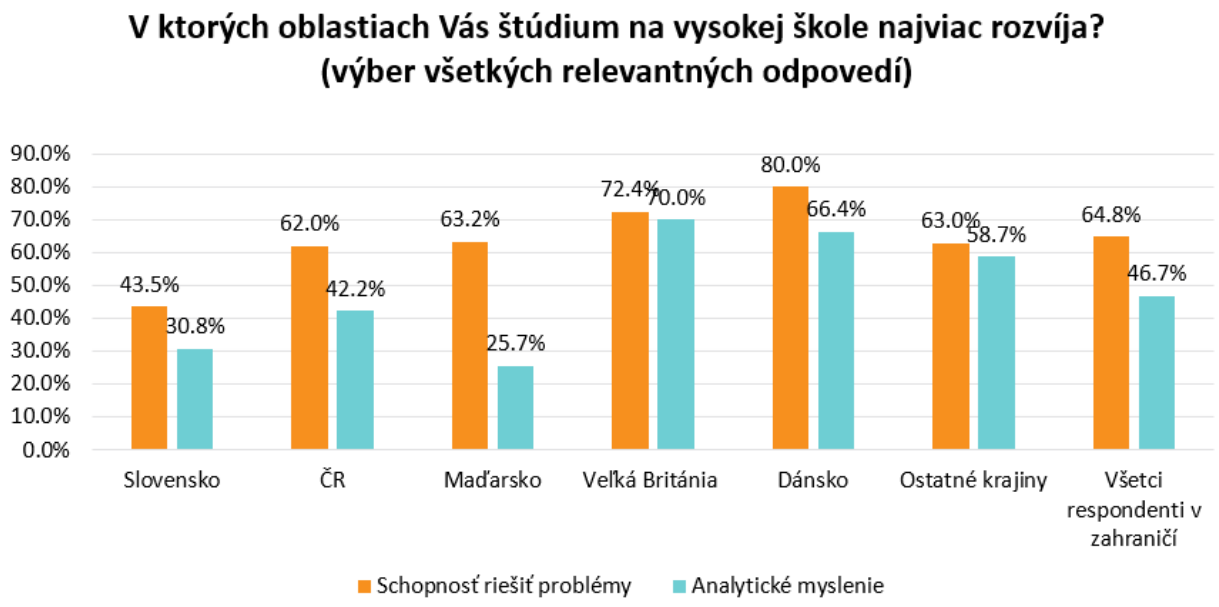
V zahraničí vníma rozvoj komunikačných zručností počas štúdia väčšia časť našich vysokoškolákov. Diskusia je súčasťou výučby

Diskutovať a argumentovať sa podľa porovnania odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum naprieč krajinami učia najviac respondenti a respondentky spomedzi našich vysokoškolákov v Dánsku a vo Veľkej Británii.[2] Rozdiely v podieloch, ktoré v tomto ukazovateli v prieskume vykazujú respondenti študujúci v týchto krajinách a respondenti zo slovenských vysokých škôl, predstavujú viac ako 30 (UK), resp. až 40 (Dánsko) percentuálnych bodov (pozri graf G.3.1.2.3.4). Taktiež diskusiu o preberanej téme vnímajú ako jednu z najčastejšie používaných foriem výučby vo vzdelávacom procese viac ako

dve tretiny respondentov vo Veľkej Británii (66,1 %) a ešte viac v Dánsku (76,8 %). Na Slovensku sa takto v prieskume vyjadrila menej ako polovica (48,5 %) respondentov.

So slovenskými vysokoškolákmi v Dánsku a v Británii neboli realizované skupinové rozhovory. Študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch v Prahe, Brne a v Olomouci a ktorí mali skúsenosť aj so štúdiom na vysokej škole na Slovensku, oceňovali pri porovnaní svojich skúseností najmä väčší dôraz na schopnosť vyjadriť svoj názor a diskutovať: „Ja som bola [na vysokej škole na Slovensku] zvyknutá sedieť niekde vzadu v lavici a teraz som fakt musela vystúpiť. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)““ Diskusiu o preberanej téme vnímala v dotazníkovom prieskume To dá rozum ako často využívanú formu výučby viac ako polovica (55 %) respondentov študujúcich na školách v Českej republike.

Graf G_3.1.2.3.4: Rozvoj schopnosti diskutovať a obhajovať vlastné názory a rozvoj prezentačných schopností podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Pri pohľade na graf G.3.1.2.3.4 je možné pozorovať, že okrem schopnosti diskutovať, si respondenti z radov slovenských vysokoškolákov a vysokoškoláčok v Dánsku myslia, že v nich štúdium podporuje aj rozvoj prezentačných zručností. Detailnejší pohľad na dáta po rôznych zameraniach štúdia však ukazuje, že napr. zatiaľ čo dve tretiny (58,2 %) respondentov so zameraním štúdia na prírodné vedy v zahraničí vnímajú štúdium ako rozvíjajúce ich prezentačné zručnosti, na Slovensku prezentačné zručnosti označila ako rozvíjané menej ako tretina (31,3 %) prírodovedcov spomedzi študentských respondentov. Rozdiel 20 percentuálnych bodov v prospech markantnejšieho vnímania rozvoja prezentačných zručností je u vysokoškolákov viditeľný aj pri porovnaní podielov respondentov študujúcich technické vedy na školách u nás a v zahraničí. Medzi študentmi v Česku a na Slovensku sa v rozvoji týchto zručností v dátach neukázal výrazný rozdiel.

Na lepšie komunikačné zručnosti absolventov vysokých škôl zo zahraničia poukazujú podľa kvalitatívnych dát To dá rozum aj zástupcovia zamestnávateľov. Ako poznamenala jedna zo špecialistiek na ľudské zdroje počas individuálneho rozhovoru: „Zamestnanci, ktorí majú zahraničné školy, sú sebavedomejší, sú schopní viac sa predať, viac komunikovať, samozrejme, aj v tom cudzom jazyku. Je to veľmi cítiť, pretože pokiaľ tam pracujú trošku samostatnejšie, viac sa zapájajú do toho študijného procesu aktívne, potom sú zvyknutí prezentovať seba a svoje názory. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“

Záver

Slabá úroveň komunikačných zručností absolventov a absolventiek slovenských vysokých škôl ich znevýhodňuje nielen na pracovnom trhu, ale aj pri zapájaní sa do každodenného života a občianskej spoločnosti. Nedostatočné komunikačné zručnosti môžu spôsobovať aj nízku kvalitu medziľudských vzťahov. Implementácia väčšieho množstva výučbových metód, ktoré sú založené na diskusii a interakcii medzi aktérmi vo vzdelávacom procese, je nevyhnutná pre podporu rozvoja komunikačných zručností u študentov vysokých škôl. Rozvoj komunikačných a ostatných tzv. mäkkých zručností by nemal ostať vnímaný len ako doména študentov humanitných a spoločenskovedných odborov. Podľa vyjadrení zamestnávateľov, ktorí boli interviewovaní v rámci projektu To dá rozum, je ich úspešné zvládnutie rovnako dôležité aj pre absolventov technických odborov a prírodných vied. Komunikačné zručnosti patria totiž medzi oblasti, ktoré si udržia svoju dôležitosť aj po automatizácii mnohých súčasných zamestnaní.[3] Ovládanie pokročilých komunikačných zručností tak ostane dôležitým faktorom uplatnenia sa naprieč odbormi. Napokon, efektívna sebaprezentácia, schopnosť argumentovať a obhájiť svoje názory či vykomunikovať svoje požiadavky je už dnes očakávanou súčasťou väčšiny vysokokvalifikovaných zamestnaní.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Emília Sičáková-Beblavá

Súvisiace kapitoly:

Monologické metódy
Aktivizujúce metódy
Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov
Odchod študentov do zahraničia
Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov
Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ

Zdroje:

1: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
2: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
3: ADECCO GROUP. *2017 Annual Report.* The Adecco Group: Zurich, 2018 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://ar.adeccogroup.com/documents/The-Adecco-Group-2017-Annual-Report.pdf

Digitálne zručnosti

Digitálne zručnosti sú jedny z najmenej rozvíjaných kompetencií na vysokej škole

Medzinárodné testovanie PIAAC v oblasti kompetencie dospelých pracovať v technicky vyspelom prostredí ukázalo, že na Slovensku schopnosti vysokoškolsky vzdelanej populácie absolvovať pokročilú prácu s počítačom zaostávajú za priemerom krajín OECD. Digitálne zručnosti sú aj podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum v rámci štúdia na vysokej škole rozvíjané z pohľadu študentov len u malej časti respondentov. Zároveň tretina študentov a študentiek v dotazníkovom prieskume uviedla, že len malá časť ich učiteľov zmysluplne využíva vo vzdelávacom procese výpočtovú techniku. Vysokoškolskí učitelia a učiteľky v prieskume uviedli, že študentov vedú k tomu, aby sa učili pracovať s aktuálnymi nástrojmi a metódami praxe, ktoré môžu zahŕňať aj prácu s počítačmi. Rozvoj digitálnych zručností v rámci štúdia vnímajú podľa kvantitatívnych dát najväčším podielom študenti matematiky, IT odborov a iných technických smerov, i keď aj u týchto respondentov ide len o časť z nich. Najmenej vnímajú rozvoj digitálnych zručností v rámci vysokoškolského štúdia respondenti študujúci zdravotnícke odbory. Častejšie ako na Slovensku vnímajú tieto zručnosti ako štúdiom rozvíjané oblasti študenti zo Slovenska študujúci v zahraničí. Počítačovo zručných absolventov hľadajú pri výbere zamestnancov aj zamestnávatelia. No ich očakávania, dokonca aj na jednoduchú prácu s počítačom, úplne spĺňajú absolventi VŠ len podľa menej ako polovice špecialistov na ľudské zdroje zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum.

Pokročilú prácu s počítačom zvláda podľa medzinárodného testovania len minimum vysokoškolsky vzdelaných dospelých

V reprezentatívnom prieskume projektu To dá rozum o mýtoch o vzdelávaní v roku 2016 viac ako 90 % respondentov uviedlo, že súhlasia s tvrdením, že mladí na Slovensku sa dobre vyznajú v počítačoch a technológiách.[1] Dáta OECD z medzinárodného testovania zručností dospelých PIAAC však takúto optimistickú predstavu nepodporujú. Porovnanie výsledkov testu zameraného na schopnosť jednotlivca riešiť problémy za pomoci počítača a počítačových sietí ukazuje, že vo vekovej skupine mladých od 16 do 24 rokov stále zaostávame za priemerom krajín OECD. Dáta ukazujú, že 6,4 % mladých v tomto veku buď nemalo nikdy skúsenosť s prácou na počítači, alebo neprešli základným testom počítačovej gramotnosti.[2] Priemer krajín OECD z vekovej kohorty 16 – 24 rokov predstavuje 4,7 %.[3] Medzi mladými v tomto vekovom rozpätí sú však obsiahnutí aj tí, ktorí neštudujú, resp. neabsolvovali štúdium na vysokej škole. Pozitívnejšie výsledky v dátach OECD sa nenájdu ani pri pohľade na úroveň zručnosti riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí u vysokoškolsky vzdelaných dospelých. Najvyšší, tretí stupeň ovládania týchto schopností, ktorého splnenie podľa metodiky PIAAC obsahuje použitie viacerých aplikácií, prekonávanie prekážok v procese riešenia a použitie vhodných príkazov v novom prostredí[4], dosiahlo len necelých 8 % vysokoškolsky vzdelaných. Na porovnanie, v susednej Českej republike túto úroveň dosiahlo viac ako 14 % vysokoškolsky vzdelaných. Priemer krajín OECD sa pohybuje na hodnote 10 %.[5]

Digitálne zručnosti patria medzi jedny z najmenej rozvíjaných kompetencií na vysokej škole

To, že by v nich štúdium na vysokej škole rozvíjalo digitálne zručnosti, uviedla v dotazníkovom prieskume To dá rozum len necelá pätina (19,6 %) respondentov a respondentiek zo študentskej populácie na prvom a druhom stupni vysokoškolského štúdia. V zozname kompetencií, v ktorom študenti mohli označovať tie, ktoré považujú za štúdiom rozvíjané, sa digitálne zručnosti umiestnili na jednom z posledných miest (štvrté od konca). Aj podľa kvalitatívnych dát To dá rozum zo skupinových rozhovorov považovali študenti rozvoj týchto zručností za značne poddimenzovaný. Mimo technických IT odborov videli študenti ako jednu z mála príležitostí práce s počítačom prípravu prezentácií a písanie seminárnych prác. To, že vysokoškolské štúdium študenti nevnímajú ako rozvíjajúce digitálne zručnosti, ilustruje aj výrok jednej z účastníčok skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi: „V čom ma [štúdium] vôbec nerozvíja? Napríklad pri používaní počítačov a internetu. Zatiaľ sme to v škole vôbec nemali. Akože dobre, seminárku, ale ináč sa mi zdá, že sme fakt nemali nič také, že by sme to museli. Ja si myslím, že je to veľmi dôležité, lebo je to do praxe. V podstate ku každému povolaniu je to

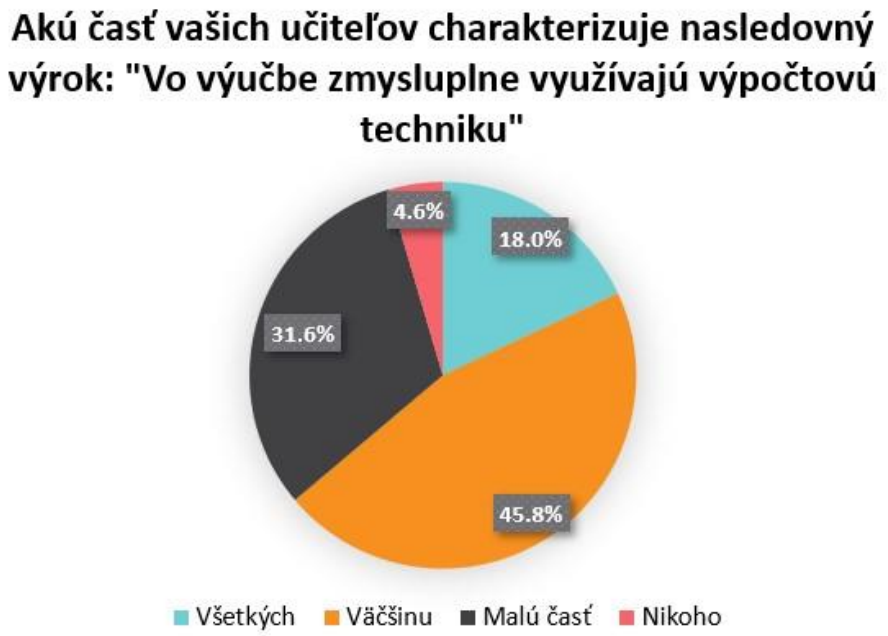
veľmi podstatné a nič také tu nemáme. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Kritika účastníkov skupinových rozhovorov však išla aj do radov spolužiakov. Niektorí majú podľa nich problém s ovládaním základných funkcií v textových dokumentoch (napr. ako členiť a formátovať text, vložiť referenciu a pod.), resp. v excelovských hárkoch.

Jedným z vysvetlení, prečo študenti v prieskume označovali, že vysokoškolské štúdium ich rozvíja v digitálnych zručnostiach len malým podielom, môže byť aj skutočnosť, že majú pocit, že tieto zručnosti nadobudli už v dostatočnej miere pred príchodom na vysokú školu. Podľa kvantitatívnych dát To dá rozum z dotazníkového prieskumu medzi vysokoškolskými učiteľmi považoval v oblasti digitálnych zručností študentov za nepripravených zo strednej školy jeden z desiatich (9,2 %) respondentov . Podľa výsledkov dotazníka pre stredoškolákov však vnímala digitálne zručnosti ako štúdiom rozvíjané približne len štvrtina (25,7 %) respondentov medzi študentmi stredných škôl . Zo zistení dotazníkového prieskumu sa tak vynára tiež otázka, či a ako dokážu vysokoškolskí učitelia zhodnotiť digitálne zručnosti svojich študentov. Možno predpokladať, že pokiaľ nie je využívanie výpočtovej techniky priamou súčasťou výučby, hodnotenie digitálnych zručností študentov zo strany ich vyučujúcich je limitované.

Viac ako polovica študentov si myslí, že učitelia využívajú vo výučbe výpočtovú techniku zmysluplne

Z hodnotenia študentov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, vyplýva, že takmer polovica respondentov a respondentiek si myslí, že ich vyučujúci zapájajú výpočtovú techniku do výučby zmysluplne. Zároveň takmer až tretina študentov v prieskume uviedla, že túto kompetenciu vnímajú len u malej časti svojich učiteľov (pozri graf G.3.1.2.4.1). Tieto výsledky sú dôležitým zistením, keďže schopnosť učiteľov používať výpočtovú techniku je nevyhnutným predpokladom, aby mohli rozvíjať digitálne zručnosti u svojich študentov.

Graf G_3.1.2.4.1: Využívanie výpočtovej techniky vo výučbe podľa názoru študentov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

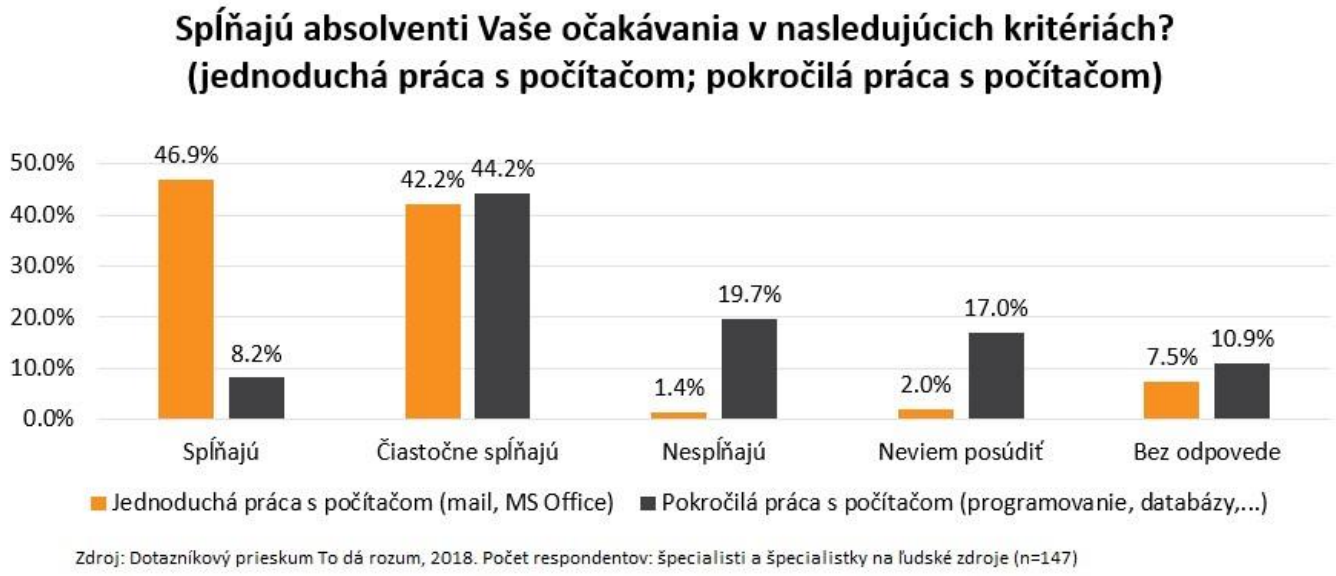
Dôvodov, prečo vo výučbe aktívne využívať výpočtovú techniku, môže byť viacero. Bezmála polovica (45,8 %) respondentov z radov vysokoškolských učiteľov v prieskume uviedla, že pre účely prepájania poznatkov s praxou vedie študentov, aby pracovali s aktuálnymi nástrojmi a metódami, ktoré sa v nej používajú. To môže okrem používania aktuálnych pracovných postupov znamenať aj používanie softvérov a počítačových aplikácií, s ktorými sa budú absolventi stretávať v praxi. Jednou z

možných bariér rozsiahlejšieho zapájania výpočtovej techniky môže byť aj nedostatočné vybavenie vysokoškolských pracovísk. Podľa dát To dá rozum považovala materiálno-technické vybavenie svojej školy za kvalitné približne tretina (30,4 %) zúčastnených študentov.

Základy práce na počítači musí ovládať každý. Pokročilú prácu s počítačom však zvláda podľa zamestnávateľov stále málo absolventov

Podľa zamestnávateľov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, nemá dostatočný podiel absolventov a absolventiek vysokých škôl ani základné, ani pokročilé znalosti práce s počítačom (pozri graf G.3.1.2.4.2). Ide pritom o kľúčovú zručnosť, ktorej ovládanie narastá na nevyhnutnosti, keďže digitalizácia a automatizácia prinášajú počítače do každej oblasti života. Dopyt po počítačovo zručných zamestnancoch potvrdzujú aj výsledky dotazníkového zisťovania medzi špecialistami na ľudské zdroje. Polovica (49 %) z nich považuje zvládanie jednoduchej práce s počítačom (používanie e-mailu, ovládanie aplikácií kancelárskeho balíka MS Office) za absolútne kľúčové pri výbere budúceho zamestnanca. Pokročilú špecifickejšiu prácu s počítačom ako programovanie a prácu s databázami od svojich budúcich zamestnancov vyžaduje menší počet respondentov prieskumu. Stále ich však za pomerne dôležité (29,9 %) až kľúčové (16,3 %) kritérium považovala takmer polovica zúčastnených špecialistov na ľudské zdroje. Ako v individuálnom rozhovore pre projekt To dá rozum uviedla aj jedna zo špecialistiek na ľudské zdroje, úroveň požadovaných digitálnych zručností závisí od samotnej pozície. Dobrý základ sa však očakáva od všetkých: „Čo sa týka počítačových [zručností], povedala by som, že sa to líši podľa toho, či je to IT, či je to možno nejaká analytická pozícia alebo je to pozícia pre marketing, HR a podobne. […] Ale to minimum je teda ovládanie MS Officu a Windowsu. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR manažér)“ To, či absolventi vysokých škôl očakávania zamestnávateľov v oblasti počítačových zručností spĺňajú, ukazuje nasledujúci graf.

Graf G_3.1.2.4.2: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti počítačových zručností



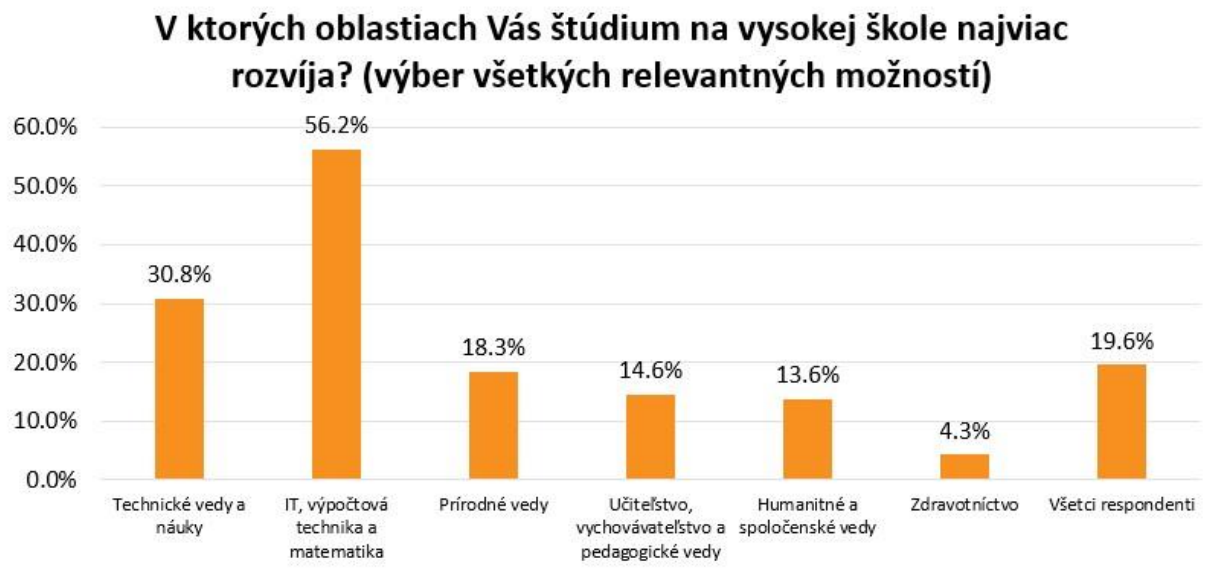
Z dotazníkového prieskumu To dá rozum vyplynulo, že podľa vyjadrení špecialistov na ľudské zdroje absolventi vysokých škôl spĺňajú očakávania zamestnávateľov na jednoduchú prácu s počítačom len pre menej než polovicu z nich (pozri graf G.3.1.2.4.2). Toto zistenie možno považovať za veľký problém, keďže takmer 90 % špecialistov na ľudské zdroje, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, považuje schopnosť jednoduchej práce s počítačom za dôležité až kľúčové kritérium pri výbere nových zamestnancov. Pri pokročilých počítačových zručnostiach spĺňajú absolventi vysokých škôl očakávania zamestnávateľov úplne len pre minimum zúčastnených špecialistov na ľudské zdroje (pozri graf G.3.1.2.4.2). Pokročilú prácu s počítačom vysokoškolskí absolventi nespĺňajú podľa názoru každého piateho respondenta dotazníkového prieskumu. Pre najväčší podiel respondentov spĺňajú absolventi nároky zamestnávateľov na pokročilú prácu s počítačom len čiastočne.

Skutočnosť, že dôležitosť ovládať informačné technológie v práci narastá, potvrdzujú aj ďalšie prieskumy. Podľa prieskumu Inštitútu pre verejné otázky 40 % tvorivých, vysokoškolsky vzdelaných odborných pracovníkov v roku 2015 deklarovalo, že sa po nich vyžaduje vyššia úroveň tzv. e-skills (zručností digitálnej gramotnosti) potrebná napr. na obsluhu databáz, analytickú činnosť, diagnostiku, účtovníctvo a podobne. Medzi úradníkmi a pracovníkmi v nižšej administratíve je úplne bežné používanie počítača a iných zariadení a aplikácií so základnými kancelárskymi funkciami, ako je napr. tlač, písanie a vyhľadávanie informácií na internete.[6]

Štúdium IT a matematiky z pohľadu študentov najčastejšie rozvíja digitálne zručnosti. Stále je ich však málo

Pri pohľade na to, ako vnímajú rozvoj svojich digitálnych zručnosti v rámci štúdia respondenti a respondentky dotazníkového prieskumu To dá rozum študujúci odbory rôznych vedných zameraní, možno pozorovať viacero rozdielov (pozri graf G.3.1.2.4.3). Ani jeden z nich však nepredstavuje pozitívne zistenie. Nadpriemerná hodnota pri študentoch IT, výpočtovej techniky a matematiky v porovnaní s ostatnými disciplínami, ktoré sa nezameriavajú priamo na prácu s počítačovými technológiami, nie je prekvapením. Treba však poznamenať, že v prípade študentov IT a matematiky, pre ktorých by mal byť rozvoj digitálnych zručností jadrom ich štúdia, ide stále o veľmi nízky podiel študentov. Štúdium IT a matematiky rozvíja podľa ich vyjadrenia v dotazníkovom prieskume digitálne zručnosti len u čosi viac ako polovice respondentov.

Graf G_3.1.2.4.3: Rozvoj digitálnych zručností podľa študentov rôznych študijných zameraní



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Väčší podiel ako priemer vo vnímaní rozvoja digitálnych zručností vykazujú aj respondenti spomedzi študentov technických vied a náuk (pozri graf G.3.1.2.4.3). Aj v tomto prípade nemožno výsledný percentuálny podiel respondentov na úrovni tretiny považovať za uspokojivý, keďže štúdium technických disciplín je úzko späté s ovládaním prístrojového vybavenia a výpočtovej techniky. Podpriemerné hodnoty respondentov so zameraním na učiteľstvo a pedagogické vedy vyvolávajú otázku, do akej miery možno očakávať, že budúci učitelia budú vedieť počítačové zručnosti rozvíjať vo vzdelávacom procese u svojich žiakov, pokiaľ sami študenti učiteľstva nevnímajú, že by v nich tieto kompetencie boli štúdiom rozvíjané. Najmenej označovali rozvoj digitálnych zručností vysokoškolským štúdiom v prieskume študenti odborov z oblasti zdravotníctva (pozri graf G.3.1.2.4.3). Tento podiel možno v kontexte prebiehajúcej informatizácie a elektronizácie zdravotníctva považovať za extrémne nízky; v kontexte toho, že moderné diagnostické metódy sú realizované za pomoci počítačov až za alarmujúci.

Štúdium v dennej forme a na druhom stupni štúdia rozvíja u študentov digitálne zručnosti viac ako u externistov a bakalárov

Pri detailnejšej analýze kvantitatívnych dát To dá rozum od respondentov a respondentiek na prvom a druhom stupni vysokoškolského štúdia možno vidieť mierne rozdiely v rozvoji digitálnych zručností medzi študentmi na rozdielnom stupni či v rozdielnych formách štúdia. V tabuľke T.3.1.2.4.1 sú zobrazené percentuálne hodnoty, ktoré tieto rozdiely odrážajú.

Tabuľka T_3.1.2.4.1: Rozvoj digitálnych zručností podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja? *(výber všetkých relevantných odpovedí)*		
	Forma štúdia	
	Denná	Externá
Digitálne zručnosti	20,7 %	14,8 %
	Stupeň štúdia	
	1.stupeň + 1.-3.ročník spojeného štúdia	2.stupeň + 4.-6.ročník spojeného štúdia
Digitálne zručnosti	18,2 %	22,1 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Tak ako pri väčšine ostatných kompetencií, ktorých vnímaný rozvoj bol v dotazníkovom prieskume sledovaný, aj digitálne zručnosti sú štúdiom podľa názorov respondentov rozvíjané o niečo intenzívnejšie na druhom stupni, resp. vo vyšších ročníkoch spojeného štúdia (pozri tabuľku T.3.1.2.4.1). Viac ako pätina študentov na magisterských, inžinierskych a vo vyšších ročníkoch doktorských programov si myslí, že si štúdiom rozvíja svoje digitálne zručnosti. Digitálne zručnosti majú podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume cielene rozvíjané tiež viac študenti denného ako externého štúdia (pozri tabuľku T.3.1.2.4.1).

Väčšia časť našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí ako na Slovensku vníma, že si rozvíja digitálne zručnosti

Digitálne zručnosti, podobne ako ostatné kompetencie hodnotené študentmi v prieskume To dá rozum, vníma ako rozvíjané väčší podiel slovenských vysokoškolákov a vysokoškoláčok v zahraničí než u respondentov študujúcich na Slovensku. Rozdiel medzi podielmi respondentov na vysokých školách doma a v zahraničí predstavuje 8 percentuálnych bodov. Na grafe G.3.1.2.4.4 sú zobrazené podiely študentských respondentov, ktorí v prieskume označili digitálne zručnosti ako štúdiom rozvíjané, rozdelené podľa krajín, kde študujú.[7]

Graf G_3.1.2.4.4: Rozvoj digitálnych zručností podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Takmer až polovica respondentov z radov našich vysokoškolákov v Dánsku vníma, že štúdium prispieva k rozvoju ich digitálnych zručností. Tento vysoký podiel je zaujímavý v kontexte rozloženia študijného zamerania respondentov prieskumu študujúcich v Dánsku, keď až dve tretiny (66,4 %) odpovedajúcich študovalo humanitné alebo spoločenské vedy. Na Slovensku sa v rozvoji digitálnych zručností študenti humanitných a spoločenských vied umiestnili pod priemerom hodnoty za celkovú vzorku respondentov (pozri graf G.3.1.2.4.3). Digitálne zručnosti označil ako štúdiom rozvíjané aj väčší podiel respondentov z Veľkej Británie a zo skupiny ostatných krajín, v ktorých účastníci prieskumu študujú v menších počtoch.

Záver

Nízka úroveň rozvoja digitálnych zručností, ktoré vyjadrili v prieskume To dá rozum študenti a študentky vysokých škôl v kombinácii s pomerne negatívnym hodnotením úrovne týchto zručností u absolventov zamestnávateľmi, naznačujú nedostatočný dôraz na zmysluplné využívanie výpočtovej techniky a počítačových aplikácií vo vzdelávacom procese. V kontexte zmien na pracovnom trhu je čoraz potrebnejšie, aby prácu s výpočtovou technikou ovládali nielen študenti IT odborov, ale všetci absolventi vysokoškolského štúdia. Minimálny základ práce s počítačom sa dnes už požaduje takmer od všetkých uchádzačov o pracovné pozície pre absolventov vysokých škôl. Slabá úroveň digitálnych zručností u absolventov VŠ môže byť tiež jednou z bariér pri zavádzaní digitalizácie a elektronizácie aj do bežného života.[8] Využívanie informačno-komunikačných technológií by malo byť integrálnou súčasťou vzdelávacieho procesu a prispievať tak k rozvoju digitálnych zručností študentov horizontálne naprieč všetkými predmetmi. Rozvoj digitálnych zručností a práce s informačnými technológiami zároveň otvára možnosti využívania inovatívnych foriem a rôznych typov vzdelávacích platforiem. Zmysluplné zapájanie informačných technológií do vzdelávacieho procesu môže tiež napomôcť sprístupniť vysokoškolské štúdium širšiemu zastúpeniu študentov, predovšetkým študentom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami .

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Emília Sičáková-Beblavá

Súvisiace kapitoly

Odchod študentov do zahraničia
Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ
Prax ako súčasť vzdelávania
Študenti so znevýhodnením na vysokých školách

Zdroje

1: TO DÁ ROZUM. *Mýty o vzdelávaní – reprezentatívny prieskum verejnej mienky.* September 2016. Nepublikovaný materiál.
2: Pod základnou počítačovou gramotnosťou rozumieme také úkony ako napr. používanie myši, posúvanie textu na obrazovke alebo zvýraznenie časti textu.
3: OECD. Table A3.7 (P) – Percentage of adults at each proficiency level in problem solving in technology-rich environments, by age groups in *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2016 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en
4: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf
5: OECD. Table A3.3 (P) – Percentage of adults at each proficiency level in problem solving in technology-rich environments, by educational attainment in *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2016 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en
6: VELŠIC, M., JANOTÍK, T. *E-skills a trh práce na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky,* 2016 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://www.ivo.sk/buxus/docs//Digitalna_gramotnost/e-Skills_trh_prace.pdf
7: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
8: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf

Motivácia a schopnosť učiť sa

Motivácia a schopnosť učiť sa študentom chýbajú, i keď sú pre ich uplatniteľnosť kľúčové

Motivácia je rozvíjaná len u malej časti študentskej populácie a jej rozvoj s postupujúcim štúdiom klesá. V dotazníkovom prieskume To dá rozum ju vnímal ako rozvíjanú v rámci štúdia najväčší podiel respondentov spomedzi študentov učiteľstva a pedagogických odborov. K motivácii študentov môže prispievať tiež partnerský prístup učiteľov k študentom a prejavovaný záujem vyučujúcich o výučbu. No len menej ako polovica študentov si myslí, že väčšina ich učiteľov k nim má partnerský prístup. Aj schopnosť učiť sa si podľa prieskumu rozvíja štúdiom menej ako polovica respondentov. Ako rozvíjanú zručnosť ju v dotazníku označoval najväčší podiel respondentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva. Zamestnávatelia reprezentovaní špecialistami na ľudské zdroje však hľadajú predovšetkým motivovaných jednotlivcov, ktorí majú záujem a schopnosť kontinuálne sa vzdelávať a prispôsobovať sa tak aktuálnym požiadavkám. Len odborné vedomosti a predchádzajúce skúsenosti dnes na pracovnom trhu nie sú postačujúce. Motivácia je však tou oblasťou, ktorá chýba absolventom a absolventkám uchádzajúcim sa o zamestnanie podľa špecialistov na ľudské zdroje. Motiváciu a schopnosť učiť sa si podľa prieskumu rozvíjajú vo výraznejších podieloch študenti zo Slovenska študujúci v zahraničí. Vyššiu motiváciu absolventov zahraničných škôl vidia aj zamestnávatelia. Vysokoškoláci v zahraničí tiež vnímajú svojich vyučujúcich pozitívnejšie ako študenti na Slovensku.

Vedieť sa učiť nové veci bude potrebné viac ako sme boli zvyknutí

Aktívny motivovaný prístup k vlastnému vzdelávaniu a schopnosť učiť sa nové veci naberajú na dynamicky meniacom sa pracovnom trhu čoraz viac na hodnote. Podľa nedávnej správy Svetového ekonomického fóra bude práve schopnosť aktívne sa vzdelávať v najbližších rokoch jednou z prominentných kompetencií na trhu práce. Správa tiež uvádza, že do roku 2022 budú zamestnanci potrebovať v priemere 101 dní venovať školeniam a práci na zvyšovaní svojej kvalifikácie.[1] Aj výsledky projektu To dá rozum ukazujú, že motivácia uchádzačov a schopnosť učiť sa patria pri výbere budúcich zamestnancov k najdôležitejším kritériám zamestnávateľov (pozri nižšie). To, či štúdium na vysokej škole rozvíja motiváciu a schopnosť učiť sa, bolo aj preto predmetom dotazníkového zisťovania medzi vysokoškolákmi na prvom a druhom stupni štúdia.

Štúdium rozvíja motiváciu len u časti študentov. Aj tá sa s postupujúcim štúdiom zmenšuje

Podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum len pätina (21,8 %) respondentov spomedzi slovenských vysokoškolákov a vysokoškoláčok si myslí, že v nich štúdium rozvíja motiváciu a chuť učiť sa a pracovať. Alarmujúce tiež je, že motivácia je jednou z mála sledovaných kompetencií, ktorú pri porovnaní respondentov podľa stupňa štúdia v prieskume vnímali ako rozvíjanú menším podielom práve študenti na druhom stupni (pozri tabuľku T.3.1.2.5.1). Kvantitatívne dáta z dotazníkového prieskumu teda naznačujú, že motivácia a chuť študentov k učeniu postupom štúdia skôr upadá, ako narastá. Nasvedčujú tomu aj vyjadrenia študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum. O dôvodoch, ktoré vedú u študentov bakalárskeho štúdia k strate motivácie učiť sa, hovorí jedna z respondentiek takto: „Veľa študentov za tie roky bakalára vyhorí. Proste vyhorí motivačne. Už nemajú chuť študovať, lebo od tej vysokej školy čakali niečo úplne iné, a keď tri roky do nich tlačia len kvantum teórie [...] proste už vedia, že to nemá pre nich zmysel, význam a už vôbec ich to neteší, nič im to nedáva. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Jedným z možných vysvetlení tohto zistenia môžu byť nenaplnené očakávania študentov od vysokoškolského štúdia. Prílišný dôraz na využívanie pasívnych foriem vzdelávania a memorovanie množstva teoretických, prípadne nepotrebných vedomostí môže študentov od aktívneho prístupu k učeniu skôr odrádzať. Ako sa vyjadrila ďalšia účastníčka skupinových rozhovorov so študentmi: „To štúdium [bakalárske] trojročné, vlastne ten záujem, čo sme o odbor mali, úplne zničilo, lebo len samé teórie, ktoré sa dokonca už ani nepoužívajú, to už je dokázané, že to už nie je pravda. Ale tak tu máte, naučte sa to naspamäť všetci. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Nedostatočný rozvoj motivácie v rámci štúdia ilustruje aj výrok ďalšej študentky: „Škola proste nepovzbudzuje ľudí, aby robili niečo naviac, aby sa viac snažili. Aby proste mali chuť k učeniu. Toto by podľa mňa

práveže tá vysoká škola mala spraviť. Aby ľudia proste mali tú túžbu po vedomostiach. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Tabuľka T_3.1.2.5.1: Rozvoj motivácie a chuti učiť sa a pracovať podľa študentov a študentiek v rozdielnych stupňoch a formách štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja? *(výber všetkých relevantných odpovedí)*			
	Stupeň štúdia(% respondentov)		
	1.stupeň + 1.-3.ročník spojeného štúdia	2.stupeň + 4.-6.ročník spojeného štúdia	
Motivácia a chuť učiť sa a pracovať	**23,6 %**	18,9 %	
	Forma štúdia (% respondentov)		
	Denná	Externá	
Motivácia a chuť učiť sa a pracovať	18,1 %	**37,6 %**	
	Typ vysokej školy (% respondentov)		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Motivácia a chuť učiť sa a pracovať	19,1 %	**39,7 %**	28,2 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Motiváciu a chuť učiť sa a pracovať vnímajú podľa vyjadrení v dotazníkovom prieskume To dá rozum viac študenti externého štúdia a študenti súkromných VŠ ako denní študenti a študenti študujúci na verejných VŠ (pozri tabuľku T.3.1.2.5.1). V oboch prípadoch, pri porovnaní foriem štúdia, ako aj súkromných a verejných vysokých škôl predstavuje rozdiel v podieloch respondentov, ktorí považujú svoje štúdium za podporujúce rozvoj motivácie, približne 20 percentuálnych bodov. Častejšie označovanie motivácie ako štúdiom rozvíjanej kompetencie u týchto skupín respondentov môže byť čiastočne podmienené tým, že študenti externého štúdia a študenti súkromných škôl za štúdium platia školné. Aj takýto typ externej motivácie môže v študentoch podporovať motiváciu pristupovať k štúdiu zodpovedne a ukončiť ho načas. Respondenti zo súkromných škôl tiež častejšie ako ich kolegovia z verejných VŠ v prieskume označovali, že ich učitelia majú k študentom partnerský prístup (pozri nižšie).

Partnerský prístup k študentom a záujem učiteľov o vyučovanie môže študentov viac motivovať

Prístup učiteľov a učiteliek k učeniu a k študentom v rozhovoroch so študentmi zaznieval ako jeden z dôležitých faktorov pre budovanie motivácie a chuti k učeniu a práci. Študenti v skupinových rozhovoroch oceňovali partnerský prístup pedagógov. Dobrú atmosféru na vyučovaní považovali za pozitívny faktor vo výučbe. V dotazníkovom prieskume To dá rozum však s výrokom, že všetci alebo väčšina ich učiteľov má partnerský prístup k študentom, súhlasili menej ako tri pätiny (58,5 %) respondentov spomedzi zapojených študentov. Častejšie ako študenti verejných VŠ (54 %) mali s týmto výrokom tendenciu súhlasiť študenti zo súkromných škôl (90,4 %) . Takmer dve pätiny (38,8 %) študentských respondentov si myslia, že sa tak deje u menšej časti učiteľov. Zároveň z odpovedí v dotazníku vyplýva, že väčšina (57 %) respondentov z radov študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia sa aspoň raz počas štúdia stretla s ponižovaním študenta učiteľom pred spolužiakmi. Osobný príklad učiteľa tak môže motiváciu študentov ovplyvňovať i negatívne.

Študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum, sa tiež vyjadrovali, že záujem učiteľa o výučbu stimuluje ich motiváciu a pozitívny vzťah k učeniu. Jedna z účastníčok skupinových rozhovorov oceňovala prístup svojich vyučujúcich práve preto, že na nich „vidno, že chcú učiť, že to fakt robia preto, že to majú radi, aj nás. Aj to učenie. A aj, že sa tak vzdelávajú a pracujú aj na sebe (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“. V dotazníkovom prieskume mali študenti možnosť vyjadriť, či si myslia, že ich učiteľov učenie baví. Podobne ako pri otázke o partnerskom prístupe učiteľov, aj pri tomto výroku viac ako jedna tretina (34,5 %) študentov uviedla, že radosť z výučby vidí len u malej časti svojich

vyučujúcich. Niečo viac ako polovica (54,4 %) respondentov označila, že učenie baví väčšinu ich učiteľov. Ďalšia desatina (10 %) vidí radosť z výučby na všetkých svojich učiteľoch. Samotní učitelia sa mali v prieskume možnosť k tejto otázke vyjadriť tiež. Až dve tretiny učiteľov (67,2 %) v prieskume uviedlo, že učenie ich baví. Radosť z učenia, ako aj čas na kvalitnú prípravu výučby však limitujú viaceré faktory vyplývajúce z pozície vysokoškolského učiteľa na Slovensku.

Schopnosť učiť sa neznamená memorovanie. Postupom štúdia sa tiež nerozvíja

Schopnosť učiť sa vnímajú podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum ako vysokoškolským štúdiom rozvíjanú zručnosť štyria z desiatich (41,5%) študentov a študentiek na prvom a druhom stupni štúdia. Aj keď ide o menej ako polovicu respondentov, schopnosť učiť sa patrila k najčastejšie označovaným kompetenciám z ponúkaného zoznamu. Podobne ako pri motivácii a chuti učiť sa a pracovať, aj schopnosť učiť sa je jednou z mála kompetencií, ktoré sú podľa výsledkov prieskumu vnímané ako štúdiom rozvíjané o niečo menej na druhom ako na prvom stupni štúdia (pozri tabuľku T.3.1.2.5.2). Na porovnaní percentuálneho zastúpenia respondentov podľa formy štúdia možno vidieť, že externisti považujú schopnosť učiť sa za rozvíjanú v rámci štúdia väčším podielom ako respondenti na dennom štúdiu (pozri tabuľku T.3.1.2.5.2). Respondenti študujúci externe tiež častejšie ako respondenti v dennej forme štúdia popri štúdiu pracujú. Zatiaľ čo až deväť z desiatich (93,7 %) respondentov na externom štúdiu sa v prieskume vyjadrilo, že popri štúdiu pracuje alebo brigáduje, spomedzi študentov denného štúdia sa v dotazníku vyjadrili rovnako približne dve tretiny (67,2 %) respondentov. Obe hodnoty možno považovať za vysoké, no väčší podiel pracujúcich externistov môže vysvetľovať ich intenzívnejšie vnímanie rozvoja schopnosti učiť sa ako u denných študentov. Koordinácia študijných povinností s pracovnými, prípadne i rodinnými záväzkami si od študujúcich vyžaduje viac sebadisciplíny a organizácie vlastného času, čím môže prispievať aj k rozvíjaniu ich schopnosti učiť sa. Schopnosť učiť sa označil v prieskume ako štúdiom rozvíjanú tiež väčší podiel respondentov študujúcich na súkromných VŠ ako respondentov z verejných VŠ (pozri tabuľku T.3.1.2.5.2).

Tabuľka T_3.1.2.5.2: Rozvoj schopnosti učiť sa podľa študentov a študentiek v rozdielnych stupňoch a formách štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja?
(výber všetkých relevantných odpovedí)

	Stupeň štúdia(% respondentov)	
	1.stupeň + 1.-3.ročník	2.stupeň + 4.-6.ročník
Schopnosť učiť sa	**42,2 %**	40,3 %

	Forma štúdia (% respondentov)	
	Denná	Externá
Schopnosť učiť sa	39,6 %	**49,2 %**

	Typ vysokej školy (% respondentov)		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Schopnosť učiť sa	40,0 %	**50,8 %**	48,5 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Relatívna popularita a väčšia miera označovania tejto možnosti respondentmi môže prameniť z odlišných výkladov toho, čo schopnosť učiť sa znamená. Dynamicky sa meniace prostredie, v ktorom absolventi hľadajú uplatnenie, predpokladá, schopnosť aktívneho, tvorivého učenia sa. No nedá sa vylúčiť, že schopnosť učiť sa mohla byť časťou respondentov interpretovaná ako schopnosť memorovať a následne reprodukovať veľké množstvá poznatkov bez pochopenia ich súvislostí.

Memorovanie ako formu učenia sa označovali medzi vysokoškolákmi pomerne za rozšírenú aj niektorí študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch. Medzi svojimi spolužiakmi ju vnímal jeden z účastníkov nasledovne: „Ja mám dodnes spolužiakov, ktorí prešli piatimi ročníkmi vysokej školy a učia sa stále tým istým systémom, ako sa učili možno na maturitu. […] Dajme tomu na štátnice nejakých tristo-štyristo strán systémom – biflím sa stranu za stranou a proste viem to naspamäť, a keď ma niekto preruší, skončil som […] Škola ich jasne nenaučila, ako sa učiť, ako si vybrať informácie, ako si ich zatriediť, ako si ich zapamätať, aby ich vedeli vytiahnuť z tej hlavy tak, ako ich oni potrebujú. A to je väčšina mojich spolužiakov funguje v tom režime, že škola ich ako keby fakt nenaučila, ako sa učiť, ako prijímať informácie, spracovať ich a vyťažiť z nich niečo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Čerství vysokoškoláci nie sú zvyknutí učiť sa priebežne

V individuálnych i skupinových rozhovoroch učitelia a učiteľky viackrát zdôrazňovali, že generácia súčasných študentov a študentiek má problémy v procese vzdelávania dlhodobo sa koncentrovať. V dotazníkovom prieskume To dá rozum označila prichádzajúcich absolventov stredných škôl ako nepripravených v schopnosti učiť sa takmer tretina (30,5 %) respondentov spomedzi vysokoškolských učiteľov. Charakter vysokoškolského štúdia a prípravy sa však od systému, v ktorom sú zvyknutí fungovať stredoškoláci, odlišuje v organizácii výučby a overovania vedomostí. Aj v skupinových rozhovoroch s vysokoškolskými učiteľmi zaznievalo, že študenti sa po príchode na vysokú školu prestávajú učiť systematicky : „Sú naučení sa učiť, každý deň, na každú hodinu. Prídu na fakultu a za jeden rok, za jeden semester zabudnú, že sa treba učiť na každú hodinu, učia sa len na skúšku dve hodiny. A aký je ten výsledok potom? (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Viacerí študenti a študentky v skupinových rozhovoroch však poukazovali na to, že zatiaľ čo na strednej škole bola priebežnosť ich prípravy pravidelne kontrolovaná, na vysokej škole k systematickej práci počas semestra nie sú vedení.

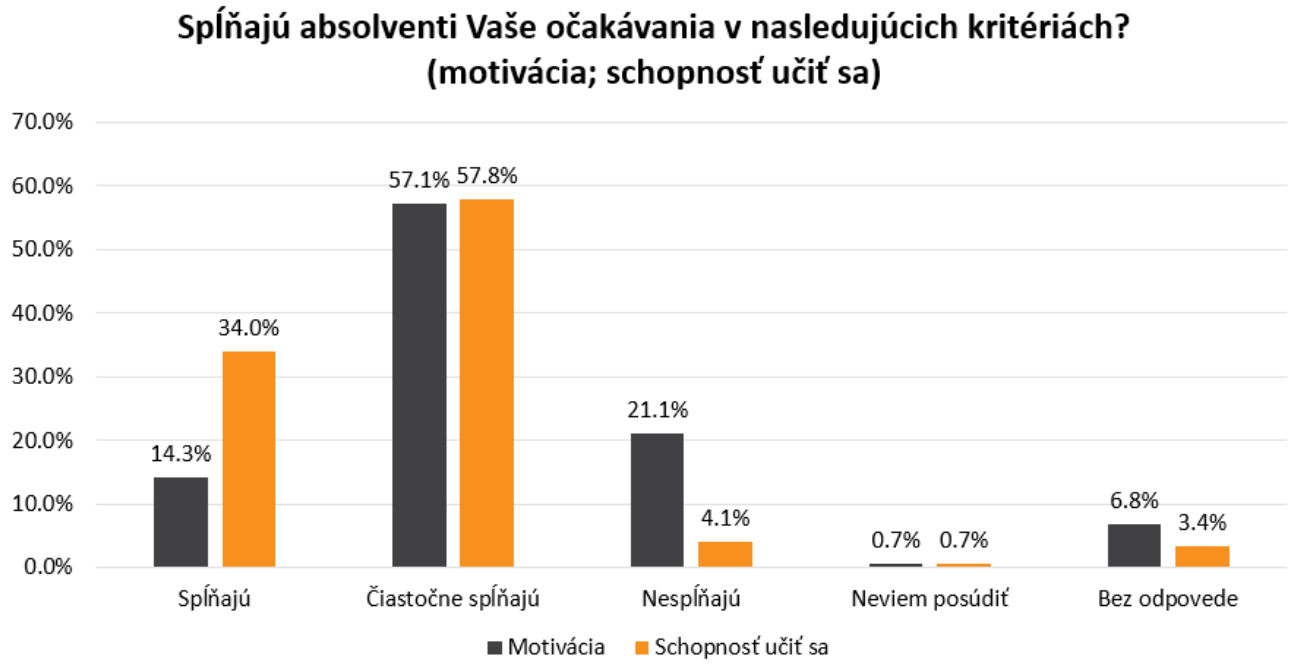
Nárazové učenie veľkého množstva informácií v skúškovom období môže študentov privádzať práve k už spomínanému memorovaniu. Niektorí študenti si na inú organizáciu štúdia na vysokej škole po čase zvyknú sami, niektorí s tým bez podpory učiteľov a vysokej školy môžu mať počas štúdia pretrvávajúce problémy. Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že využívanie, resp. samotná existencia podporných služieb v oblasti štúdia sú veľmi malé. Podporu v tom, ako sa efektívnejšie učiť, dostalo na svojich vysokých školách necelých 13 % respondentov.

Motivácia a schopnosť učiť sa sú pre zamestnávateľov kľúčové

Motivácia a schopnosť učiť sa je podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi špecialistami a špecialistkami na ľudské zdroje jednou z najdôležitejších kompetencií pri posudzovaní uchádzačov o zamestnanie. Ako jediné dve kompetencie z ponúkaného zoznamu označila v dotazníku motiváciu a schopnosť učiť sa ako kľúčové pri výbere budúcich zamestnancov viac ako polovica respondentov. Zároveň, prevažná väčšina respondentov považuje schopnosť učiť (95,2 %) a motiváciu (91,2 %) pomerne za dôležitú až kľúčovú.

Dôležitosť osobnej motivácie uchádzača pracovať a učiť sa rezonovala počas zberu kvalitatívnych dát vo viacerých rozhovoroch so špecialistami na ľudské zdroje z firiem pôsobiacich na Slovensku. Z ich pohľadu veľmi záleží na tom, že „človek chce pracovať, chce sa zlepšovať, je proaktívny a má nejakú dynamiku (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“. Pokiaľ má uchádzač k práci takýto postoj, niektorí zamestnávatelia sú podľa interviewovaných respondentov ochotní zľaviť aj z ostatných očakávaní, ako je napr. odborná príprava, predošlé skúsenosti relevantné pre ponúkanú pozíciu a pod. Tento jav je podporený aj dátami z dotazníkového prieskumu To dá rozum. Iba niečo vyše polovice (55,8 %) respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje označilo, že prax v danom odbore považuje za dôležité, resp. kľúčové kritérium pri výbere budúceho zamestnanca . V porovnaní s motiváciou ako preferovaným kritériom ide o podiel menší o 35 percentuálnych bodov.

Graf G_3.1.2.5.1: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti motivácie a schopnosti učiť sa



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: špecialisti a špecialistky na ľudské zdroje (n=147)

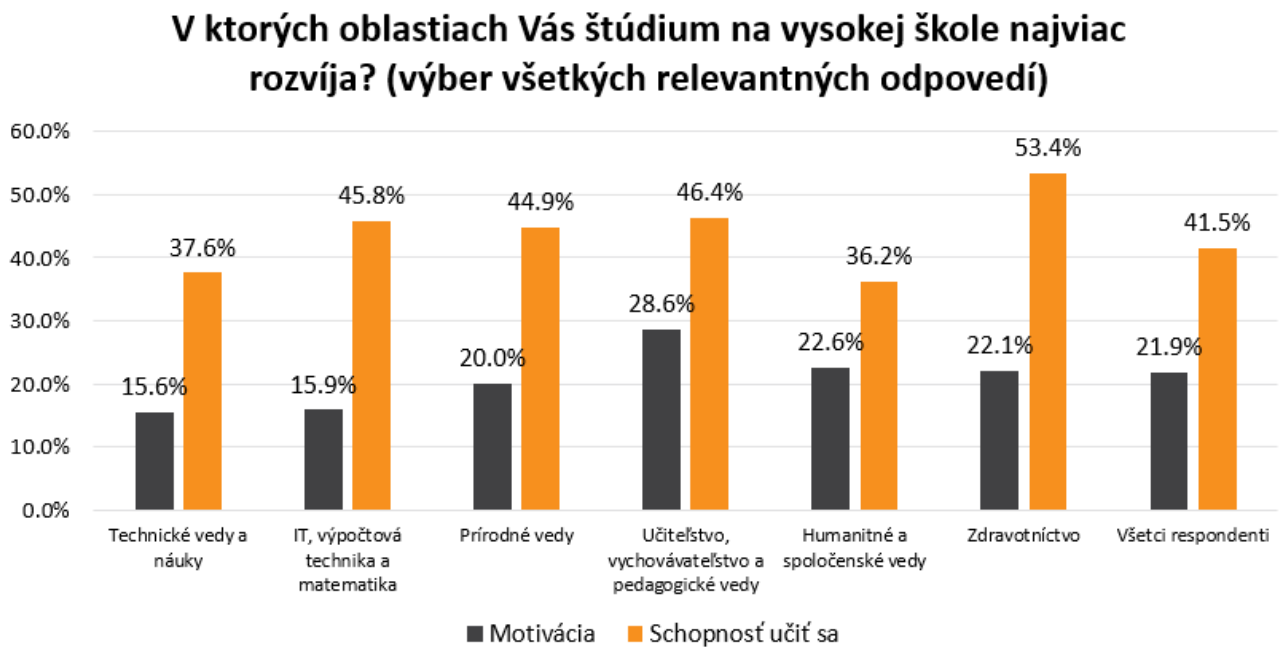
V grafe G.3.1.2.5.1 sú zobrazené podiely respondentov rozdelené podľa rozsahu, v ktorom absolventi vysokých škôl spĺňajú ich očakávania v oblasti spomínaných kompetencií. Zatiaľ čo pri schopnosti učiť sa absolventi očakávania zamestnávateľov spĺňajú pre tretinu respondentov, očakávanú úroveň motivácie absolventi spĺňajú len podľa 14 % oslovených zamestnávateľov. Každý piaty respondent v prieskume si myslí, že absolventi ich nároky na mieru motivácie nespĺňajú. Viac ako polovica špecialistov na ľudské zdroje, ktorí odpovedali na otázky v prieskume To dá rozum, sa vyjadrila, že ich očakávania na motiváciu a schopnosť jednotlivca učiť sa spĺňajú absolventi vysokých škôl čiastočne.

Schopnosť učiť sa vyšla ako jedno z najdôležitejších kritérií pri výbere budúceho zamestnanca aj v prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska. Viac ako polovica (56,8 %) respondentov z radov riadiacich pracovníkov podnikov a špecialistov na ľudské zdroje zaradila schopnosť učiť sa medzi päť najdôležitejších kritérií, ktoré by mal spĺňať ich potenciálny zamestnanec s VŠ vzdelaním. Absolventi a absolventky vysokých škôl však podľa takmer dvoch pätín (38,6 %) respondentov prieskumu prichádzajú k nim do zamestnania v ovládaní tejto kompetencie nepripravení. Motiváciu považovala podľa odpovedí v prieskume za jednu z piatich oblastí, v ktorej prichádzajú absolventi VŠ nepripravení, približne polovica (48 %) respondentov.[2]

Rozvoj motivácie v rámci štúdia vnímajú najčastejšie budúci učitelia, schopnosti učiť sa zas študenti zdravotníckych odborov

Odpovede respondentov a respondentiek spomedzi populácie študentov prvých dvoch stupňov štúdia zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazujú, že študenti rôznych študijných zameraní vnímajú rozvoj motivácie a schopnosti učiť sa v odlišných mierach. Motiváciu k učeniu a práci vnímali ako najmenej často rozvíjanú spomedzi všetkých respondentov študenti IT, výpočtovej techniky, matematiky a iných technických smerov (pozri graf G.3.1.2.5.2). Hodnoty nad priemerom celkovej vzorky vo vnímaní rozvoja motivácie je možno pozorovať vo výraznejšej miere len u študentov učiteľstva a iných pedagogických vied. Stále však ide len o každého tretieho budúceho učiteľa, pričom od absolventov učiteľstva sa bude očakávať, že svojím prístupom budú motivovať svojich žiakov k učeniu sa.

Graf G_3.1.2.5.2: Rozvoj motivácie a chuti učiť sa a pracovať a schopnosti učiť sa podľa študentov rôznych študijných zameraní



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Zameranie učiteľov, ktorých podľa kvantitatívnych dát To dá rozum baví učenie študentov, kopíruje mieru rozvoja motivácie u študentov podobného zamerania len čiastočne. V najväčších podieloch sa v prieskume vyjadrili, že učenie ich baví, učitelia z oblasti učiteľstva a pedagogických vied (74,2 %) , umenia a vied o umení (72,5 %), IT a matematiky (71 %). Naopak, výučba napĺňa najmenší podiel respondentov z technických (58,8 %) a prírodných (60,7 %) vied.

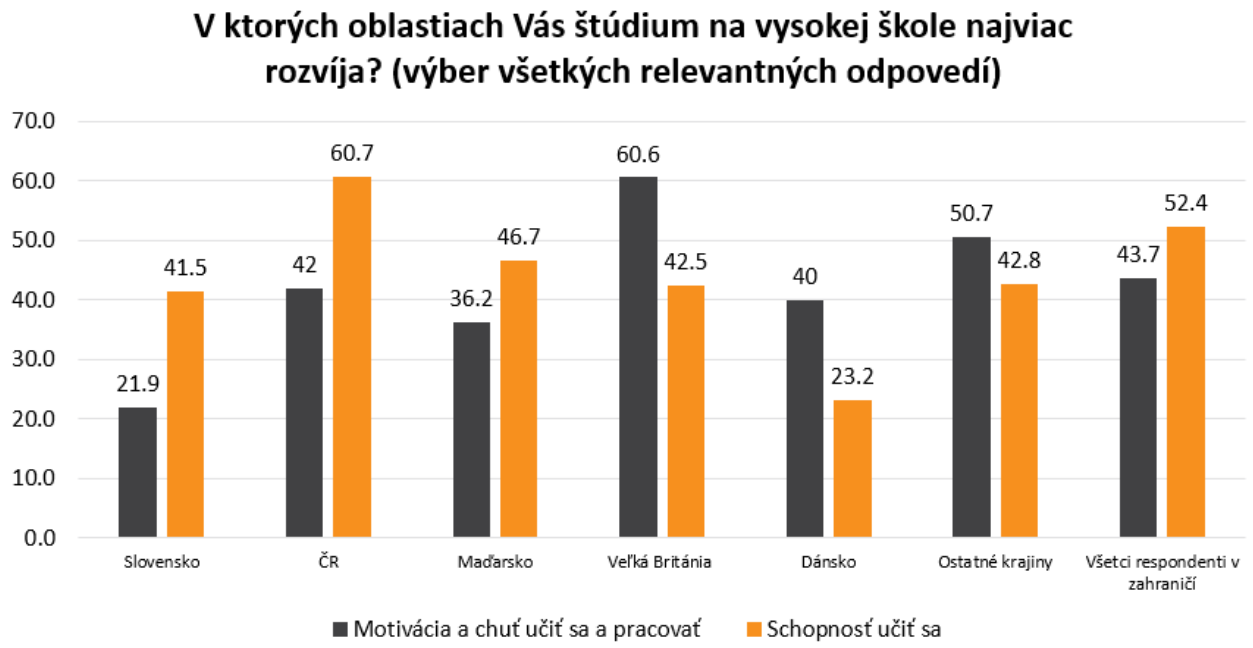
V porovnaní s ostatnými študijnými zameraniami je podľa respondentov zapojených do prieskumu schopnosť učiť štúdiom rozvíjaná u najväčšieho podielu respondentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva (pozri graf G.3.1.2.5.2). Ide najmä o študentov lekárskych vied (65,5 %) a farmácie (66,7 %). Táto disproporcia v porovnaní so študentmi ostatných zameraní je pravdepodobne spôsobená špecifikami štúdia medicínskych a farmaceutických disciplín. [3] Ako v individuálnom rozhovore pre projekt To dá rozum povedal jeden z učiteľov predmetov programu všeobecného lekárstva, študenti prichádzajú od začiatku štúdia do kontaktu s množstvom učebného materiálu. Preto sa tomu prispôsobuje aj spôsob skúšania a overovania nadobúdaných vedomostí. „Prvé tri roky, tie predmety, ktoré máme, tie buchle, to je presne ako stredná škola. To sa moc nelíši v tom zmysle, že na každom praktiku sú skúšaní, stále sa píšu testy. Čiže oni sa musia presne tak, ako na gymnáziu alebo na strednej škole priebežne učiť. Ale to je zase dobré, lebo ono to aj s počtom strán tie veľké predmety, to keby nebolo, to sa nedá, že tak teraz si sadnem a za dva týždne sa naučím anatómiu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ V rámci štúdia vníma podľa odpovedí v prieskume rozvoj schopnosti učiť sa najmenší podiel respondentov študujúcich humanitné a spoločenskovedné zameranie a technické smery (pozri graf G.3.1.2.5.2).

Študenti v zahraničí si myslia, že štúdium rozvíja ich motiváciu učiť sa viac. Vidia a oceňujú to aj zamestnávatelia

Študenti a študentky zo Slovenska, ktorí študujú na vysokej škole v zahraničí, sú podľa dát dotazníkového prieskumu To dá rozum motivovanejší ako vysokoškoláci študujúci na Slovensku. Ako ukazuje graf G.3.1.2.5.3, rozdiel v podieloch respondentov, v ktorých štúdium rozvíja motiváciu učiť sa a pracovať medzi vzorkami na Slovensku a v zahraničí, predstavuje

viac ako 20 percentuálnych bodov. Najviac študentov s rozvíjanou motiváciou a chuťou k učeniu a práci bolo v prieskume zaznamenaných medzi skupinou respondentov študujúcich vo Veľkej Británii.[4]

Graf G_3.1.2.5.3: Rozvoj motivácie a chuti učiť sa a pracovať a schopnosti učiť sa podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Študenti v Británii tiež v prieskume pozitívne ohodnotili svojich vyučujúcich. Až tri pätiny (59,8 %) respondentov na vysokých školách v Británii sa vyjadrili, že všetci ich učitelia majú partnerský prístup. Vo verzii dotazníka pre študentov vysokých škôl na Slovensku to videl rovnako približne len každý desiaty (12,6 %) respondent. Rozdiel v prístupe pedagógov k študentom vo vysokoškolskom prostredí na Slovensku a na školách v zahraničí reflektovali aj niektorí zo študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch so slovenskými vysokoškolákmi v Českej republike. Takúto skúsenosť počas rozhovoru zdieľal aj respondent, ktorý absolvoval bakalárske štúdium na VŠ na Slovensku, z toho časť na VŠ v zahraničí: „To bol skôr taký skok, že na [vysoká škola na Slovensku] som také čosi vôbec nezažil a potom zrazu, ako som išiel na tie zahraničné školy, tak tam hneď od začiatku. Vlastne na prvej hodine nás [učiteľka] oslovovala, že kolegovia a mala taký dobrý prístup. To bol taký riadny skok. (Vysoké škol, Zahraničie, Študent)“ Okrem partnerského prístupu učiteľov si takmer všetci (98,4 %) vysokoškoláci v Británii, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, tiež myslí, že väčšinu, resp. všetkých ich vyučujúcich učenie baví.

Samotná motivácia je však i faktorom, ktorý prispieva k rozhodnutiu študentov odísť študovať do zahraničia. Potreba vyššej motivácie pre štúdium v zahraničí zaznievala aj počas skupinových rozhovorov so slovenskými študentmi v Česku. Slovami jednej účastníčky skupinových rozhovorov: „Ja som napríklad už pár ľuďom, čo mi písali zo Slovenska, tiež odporučila [štúdium v ČR], ale ešte som za tým dodala, že musia byť pripravení na to, že to bude omnoho ťažšie a že bude treba viac času tráviť štúdiom. Čiže, keď je to motivovaný študent, tak áno a ak nie, tak nie. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Špecialisti na ľudské zdroje, s ktorými sme realizovali individuálne rozhovory, tiež vnímali u absolventov zahraničných VŠ vyššiu motiváciu než u študentov na Slovensku. Väčšina z nich hodnotila pozitívne „vnútorný drive (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR riaditeľ)“ absolventov vysokých škôl v zahraničí. Signálom ich väčšej motivácie na sebe pracovať je pre zamestnávateľov už samotné rozhodnutie študentov ísť študovať do neznámeho prostredia.

Aj schopnosť učiť sa je podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum rozvíjaná v zahraničí u väčšieho podielu respondentov z radov zapojených slovenských študentov než u respondentov študujúcich na Slovensku. Najväčší rozdiel pri porovnaní podielov respondentov v zahraničí a na Slovensku, takmer až 20 percentuálnych bodov, možno vo vnímaní rozvoja tejto kompetencie vidieť v podieloch študentov u nás a v Českej republike (pozri graf G.3.1.2.5.3). Výraznejší rozdiel môže byť spôsobený väčším množstvom (20,6 %) študentov lekárskych vied medzi respondentmi študujúcimi v Českej republike. Pre už zmieňované špecifiká štúdia medicíny môžu títo študenti výslednú hodnotu mierne nadhodnocovať. Okrem študentov zdravotníckych odborov (72,6 %) označili v prieskume schopnosť učiť sa ako štúdiom rozvíjanú nad priemer celkovej vzorky v zahraničí (52,4 %) aj študenti IT a matematiky (61,4 %) a prírodných vied (57,3 %) v zahraničí.

Záver

V čase prebiehajúcich zmien, ktoré zasahujú do organizácie a náplne práce vo viacerých segmentoch svetovej ekonomiky, začína čoraz väčšiu rolu zohrávať schopnosť a záujem jednotlivca učiť sa nové veci.
Zamestnávatelia hľadajú motivovaných a proaktívnych spolupracovníkov, ktorí sú schopní naučiť sa v krátkom čase aj veci, s ktorými počas predošlého štúdia alebo praxe neprišli do styku. Súčasný systém a organizácia štúdia na slovenských vysokých školách záujem a motiváciu študentov a študentiek výraznejšie nestimuluje. Bez motivácie nedokážu využiť naplno ani potenciál prípadne nadobudnutej schopnosti učiť sa. Rozvoj vnútornej motivácie študentov môže podporovať zmysluplné využívanie moderných interaktívnych foriem vzdelávania. Získavanie poznatkov v kontexte a chápanie súvislostí, ktoré ich navzájom prepájajú, môže študentom tiež okrem samotnej schopnosti učiť sa priniesť aj radosť z učenia a zmysluplnosť toho, čo sa učia.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Katarína Staroňová

Súvisiace kapitoly:

Monologické metódy
Aktivizujúce metódy
Prax a práca popri štúdiu
Odchod študentov do zahraničia
Schopnosť organizovať si čas a zvládať záťažové situácie
Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov
Predčasné ukončenie VŠ štúdia

Zdroje:

1: WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2018. 2018 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018
2: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém. December 2018 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
3: Odpovede respondentov zdravotníckych nelekárskych odborov, lekárskych odborov a farmácie boli na účely štatistického porovnania s inými zameraniami štúdia zlúčené do skupiny odborov z oblasti zdravotníctva.
4: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.

Kritické myslenie a učenie sa v súvislostiach

Priestor pre rozvoj kritického myslenia a schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami je na vysokých školách len obmedzený

Kritické myslenie štúdium na vysokej škole podľa študentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume To dá rozum, rozvíja len u tretiny z nich. Ešte u menšieho podielu štúdium na vysokej škole rozvíja schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami. Rozvoj oboch kompetencií vnímali najmenším podielom študenti učiteľstva. I keď vysokoškolskí učitelia sa v prieskume vyjadrili, že využívajú diskusiu ako jednu z najčastejších metód výučby, menej ako polovica študentov to vnímala rovnako. Podľa výsledkov prieskumu sa tiež ukazuje, že napriek tomu, že učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy by mohlo rozvíjať učenie sa v širších súvislostiach, táto forma výučby je na slovenských VŠ využívaná veľmi málo. Kritické myslenie, ako aj schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami si podľa vlastného hodnotenia častejšie rozvíjajú vysokoškoláci zo Slovenska študujúci v zahraničí. Zodpovedá tomu aj častejšie označované používanie výučbových metód, ktoré rozvoj týchto kompetencií podporujú. V porovnaní so študentmi na Slovensku si vysokoškoláci v zahraničí tiež myslia, že majú možnosť väčšieho výberu predmetov, a to aj naprieč fakultami. Analytické myslenie, od ktorého sa schopnosť kriticky myslieť odvíja, považujú za dôležité aj zamestnávatelia. Viac ako pätina špecialistov na ľudské zdroje si však myslí, že absolventi vysokých škôl ich očakávania v ovládaní tejto zručnosti nespĺňajú.

Na vysokú školu prichádzajú študenti nepripravení kriticky myslieť. Vysokoškolské štúdium ho však tiež rozvíja málo

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že rozvoj kritického myslenia na vysokých školách nepatrí podľa zapojených študentov a študentiek k prioritám štúdia. V dotazníkoch pre študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia označila schopnosť kritického myslenia ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu len jedna tretina (33,9 %) respondentov. Podľa odpovedí respondentov schopnosť kritického myslenia rozvíja štúdium viac u študentov na druhom (37,5 %) ako na prvom (31,9 %) stupni štúdia. Ako rozvíjané ho viac ako respondenti zo súkromných VŠ (27,3 %) označovali respondenti navštevujúci verejné VŠ (35,1 %). O tom, čo študenti a učitelia chápu pod kritickým myslením a formami jeho rozvoja, sa diskutovalo aj počas individuálnych a skupinových rozhovorov s VŠ učiteľmi a študentmi. Pri definícii, čo podľa nich schopnosť kriticky myslieť znamená, sa účastníci z oboch skupín zhodli. Kritické myslenie pre nich predstavuje schopnosť vedieť získať, zhodnotiť a triediť informácie, dokázať konfrontovať svoje názory a presvedčenie s novými zisteniami, prípadne po spracovaní nových poznatkov vedieť následne zmeniť názor. Študenti vnímali rozvoj kritického myslenia ako dôležitý aspekt vysokoškolského vzdelania, obzvlášť v súčasnosti pri pretlaku informácií z rôznych zdrojov a potrebe ich kritického vyhodnocovania. Jeden zo študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch s vysokoškolákmi, videl podporu rozvoja kritického myslenia v prepojení na pochopenie vedeckých metód: „Ja som si uvedomil až po niekoľkých rokoch, odkedy som na škole, ako veľa mi dala škola v tom, že som do istej miery pochopil, ako funguje veda, aký je za tým proces. Myslím si, že by bolo skvelé, keby sa na to dával väčší dôraz. Aj preto, že v dnešnej dobe, keď sa hovorí, že je postfaktická, keď ľudia veľmi nerozumejú tomu procesu, nevedia, čo sú fakty, ako taká vedecká metóda funguje. Myslím si, že minimálne tí ľudia, čo sú na vysokej škole, by už o tom mali niečo vedieť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Účastníci skupinových rozhovorov zároveň poukazovali na potrebu posilňovania kritického myslenia na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania. Absolventi stredných škôl by mali podľa nich na vysokú školu s kritickým myslením už prichádzať a na vysokej škole v jeho rozvíjaní ďalej pokračovať. Takmer až polovica (47,9 %) respondentov z radov vysokoškolských učiteľov sa však v dotazníkovom prieskume To dá rozum vyjadrila, že absolventi stredných škôl prichádzajú na vysoké školy nepripravení kriticky myslieť. Samotní stredoškoláci v prieskume vnímali rozvoj kritického myslenia v rámci štúdia ešte pesimistickejšie. Ako rozvíjané ho označila len pätina (21,8 %) z nich. Potrebu posilňovania kompetencie kriticky myslieť ako jedného z dôležitých výstupov vysokoškolského štúdia zhodnotil jeden z učiteľov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, takto: „My čím ďalej tým viac rozmýšľame, nielen na hodinách, ale aj mimo nich, ako byť v kontakte so študentmi, lebo naučiť ich kriticky myslieť, byť samostatnými, rozmýšľajúcimi ľuďmi, ktorí sa snažia vložiť maximum do

spoločnosti, to je hlavný cieľ, ktorý chceme. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Predpokladom kritického myslenia je schopnosť vzdelávať sa a vyhodnocovať informácie v širších kontextoch. Ukazuje sa však, že ani tá sa podľa názoru respondentov z dotazníkového prieskumu medzi študentmi vysokých škôl štúdiom významne nerozvíja.

Učiť sa v súvislostiach pomáha študentom veci lepšie pochopiť. Táto schopnosť sa na školách rozvíja málo

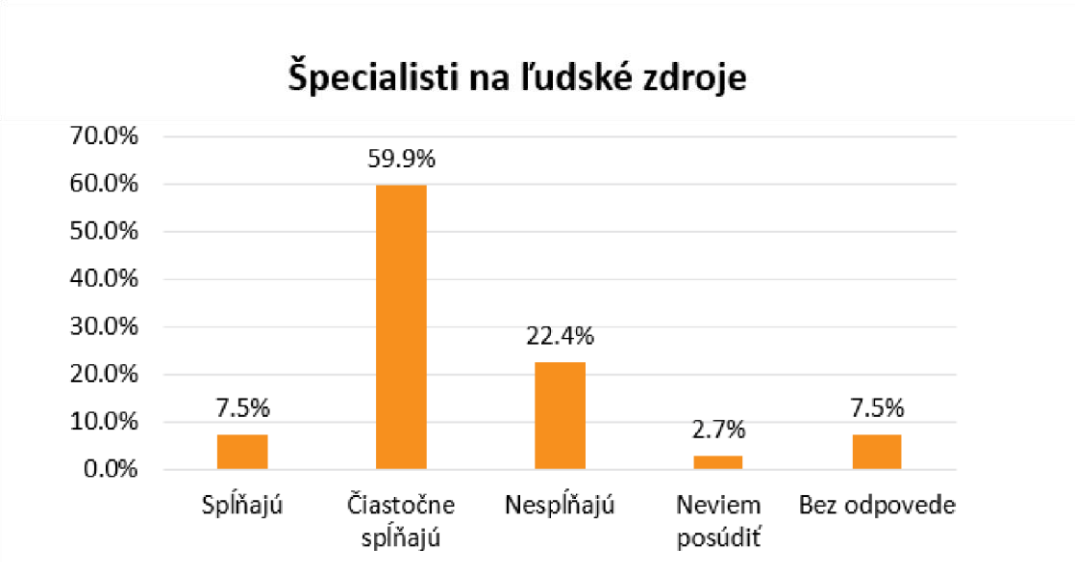
Schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami patrí podľa dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi kompetencie, ktoré považuje za štúdiom rozvíjané oblasti len menšia časť študentov a študentiek. V zozname kompetencií rozvíjaných v rámci vysokoškolského štúdia ju označila menej ako tretina (28,7 %) respondentov. Podobne ako pri väčšine ponúkaných kompetencií schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami označovali väčším podielom respondenti na druhom (31,3 %) ako na prvom (27,2 %) stupni štúdia. Viacerí študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, vnímali učenie sa v súvislostiach ako stratégiu lepšieho pochopenia študovaného problému. Pochopenie problémov v širšom kontexte im pomáha lepšie si učivo pamätať. Podporovanie schopnosti učiť sa v súvislostiach by tak mohlo viesť k lepšiemu osvojovaniu si učiva ako memorovaním poznatkov. Niektorí respondenti sa v rámci skupinových rozhovorov tiež vyjadrili, že si uvedomujú, že vo svojej profesii budú potrebovať uplatňovať multidisciplinárny pohľad na pochopenie a riešenie určitých problémov. Učenia sa naprieč disciplínami je však podľa ich vyjadrení málo. Jedna z bariér väčšieho uplatňovania interdisciplinarity vo vzdelávacom procese podľa študentov, doktorandov, ale i učiteľov tkvie v limitovanej spolupráci medzi akademickými pracoviskami. Slovami účastníčky skupinového rozhovoru so študentmi na prvom a druhom stupni VŠ štúdia: „Chemici si idú svoje. Ešte v rámci chémie si idú všetci svoje. Geografi, biológovia, geológovia. Pritom to sú všetko prírodné vedy, ktoré by mali proste spolupracovať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Do vzdelávania vysokoškolákov možno prinášať viac interdisciplinarity možnosťou navštevovať výučbu na viacerých fakultách. No len niečo viac ako štvrtina (27,7 %) respondentov sa v prieskume vyjadrila, že si v rámci štúdia môže vyberať aj predmety z inej fakulty.

Okrem toho, že len malá časť študentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkového prieskume, vníma v rámci vysokoškolského štúdia rozvoj schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, s dobrými základmi v tejto kompetencii podľa prieskumu To dá rozum neprichádzajú ani zo stredných škôl. Ako problém to vnímali aj učitelia v rozhovoroch, ktoré boli realizované za účelom zberu kvalitatívnych dát. Ako uviedol jeden z respondentov: „Dosť často sa stretávame aj s tým, že ich musíme učiť niečomu, čo by podľa mňa malo byť už na tých stredných školách. Napríklad také to vedenie k multidisciplinarite (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“. V dotazníku pre vysokoškolských učiteľov viac ako polovica (55,9 %) respondentov označila, že študenti prichádzajú zo strednej školy nepripravení učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami.

Väčšina zamestnávateľov si žiada analytické myslenie, pätina študentov ich očakávania nespĺňa

Schopnosť kriticky uvažovať a uplatňovať komplexnejší pohľad pri výkone pracovných úloh od svojich budúcich zamestnancov a zamestnankýň očakávajú zamestnávatelia. V dotazníkovom prieskume To dá rozum sme sa špecialistov na ľudské zdroje opýtali aj na to, ako dôležité je pre nich pri výberovom procese analytické myslenie uchádzačov o zamestnanie. Analytické myslenie, na ktorom kritické myslenie stojí, považovali pomerne za dôležité až kľúčové štyria z piatich (78,9 %) respondentov. Za menej dôležité ho označila pätina (20,4 %) respondentov, nikto zo zapojených špecialistov na ľudské zdroje ho však nepovažoval za nepodstatné. Absolventi a absolventky vysokých škôl však tento aspekt zo spektra očakávaných zručností nespĺňajú pre viac ako pätinu (22,4 %) špecialistov na ľudské zdroje, ktorí sa do prieskumu zapojili. Pre väčšinu respondentov (59,95 %) ho absolventi spĺňajú iba čiastočne (pozri graf G.3.1.2.6.1).

Graf G_3.1.2.6.1: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti analytického myslenia



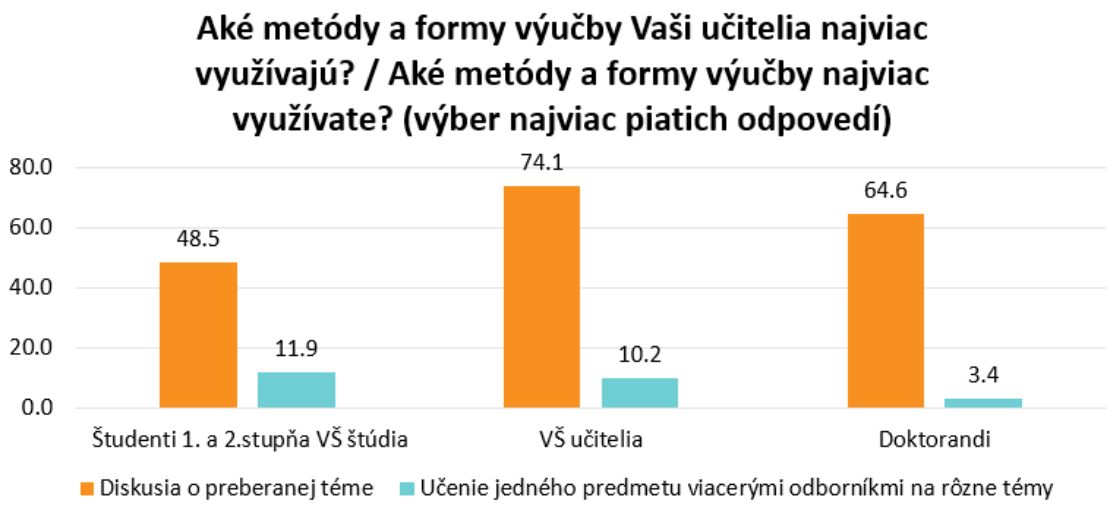
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: špecialisti a špecialistky na ľudské zdroje (n=147)

Učitelia si myslia, že na hodinách so študentmi diskutujú, polovica študentov to tak však nevníma

Respondenti a respondentky dotazníka pre študentov a dotazníka pre učiteľov sa v dotazníkovom prieskume To dá rozum rozchádzajú vo vnímaní intenzity využívania diskusie o preberanej téme ako jednej z najčastejšie využívaných foriem vzdelávania. Počas diskusie sú študenti konfrontovaní s rôznymi názormi a pohľadmi na diskutovanú tému, ktoré priebežne vyhodnocujú, navzájom porovnávajú a vytvárajú si k danému problému svoje vlastné stanovisko.

Integrácia diskusie do vzdelávacieho procesu tak môže u študentov prispievať k rozvoju ich kritického myslenia. Zatiaľ čo tri štvrtiny učiteľov sa v prieskume vyjadrili, že využívajú diskusiu o preberanej téme ako jednu z najčastejších foriem vzdelávania, respondenti spomedzi študentov to tak pozitívne nevnímajú (pozri graf G.3.1.2.6.2). Len menej ako polovica študentov v prieskume označila diskusiu o preberanej téme ako jeden z najčastejšie využívaných prístupov, ktoré zažívajú vo vzdelávacom procese. Študenti, rovnako ako učitelia a doktorandi vyberali maximálne päť najvyužívanejších metód z dvanástich ponúkaných. Spomedzi všetkých učiteľov, ktorí sa na dotazníkovom prieskume zúčastnili, si myslia, že túto formu vzdelávania využívajú často v najväčšom podiele učitelia umenia a vied o umení (87,1 %). Najmenej ju označovali učitelia matematiky a informatiky (52,1 %) a iných technických vied (58,7 %). Medzi študentmi naprieč rôznymi zameraniami označovali v prieskume možnosť diskusie o preberanej téme rovnako ako učitelia najmenej respondenti študujúci IT odbory a matematiku (27,8 %) a technické vedy (32,5 %). Ako jednu z najviac využívaných foriem vzdelávania ju označovali respondenti, ktorí študujú učiteľstvo a iné pedagogické vedy (60 %) a humanitné a spoločenskovedné odbory (58,3 %). Okrem schopnosti kriticky myslieť môže výučba formou pravidelnej diskusie podporovať i rozvoj schopnosti diskutovať a argumentovať v prospech svojich vlastných názorov, ktorá patrí medzi ďalšie zručnosti potrebné na úspešné uplatnenie sa absolventov vysokých škôl. Spoločne s diskusiou môžu rozvoju kritického myslenia u študentov napomáhať aj ďalšie metódy výučby a vzdelávania ako napr. riešenie problémov študentmi či aplikácia poznatkov na príkladoch z praxe.

Graf G_3.1.2.6.2: Podiely študentov 1. a 2.stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a doktorandov, ktorí si ako jednu z piatich najviac využívaných foriem vo vzdelávacom procese vybrali „diskusiu o preberanej téme“ a „učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy“



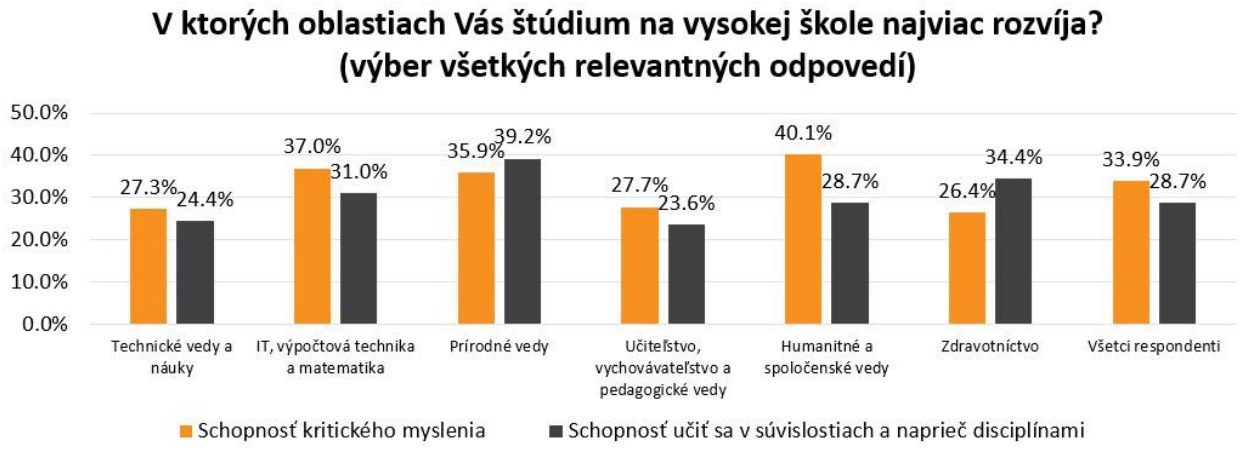
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); učitelia a učiteľky, vedeckí/é a umeleckí/é pracovníci a pracovníčky na VŠ na Slovensku (n=845); študenti a študentky doktorandského štúdia na Slovensku (n=472)

V prípade učenia predmetu viacerými odborníkmi a odborníčkami na rôzne témy ako jednej z často využívaných foriem vzdelávania boli pri porovnaní odpovedí študentov a učiteľov z prieskumu zaznamenané podobné hodnoty (pozri graf G.3.1.2.6.2). Zapájanie expertov na rôzne témy do výučby komplexných javov môže študentom poskytnúť viacero pohľadov na jeden problém a pomôcť im tak pochopiť veci viac v súvislostiach. V niektorých prípadoch môže ísť aj o odborníkov z rôznych vedných disciplín. No len jeden z desiatich študentov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum uvádza, že jeden predmet učí viacero odborníkov. Takmer identicky to vnímali respondenti spomedzi učiteľov. V dotazníku pre doktorandov túto formu výučby ako často používanú označil iba minimálny podiel respondentov (pozri graf G.3.1.2.6.2). Tento nízky percentuálny podiel môže byť spôsobený aj tým, že doktorandi zabezpečujú len časť výučby (napr. vedú len cvičenia alebo semináre) a nemajú prehľad o celom predmete. Z pohľadu študentov sa odborníci na rôzne témy zapájajú do výučby najviac podľa respondentov študujúcich technické (20,2 %) a prírodné (16,2 %) vedy. Zaujímavým poznatkom z dotazníkového prieskumu je, že účasť viacerých odborníkov na výučbe jedného predmetu vnímajú ako jednu z často využívaných foriem výučby viac respondenti na bakalárskom (13,3 %) ako magisterskom alebo inžinierskom stupni štúdia (6,4 %). Ako často využívaný prístup k výučbe ho považuje tiež viac respondentov študujúcich na verejných (12,5 %) ako na súkromných (8 %) vysokých školách.

Schopnosť kriticky myslieť a učiť sa naprieč disciplínami označovali v prieskume najmenej budúci učitelia

Schopnosť kriticky myslieť označovali v dotazníkovom prieskume To dá rozum najčastejšie študenti a študentky humanitných a spoločenských vied a so zameraním na odbory IT a matematiky. Spoločne so skupinou respondentov študujúcou prírodné vedy sa viac ako tretina respondentov s týmito študijnými zameraniami v prieskume vyjadrila, že štúdiom na vysokej škole rozvíja ich kritické myslenie (pozri graf G.3.1.2.6.3). Pri porovnaní s ostatnými skupinami respondentov, rozvoj schopnosti kriticky myslieť ako štúdiom rozvíjanú oblasť najmenej často označovali študenti učiteľstva a iných pedagogických vied.

Graf G_3.1.2.6.3: Rozvoj schopnosti kritického myslenia a schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami podľa študentov rôznych študijných zameraní



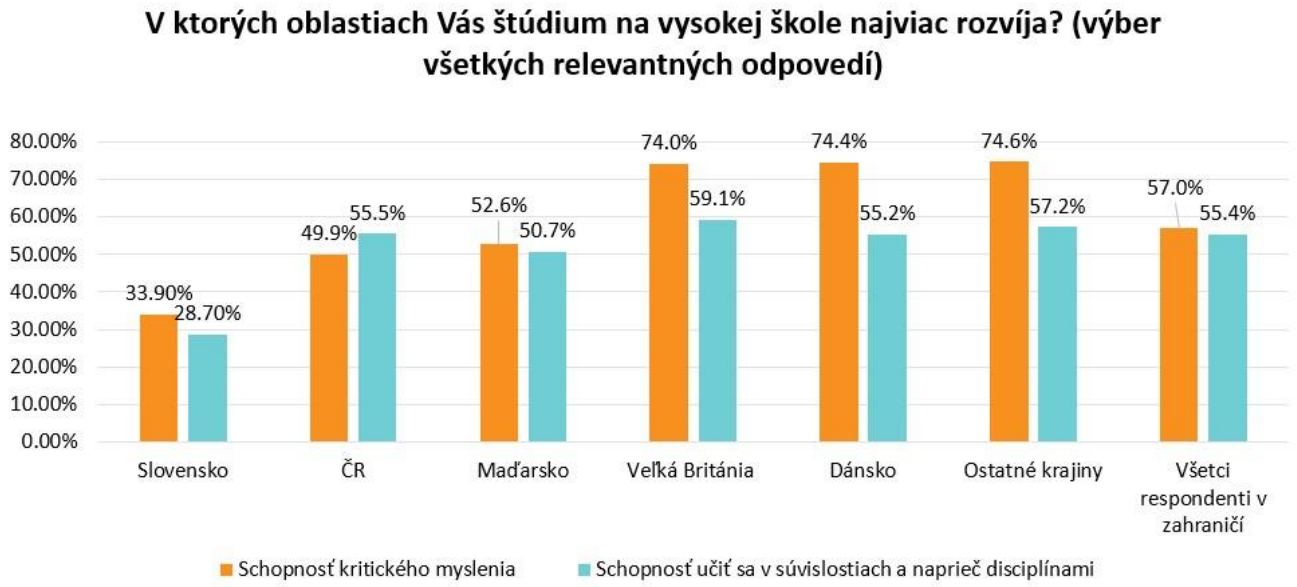
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami označovali ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu v o niečo výraznejšej miere oproti celkovej vzorke respondenti a respondentky s prírodovedným zameraním. Rozdiel oproti priemeru predstavuje viac ako desať percentuálnych bodov (pozri graf G.3.1.2.6.3). Dáta tiež poukazujú na to, že napriek tomu, že respondenti študujúci technické vedy označovali v prieskume učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy ako často využívanej formy výučby najviac spomedzi všetkých respondentov (pozri vyššie), len štvrtina z nich si myslí, že štúdium na vysokej škole v nich schopnosť učiť sa v súvislostiach rozvíja. Schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami však podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum vnímajú ako rozvíjanú kompetenciu ešte menej ako technici študenti učiteľstva a iných pedagogických vied. Spolu s nízkymi hodnotami, ktoré budúci učitelia v prieskume zaznamenali vo vnímaní rozvoja kritického myslenia, ide o negatívne zistenie. Od absolventov učiteľstva sa očakáva, že budú vedieť vytvárať podmienky na rozvoj týchto kompetencií u svojich žiakov. Príčinou pocitu študentov učiteľstva z nedostatočného učenia sa naprieč disciplínami môže byť spôsobené špecifickosťou prípravy budúcich učiteľov na Slovensku. Učiteľské študijné programy by mali svojím charakterom vytvárať predpoklady na to, aby budúci učitelia odborné vedomosti z predmetov transformovali v rámci didaktík jednotlivých predmetov prostredníctvom vedomostí z pedagogiky a psychológie. V slovenských podmienkach sa však častejšie posilňuje rozvoj odborných vedomostí z jedného predmetu bez prepojenia na didaktiku a na ostatné predmety vyučované na základných alebo stredných školách.

Tri štvrtiny vysokoškolákov študujúcich vo Veľkej Británii a v Dánsku si myslí, že štúdium v nich rozvíja kritické myslenie. Na hodinách často diskutujú

Kritické myslenie považuje podľa kvantitatívnych dát To dá rozum za štúdiom rozvíjané väčší podiel respondentov a respondentiek, ktorí študujú v zahraničí než tých, ktorí študujú na VŠ u nás. Vyplýva to z odpovedí vysokoškolákov vo vyplnených dotazníkoch, kde rozvoj kritického myslenia indikovali takmer tri pätiny respondentov z vysokých škôl v zahraničí (viď graf G.3.1.2.6.4). Najviac rozvoj tejto kompetencie označovali respondenti prieskumu študujúci vo Veľkej Británii, v Dánsku a ostatných krajinách (okrem Českej republiky a Maďarska).[1] V týchto prípadoch označili kritické myslenie ako rozvíjané až tri štvrtiny študentov; v Českej republike to bola polovica respondentov. Výsledná hodnota od študentov v ČR mohla byť ovplyvnená zvýšeným počtom študentov odborov z oblasti zdravotníctva (45,4 %) vo vzorke. Títo, v porovnaní so študentmi s iným študijným zameraním, v prieskume vo vnímaní rozvoja kritického myslenia na VŠ zaznamenali podiel respondentov (48,2 %) pod priemerom celkovej vzorky (57 %). Podobne ako na Slovensku, aj v zahraničí vysokoškolské štúdium rozvíja kritické myslenie nadpriemerne podľa názoru respondentov, ktorí študujú humanitné a spoločenské vedy (64 %). V porovnaní s výsledkami dotazníka pre študentov slovenských vysokých škôl si dve tretiny (66,1 %) respondentov študujúcich vo Veľkej Británii a ešte viac (76,8 %) študujúcich na inštitúciách v Dánsku tiež myslí, že vo vzdelávacom procese často diskutujú o preberanej téme. Na Slovensku to v prieskume označila menej ako polovica (48,5 %) respondentov.

Graf G_3.1.2.6.4: Rozvoj schopnosti kritického myslenia a schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

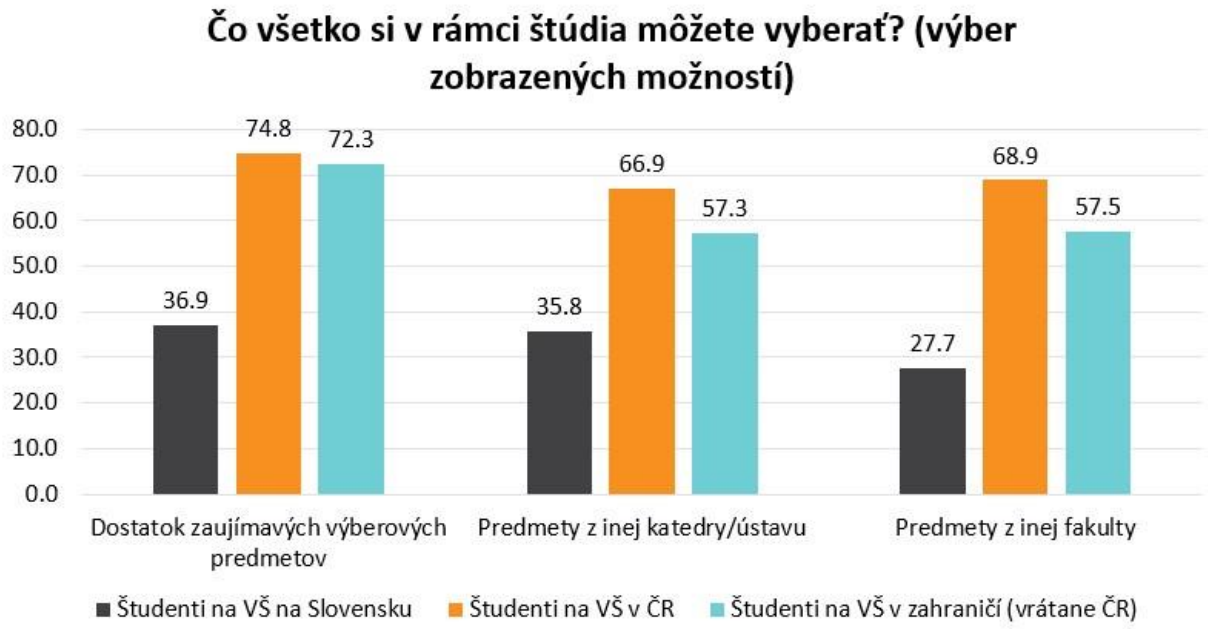
V skupinových rozhovoroch, ktoré boli realizované s vysokoškolákmi zo Slovenska študujúcimi v Brne, Olomouci a v Prahe, bola diskutovaná aj potreba rozvoja kritického myslenia počas štúdia na vysokej škole. Na skupinových rozhovoroch sa zúčastnili aj študenti, ktorí mali predošlú skúsenosť so štúdiom na Slovensku a svoje súčasné štúdium v Českej republike porovnávali so svojou slovenskou skúsenosťou. Na rozdiel v podpore rozvoja kritického myslenia vo svojej osobnej skúsenosti poukázala aj jedna z účastníčok skupinového rozhovoru so študentmi v Brne: „Dosť sa u nás dbá na kritické myslenie. Proste ja som bola zvyknutá sedieť [na Slovensku] niekde vzadu v lavici a teraz som musela ako fakt vystúpiť. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Naši vysokoškoláci študujúci v zahraničí si môžu v štúdiu viac vyberať. Ich väčší rozhľad a komplexný prístup oceňujú aj zamestnávatelia

Významný rozdiel v porovnaní podielov respondentov a respondentiek z vysokých škôl doma a v zahraničí bol v prieskume zaznamenaný aj pri vnímaní rozvoja schopnosti študentov učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami (pozri graf G.3.1.2.6.4). Ako štúdiom rozvíjanú označovali v dotazníkovom prieskume To dá rozum túto kompetenciu najviac študenti zdravotníckych odborov (63,2 %). Navyše, v zahraničí sa na výučbe podieľajú odborníci na rôzne témy až podľa tretiny respondentov (33,5 %). Na porovnanie, na Slovensku to vnímal rovnako len každý desiaty respondent (pozri vyššie).

Väčší rozsah rozvoja schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami v zahraničí ako na Slovensku podporujú aj ďalšie údaje získané v rámci dotazníkového prieskumu. Pri pohľade na graf G.3.1.2.6.5 možno vidieť rozdiely v tom, ako vidia respondenti spomedzi vysokoškolákov na Slovensku a v zahraničí svoje možnosti vyberať si v rámci štúdia zaujímavé výberové predmety a predmety z iných fakúlt, ústavov či katedier.

Graf G_3.1.2.6.5: Podiely respondentov na vysokých školách na Slovensku, v Českej republike a v zahraničí (vrátane ČR), ktorí odpovedali, že si v rámci štúdia môžu vyberať „dostatok zaujímavých výberových predmetov", „predmety z inej katedry/ústavu" a „predmety z inej fakulty"



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúci na VŠ v zahraničí (n=1404)

Kvantitatívne dáta To dá rozum ukazujú, že respondenti a respondentky spomedzi našich vysokoškolákov si myslia, že majú na školách v zahraničí viac na výber. Takmer tri štvrtiny respondentov študujúcich v zahraničí v dotazníkovom prieskume označili, že majú v rámci štúdia na výber dostatok zaujímavých predmetov. Na porovnanie, možnosť rozšíriť si perspektívu výberom zaujímavého výberového predmetu na Slovensku vníma len polovičný podiel respondentov (pozri graf G.3.1.2.6.5). Dôraz na interdisciplinárnejší prístup k vzdelávaniu na školách v zahraničí podporujú aj ďalšie dáta, v ktorých možno vidieť, že v zahraničí takmer tri pätiny respondentov vnímajú, že si môžu vyberať predmety z inej katedry, ústavu a fakulty. Ide najmä o študentov IT, matematiky a prírodných vied. Tento rozdiel je výrazný najmä pri porovnaní respondentov na Slovensku a v Českej republike, kde možnosť zvoliť si predmety z iných katedier, ústavov a fakúlt označili až dve tretiny respondentov (pozri graf G.3.1.2.6.5).

Komplexnejší pohľad na veci, ako i kvalitný všeobecný prehľad vnímali na absolventoch zahraničných škôl pozitívne aj špecialisti na ľudské zdroje, s ktorými boli realizované individuálne rozhovory. Jeden z respondentov zhodnotil svoje skúsenosti s absolventmi českých vysokých škôl takto: „[České vysoké školy], tie nám pripravujú viacej ľudí schopných premýšľať, vidieť veci v súvislostiach, taký ten všeobecný rozhľad, ako slovenské vysoké školy. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR manažér)" Prevažná väčšina zástupcov zamestnávateľov, ktorí boli interviewovaní, považovala zahraničnú skúsenosť absolventov za pridanú hodnotu. Príležitosťou pôsobiť v cudzom zahraničnom prostredí študenti podľa zamestnávateľov získavajú väčší nadhľad a kritickejší pohľad pri riešení pracovných úloh.

Záver

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že študenti zapojení do prieskumu nevnímajú, že by sa na rozvoj schopnosti kritického myslenia a schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami v rámci štúdia na vysokej škole na Slovensku kládol dostatočný dôraz. V ére internetu, alternatívnych faktov a informačných vojen sú práve kritické myslenie a schopnosť chápať javy a ich komplexný charakter kľúčovými zručnosťami. Schopnosť vedieť informácie kriticky vyhodnotiť a analyzovať veci, berúc do úvahy viacero aspektov, bude aj v budúcnosti narastať na dôležitosti. [2] Vysoké školy môžu rozvoj kritického myslenia v študentoch podporiť intenzívnejším zavádzaním foriem a stratégií výučby, ktoré používanie kritického

myslenia v študentoch stimulujú. Taktiež sa o to môžu postarať zavádzaním väčšieho množstva interdisciplinárnych prístupov k výučbe. Aj dáta z prieskumu To dá rozum naznačujú, že vo viacerých krajinách sa to už úspešne deje.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Emília Sičáková-Beblavá

Súvisiace kapitoly:

Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ
Obsah vzdelávania od MŠ po VŠ
Aktivizujúce metódy
Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov
Komunikačné zručnosti
Obsah vzdelávania
Odchod študentov do zahraničia

Zdroje:

[1]: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.

[2]: WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2018. [cit. 2019-6-6]. Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Schopnost pracovať v skupine

Rozvoj schopnosti pracovať v skupine sa vo vyučovaní podporuje málo

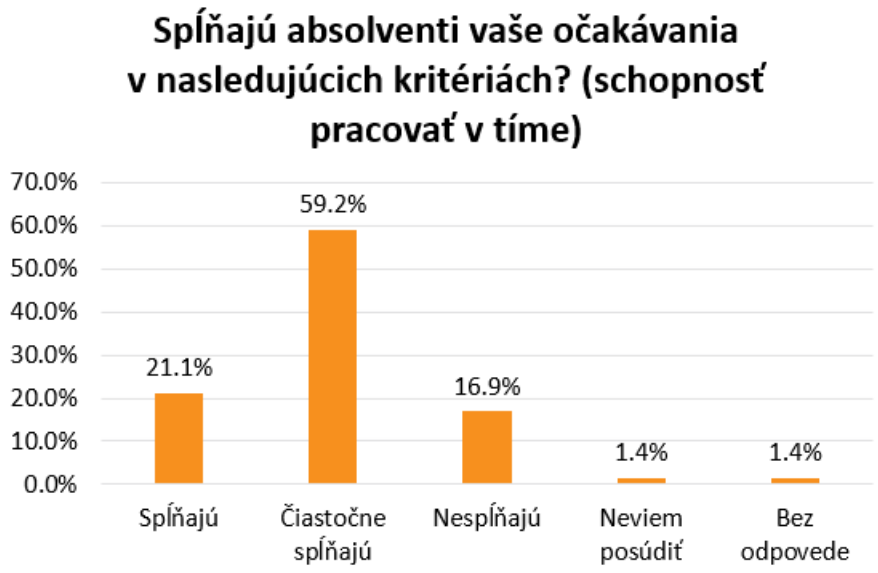
Len traja z desiatich študentov a študentiek vysokých škôl, bez ohľadu na zameranie ich štúdia, v dotazníkovom prieskume To dá rozum označili, že vysokoškolské štúdium u nich rozvíja schopnosť pracovať v skupine. Myslí si to o niečo väčšia časť respondentov na druhom stupni a v dennej forme štúdia ako na prvom stupni a v externej forme štúdia. Práca v malých skupinách sa podľa odpovedí študentov a vyučujúcich vo vzdelávacom procese nepoužíva často. Viacerí študenti vo fokusových skupinách uviedli, že prácu v skupinách neobľubujú, hodnotenie skupinových zadaní považujú za nespravodlivé, a preto preferujú individuálne zadania. Schopnosť tímovej práce je, naopak, podľa študentov študujúcich v zahraničí rozvíjaná v rámci štúdia výraznejším podielom. Až deväť z desiatich respondentov spomedzi študentov zo Slovenska študujúcich na vysokých školách v Dánsku si myslí, že schopnosť tímovej práce je v rámci ich štúdia rozvíjaná. Zároveň patrí práca v skupine pre väčšinu z nich k jednej z najčastejšie využívaných foriem výučby vo vzdelávacom procese. Ako ukazujú kvantitatívne dáta To dá rozum, dôležitosť schopnosti pracovať v skupine zdôrazňujú aj zamestnávatelia. Napriek tomu, že túto zručnosť považujú za jednu z kľúčových vo výberovom procese, vysokoškolskí absolventi a absolventky spĺňajú v tomto smere očakávania len pätiny špecialistov na ľudské zdroje.

Zamestnávatelia považujú schopnosť pracovať v skupine za veľmi dôležitú, len tretina študentov si myslí, že ju v nich štúdium rozvíja

I keď schopnosť pracovať v skupine považujú zamestnávatelia za jedno z kľúčových kritérií pri výbere budúcich zamestnancov a zamestnankýň, ich očakávania sú napĺňané len čiastočne. Naznačujú to dáta projektu To dá rozum, v rámci ktorého bol realizovaný aj dotazníkový prieskum medzi špecialistami na ľudské zdroje. Až deväť z desiatich (89,8 %) špecialistov na ľudské zdroje sa v prieskume vyjadrilo, že schopnosť uchádzačov pracovať v skupine je pre zamestnávateľov pomerne dôležitá až kľúčová. Špecialisti na ľudské zdroje v individuálnych rozhovoroch poukazovali na to, že moderné riadenie je založené na interakciách. Absolventi vysokých škôl by sa mali preto vedieť rýchlo začleniť do skupín (napr. projektový tím, riešiteľský tím), prispievať k premene skupiny na tím či zvládať vedúce pozície v tíme. Potrebu byť schopný pracovať v tíme odôvodnil jeden z respondentov v individuálnom rozhovore takto: „Veľa tých pozícií, samozrejme, nie je individuálnych, že mám na starosti iba jednu svoju nejakú úlohu a tú odovzdám a končím, ale komunikujú, pracujú v tímoch. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ Ďalší respondent ho dopĺňa a vysvetľuje, že zamestnanci „nežijú na opustenom ostrove“ a musia si uvedomiť, že „sú ďalší ľudia, ktorí s tými vecami, ktoré oni urobia, pracujú. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“.

Absolventi a absolventky vysokých škôl však podľa kvantitatívnych dát To dá rozum spĺňajú kritériá na schopnosť tímovej práce len pre každého piateho špecialistu na ľudské zdroje, ktorý sa zapojil do dotazníkového prieskumu. Pre tri pätiny respondentov absolventi očakávania zamestnávateľov v ovládaní tejto kompetencie spĺňajú len čiastočne (pozri graf G.3.1.2.7.1).

Graf G_3.1.2.7.1: Podiely špecialistov na ľudské zdroje podľa miery, do akej absolventi spĺňajú ich očakávania v oblasti schopnosti pracovať v tíme



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: špecialisti a špecialistky na ľudské zdroje (n=147)

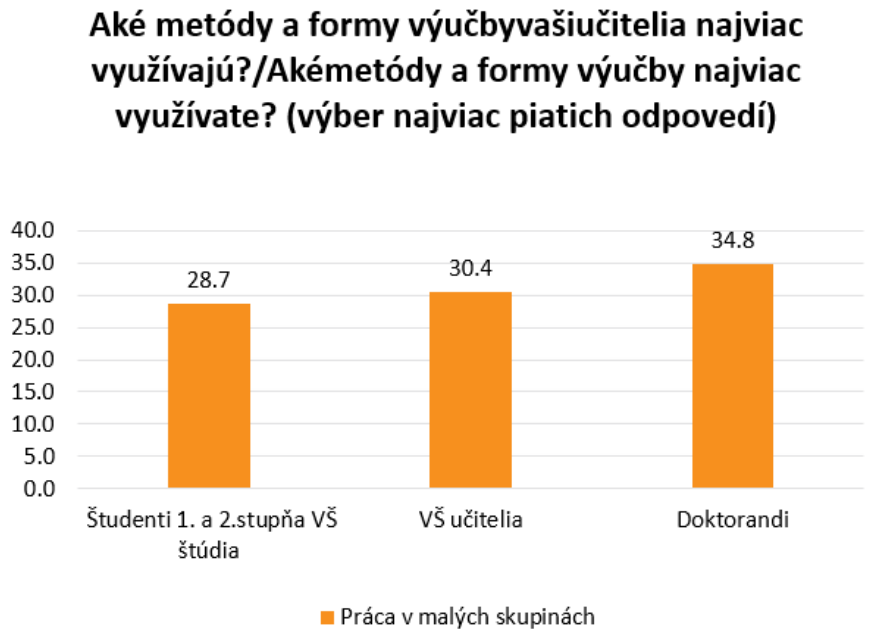
Aj prieskum Podnikateľskej aliancie Slovenska naznačuje, že vedieť pracovať v skupine je z pohľadu zamestnávateľov zapojených do prieskumu jednou z najdôležitejších oblastí pri posudzovaní uchádzačov o zamestnanie. Schopnosť pracovať v tíme vybrala v prieskume ako jedno z piatich najdôležitejších kritérií, ktoré by mal potenciálny vysokoškolsky vzdelaný zamestnanec spĺňať, takmer polovica (45,5 %) respondentov z radov riadiacich pracovníkov a špecialistov na ľudské zdroje. No zároveň si dve pätiny (40,2 %) respondentov myslí, že schopnosť tímovej práce patrí medzi oblasti, v ktorých k nim prichádzajú absolventi VŠ najmenej pripravení.[1]

Študenti vysokých škôl schopnosť pracovať v skupine v dotazníkovom prieskume To dá rozum neoznačovali ako často rozvíjanú kompetenciu. Len tretina (32,2 %) respondentov študujúcich na prvom alebo druhom stupni vysokoškolského štúdia vníma, že ich štúdium v tímovej práci rozvíja. Jedným z dôvodov, ktoré môžu stáť za nedostatočným rozvojom tejto kompetencie, môže byť aj nedostatočné, resp. neefektívne aplikovanie skupinovej práce do výučby.

Práca v malých skupinách je podľa študentov a učiteľov jednou zo zriedkavejšie využívaných foriem výučby

Študenti a študentky sa na tom, že práca v malých skupinách sa ako forma vzdelávania používa na vysokých školách málo v prieskume To dá rozum zhodli spoločne s učiteľmi. Ako možno vidieť na grafe G.3.1.2.7.2, prácu v malých skupinách si ako jednu z piatich najčastejšie využívaných vzdelávacích foriem vybrali spomedzi respondentov prieskumu približne len traja z desiatich študentov. Podobný výsledok bol zaznamenaný aj v dotazníku pre vysokoškolských učiteľov. Menej ako tretina učiteľov si zo zoznamu dvanástich možností vybrala prácu v malých skupinách ako jednu z najčastejších foriem vzdelávania využívaných vo svojej výučbe. O čosi častejšie v prieskume indikovali, že prácu v malých skupinách využívajú ako metódu výučby študentov doktorandi. Zároveň viac ako tretina (36,5 %) študentov v dotazníku odpovedala, že doktorandi sú inovatívnejší v prístupe k učeniu než ich učitelia.

Graf G_3.1.2.7.2: Podiely študentov 1. a 2.stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a doktorandov, ktorí si ako jednu z piatich najviac využívaných foriem výučby vo vzdelávacom procese vybrali „prácu v malých skupinách“



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); učitelia a učiteľky, vedeckí/é a umeleckí/é pracovníci a pracovníčky na VŠ na Slovensku (n=845); študenti a študentky doktorandského štúdia na Slovensku (n=472)

Málo tímovej práce na vysokej škole dokresľujú aj názory študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum: „U nás na škole tiež chýba taká kolektívna robota. Máme akože nejaké zadania, ale učitelia neučia, ako spolupracovať a my ako konštruktéri by sme to mali vedieť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Niektorí z učiteľov, s ktorými boli realizované individuálne a skupinové rozhovory, však zastávali názor, že vysoká škola má študentom poskytnúť v prvom rade odborné vedomosti. Takzvané mäkké zručnosti, medzi ktoré patrí aj tímová práca, podľa nich študenti nadobudnú v praxi. Problémom však je, ak sa počas samotného vysokoškolského štúdia študenti do kontaktu s praxou dostávajú len minimálne.

Študenti prácu v tímoch nemajú radi, lebo podľa nich svedomitejší študenti na ňu doplácajú

Tímové zadania a skupinová práca podľa vyjadrení učiteľov a študentov nie sú medzi vysokoškolákmi a vysokoškoláčkami obľúbené. V individuálnych rozhovoroch s učiteľmi sa ozývali aj názory, že študenti preferujú individuálnu prácu, nie sú zhovorčiví a pri práci na spoločných zadaniach sa prejavuje, že vnímajú jeden druhého v prvom rade ako konkurenciu. Podobné vnímanie problému vyjadrila aj zástupkyňa kariérneho centra pôsobiaceho na vysokej škole: „To je problém, ale aj historicky u nás, študenti preto majú problém robiť v tímoch, lebo majú problém zdieľať informácie a svoje vedomosti. Lebo ja Vám dám svoju vedomosť a vy si na nej postavíte kariéru. A takto to vnímajú...[t]o je najzásadnejší problém tímovej práce, zdieľanie vedomostí. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Za slabým rozvojom schopnosti pracovať v skupine v rámci štúdia môže stáť aj samotná atmosféra na VŠ, ktorá nestimuluje spoluprácu. Silnú súťaživosť na úkor väčšej spolupráce vnímali naprieč celým vzdelávacím systémom aj niektorí zo študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum s vysokoškolákmi. Slovami jedného zo študentských respondentov: „Na všetkých školách, či to je na strednej, na základnej, je také, že kto bude najlepší? Myslím si, že aj tá spoločnosť by vyzerala úplne inak, kebyže sa naučíme spolupracovať a nejak koordinovane pracovať na jednom probléme a nie teraz, že ja musím a ani nepovie nikomu, lebo ja to chcem, ja chcem byť ten najlepší, ja to chcem získať. Toto je podľa mňa chyba, že nás to neučia, viacej spolupracovať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Nezáujem študentov pracovať tímovo môže byť jedným z dôvodov nedostatočného zapájania skupinových foriem učenia sa do vysokoškolského štúdia. Ako opisuje jeden z účastníkov skupinových rozhovorov so študentmi vysokých škôl, ktoré boli

realizované v rámci kvalitatívneho zberu dát pre projekt To dá rozum, skupinová práca často nespĺňa svoj účel: „U nás sa od toho upustilo, lebo vždy to bolo také, že ak to boli dvaja, tak jeden to spravil a druhý sa zviezol. Ak boli traja, ani nehovorím. Tak teraz už každý sám za seba. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Podobne to vnímala aj respondentka z iného skupinového rozhovoru: „Práca v skupine, aspoň na našej škole, dosť pokulháva, lebo oni vedia, že keď to budú robiť traja, tak jeden sa zameria na to, druhý na to, tretí na to, alebo dvaja na niečo a jeden na nič a tým pádom toho študenta nevedia ohodnotiť. Čiže ohodnotia ich jednou známkou a pritom jeden môže vedieť tretinu, druhý dve tretiny a jeden nič. Ale všetci dostanú rovnakú známku. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Nechuť študentov pracovať kolektívne tak môže prameniť z nedôsledného vyhodnocovania skupinovej práce, ktorá umožňuje niektorým študentom zviezť sa na práci aktívnejších a svedomitejších študentov bez akéhokoľvek následku. Pracovití študenti, ktorí skupinovému zadaniu venujú viac úsilia ako ich tímoví kolegovia, tak môžu hodnotenie učiteľov, ktoré medzi študentmi v skupine nerozlišuje a viaže sa len na samotný výstup práce, považovať za nespravodlivé. „Vieš, keď pracuješ v skupine, je tu jeden faktor. Dostaneš do skupiny človeka, ktorý nič nerobí a nič ti nechce pomôcť, ale podpíše sa ti. A nič s ním neurobíš. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Niektorí zo študentov, s ktorými boli realizované skupinové rozhovory, v diskusii uvádzali, že tímovú prácu vnímajú ako príťaž. Preto si skupinové zadania so spolužiakmi radšej rozdelia na menšie časti a vypracuvávajú ich individuálne. Takýto typ práce však podporuje rozvoj schopnosti pracovať tímovo len minimálne.

Príčinou nepopularity skupinovej práce u študentov môže byť aj jej nedostatočné využívanie vo vzdelávacom procese na nižších úrovniach vzdelávacieho systému. Nedostatočné využívanie tejto metódy výučby na stredných školách podporujú aj kvantitatívne dáta projektu To dá rozum. Podľa odpovedí v dotazníku pre stredoškolákov prebieha výučba formou práce v malých skupinách často len u menej ako tretiny (31,5 %) respondentov.

Schopnosť pracovať v skupine rozvíja štúdium málo u všetkých študentov, nezáleží na ich zameraní

Pri pohľade na výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naprieč rôznymi zameraniami štúdia sa ukazuje, že schopnosť pracovať v skupinách nie je významnejšie rozvíjaná ani u jednej skupiny respondentov. Mierne nad priemerom si ju podľa vyjadrení v dotazníkoch rozvíjajú respondenti a respondentky študujúci humanitné a spoločenské vedy, IT odbory a matematiku (pozri graf G.3.1.2.7.3). Stále však ide len o niečo viac ako tretinu študentov. Prekvapujúco nízke hodnoty v rozvoji skupinovej spolupráce v prieskume zaznamenali študenti prírodných vied, keďže najmä v experimentálne orientovanom prírodovedeckom výskume je potrebná práca v tímoch. Menej ako 30 % študentov pociťuje, že v škole rozvíjajú schopnosť pracovať v skupine aj spomedzi respondentov so študijným zameraním v oblasti zdravotníctva.

Graf G_3.1.2.7.3: Rozvoj schopnosti pracovať v skupine podľa študentov rôznych študijných zameraní

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Prácu v malých skupinách volia podľa vyjadrení študentov a študentiek v dotazníkovom prieskume To dá rozum ako formu výučby najmä učitelia respondentov s humanitným a spoločenskovedným zameraním štúdia. Ako jednu z často využívaných foriem výučby ju v prieskume označila približne tretina respondentov študujúcich učiteľstvo a iné pedagogické vedy (32,4 %) a humanitné a spoločenské vedy (34,2 %). Tieto percentuálne hodnoty predstavujú podobné podiely respondentov ako podiel, ktorým študenti v dotazníku označovali schopnosť pracovať v skupine ako jednu z najviac rozvíjaných kompetencií v rámci štúdia na vysokej škole (pozri graf G.3.1.2.7.3). Zaujímavým pozorovaním z kvantitatívnych dát je, že napriek tomu, že respondenti študujúci IT odbory a matematiku v dotazníku označovali schopnosť pracovať v skupine ako rozvíjanú nad priemer celkovej vzorky, v prípade označovania práce v malých skupinách ako jednej z často využívaných metód vzdelávania to bolo naopak. Prácu v malých skupinách využívajú učitelia často len podľa pätiny (21,8 %) respondentov s matematickým a IT zameraním, čo predstavuje druhý najnižší podiel zo skupín respondentov s rôznym zameraním štúdia. Nezhoda medzi dvoma hodnotami môže byť spôsobená tým, že študenti informatiky síce na skupinových zadaniach pracujú, ich spolupráca sa však môže odohrávať viac na sieti a vo virtuálnom priestore ako v učebni, a preto túto metódu vzdelávania ako často využívanú veľmi nevnímajú. Menej ako študenti IT a matematiky označovali prácu v skupine ako často využívanú metódu vzdelávania len respondenti z radov študentov iných technických vied (19,4 %) .

Schopnosť pracovať v skupine štúdium rozvíja viac podľa respondentov na druhom stupni a v dennej forme štúdia

Z analýzy kvantitatívnych dát To dá rozum sa ukazuje, že štúdium schopnosť pracovať v skupine rozvíja vo väčšej miere u študentov a študentiek druhého stupňa štúdia (pozri tabuľku T.3.1.2.7.1). Príklad dobrej praxe rozvoja tímových zručností na druhom stupni štúdia ilustruje výrok jedného z prodekanov pre vzdelávanie, s ktorým bol realizovaný individuálny rozhovor pre účely projektu To dá rozum: „Tam je viac projektovej práce, na inžinierskom štúdiu. Aj tímovej. Projektovo-tímovej. Máme tam tímový projekt, kde robí na projekte 7 ľudí, učia sa spolupracovať, koordinovať a niečo takéto…[a]však nie vždy je cieľom, aby ten projekt vyriešili, ale proste musia si osvojiť tie manažérske zručnosti, že ako sa v tom tíme

umanažujú, ako to zvládnu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Respondenti bakalárskeho štúdia v prieskume vnímali schopnosť pracovať v skupine menej ako ich kolegovia na druhom stupni. Rozdiel v podieloch respondentov z oboch stupňov štúdia predstavuje 5 percentuálnych bodov. Ako ukazuje tabuľka T.3.1.2.7.1, podľa typu vysokej školy neboli zaznamenané významné rozdiely vo vnímaní rozvoja schopnosti pracovať v skupine u respondentov.

Tabuľka T_3.1.2.7.1: Rozvoj schopnosti pracovať v skupine podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

V ktorých oblastiachvásštúdium na vysokej škole najviac rozvíja? *(výber všetkých relevantných odpovedí)*			
	Forma štúdia(% respondentov)		
	Denná	Externá	
Schopnosť pracovať v skupine	**34,5 %**	23,0 %	
	Stupeň štúdia(% respondentov)		
	1.stupeň + 1.-3.ročník spojeného štúdia	2.stupeň + 4.-6.ročník spojeného štúdia	
Schopnosť pracovať v skupine	30,4 %	**35,5 %**	
	Typ vysokej školy(% respondentov)		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Schopnosť pracovať v skupine	32,4 %	30,2 %	35,8 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

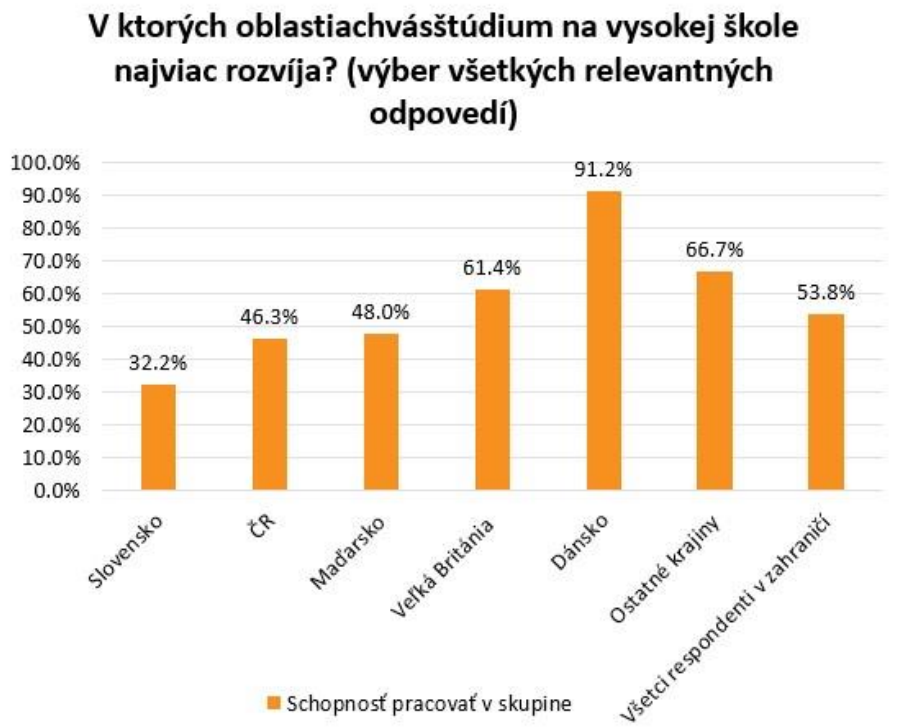
Vo výraznejšom podiele ako externí študenti a študentky vnímajú podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum rozvoj schopnosti pracovať v skupine v rámci vysokoškolského štúdia študenti študujúci v dennej forme štúdia (pozri tabuľku T.3.1.2.7.1). Zatiaľ čo schopnosť pracovať v tíme považuje za štúdiom rozvíjanú kompetenciu približne tretina respondentov na dennom štúdiu, na externom štúdiu to tak vníma len pätina respondentov, resp. každý piaty z nich. Externí študenti (23,5 %) označovali v prieskume menej ako denní študenti (30 %) tiež prácu v malých skupinách ako jednu z najčastejšie využívaných metód vzdelávania. Nižšie percentuálne podiely v prípade externistov môže vysvetľovať viacero dôvodov. Študenti študujúci v externej forme štúdia sa kvôli odlišnej organizácii štúdia stretávajú v škole menej často ako študenti denného štúdia. Z dôvodu nižšej časovej dotácie na výučbu pri externom štúdiu sa môžu vyučujúci tiež v mnohých prípadoch namiesto implementácie tímovej práce a iných interaktívnych metód do výučbového procesu zamerať skôr na zintenzívnené predanie odborných poznatkov, ktoré získavajú kolegovia externistov na dennom štúdiu. Zároveň, pri celkovo klesajúcom počte študentov externého štúdia v posledných rokoch[2] sú v niektorých odboroch počty externých študentov také nízke, že možnosť zmysluplnej skupinovej práce sa stáva čoraz náročnejšia.

V zahraničí sú študenti na prácu v tíme pripravovaní viac

Podiely respondentov a respondentiek dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi vysokoškolákmi na Slovensku a v zahraničí indikujú významný rozdiel vo vnímaní rozvoja schopnosti pracovať v skupine študentmi. Zatiaľ čo v dotazníku pre vysokoškolákov na Slovensku označila v otázke o štúdiom najviac rozvíjaných oblastiach schopnosť pracovať v tíme len tretina (32,2 %) respondentov, na vysokých školách v zahraničí si myslí, že v nich štúdium túto kompetenciu rozvíja viac ako polovica respondentov (pozri graf G.3.1.2.7.4). Podobne ako na Slovensku, aj v zahraničí považujú schopnosť práce v tíme za rozvíjanú nad priemer celkovej vzorky najmä respondenti študujúci učiteľstvo a iné pedagogické vedy (70,5 %) a humanitné a

spoločenské vedy (58,6 %) . Zistenia z prieskumu tiež ukazujú, že až deväť z desiatich študentov, ktorí si vybrali pre vysokoškolské štúdium inštitúciu v Dánsku[3], si myslí, že štúdium prispieva k rozvoju ich schopnosti pracovať v tíme. Zo študentov vo Veľkej Británii v prieskume označili schopnosť pracovať v skupine ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu tri pätiny zúčastnených respondentov. Častejšie ako respondenti z VŠ na Slovensku sa v schopnosti pracovať v tíme podľa svojho hodnotenia rozvíjajú aj respondenti, ktorí študujú v Česku (pozri graf G.3.1.2.7.4).

Graf G_3.1.2.7.4: Rozvoj schopnosti pracovať v skupine podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Silnejšie vnímanie rozvoja tímovej spolupráce na školách v zahraničí dokresľujú aj získané dáta o využívaných formách vzdelávania. Prácu v malých skupinách ako jednu z najčastejšie využívaných foriem výučby v dotazníku To dá rozum označila spomedzi slovenských vysokoškolákov v zahraničí približne polovica (47,2 %) respondentov. Na porovnanie, na Slovensku túto možnosť v dotazníku označila len niečo viac ako štvrtina (28,7 %) študentov. Vo Veľkej Británii prácu v malých skupinách v rámci štúdia zažívajú často dve tretiny (66,1 %) respondentov. V Dánsku je táto hodnota ešte vyššia; v malých skupinách pracuje často až 85 percent respondentov. Prácu v malých skupinách ako jednu z najčastejších foriem výučby používajú podľa vyjadrení študentov v prieskume učitelia viac ako u nás aj v susednom Maďarsku (55,9 %) a Českej republike (35,5 %).

Záver

Napriek tomu, že schopnosť pracovať v tíme je z pohľadu práce vo vysokokvalifikovaných pozíciách dôležitým atribútom, dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že v porovnaní so zahraničím majú študenti na slovenských vysokých školách túto kompetenciu štúdiom rozvíjanú len v obmedzenej miere. Absencia väčšieho záujmu študentov spolupracovať zapadá do celkovej atmosféry na vysokých školách na Slovensku a do veľkej miery replikuje jav, ktorý je prítomný aj medzi pedagógmi. Kvalitne fungujúce vysokoškolské prostredie však má potenciál vytvárať priestor na inciovanie a rozvoj spolupráce na viacerých úrovniach. Vedieť efektívne spolupracovať v skupine je úzko prepojené aj na rozvoj ostatných mäkkých zručností ako napr. komunikačné zručnosti, schopnosť rýchlo sa prispôsobiť zmenám či schopnosť prijímať rozmanitosť a odlišnosti. Študenti majú na vysokých školách tiež možnosť budovať si svoj sociálny kapitál a nadväzovať kontakty, ktoré môžu mať osobný (priateľstvo) alebo profesionálny prínos (spolupráca). Nedostatočne rozvíjaná

kompetencia pracovať v skupine je zároveň bariérou interdisciplinárneho prístupu k riešeniu problémov. Rozvoj schopnosti pracovať v skupine však môže nastať len v prípade, ak bude práca v tímoch integrálnou súčasťou vysokoškolského štúdia.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Katarína Staroňová

Zdroje:

1: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
2: CVTI. *Časové rady – vysoké školy.* [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724
3: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.

Základné gramotnosti

Základné gramotnosti nemajú študenti rozvíjané ani v rámci vysokoškolského štúdia

V medzinárodnom testovaní zručností dospelých organizáciou OECD PIAAC dosiahlo Slovensko v základných gramotnostiach priemerné výsledky. Aj vysokoškolsky vzdelaní účastníci merania preukázali v oblastiach čitateľskej gramotnosti častejšie priemernú ako pokročilú úroveň. Slabá miera rozvoja základných gramotností, ako čitateľská gramotnosť, matematicko-logické myslenie a písomný jazykový prejav, je podporená aj výsledkami dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi vysokoškolákmi a vysokoškoláčkami na Slovensku. Podľa odpovedí študentov v dotazníku vníma menované gramotnosti ako štúdiom rozvíjané oblasti približne štvrtina z nich. O niečo častejšie sa tak deje na druhom stupni vysokoškolského štúdia. Problémom tiež je, že študenti nemajú základné gramotnosti rozvinuté dostatočne už pri príchode na vysokú školu. Vysokoškolskí učitelia zároveň nevnímajú, že by sa tieto gramotnosti mali rozvíjať v rámci štúdia na VŠ a nekladú na ich rozvoj vo výučbe dôraz. Významné rozdiely v rozvoji čitateľskej gramotnosti, matematicko-logického myslenia a písomného prejavu sa ukazujú medzi študentmi s rôznym zameraním štúdia. Čítanie s porozumením na technických odboroch a písomné vyjadrovanie vlastných myšlienok na odboroch IT a matematiky si podľa dát z dotazníkového prieskumu rozvíja len jeden z desiatich respondentov. V zahraničí sú práve tieto dve kompetencie v porovnaní so Slovenskom vnímané ako rozvíjané u oveľa väčšieho počtu respondentov vrátane respondentov s technickým zameraním štúdia.

Vzdelávací systém sa orientuje na priemer

Výsledky výskumu zručností dospelých PIAAC z roku 2012 ukazujú, že v čitateľskej a matematickej gramotnosti sa aj vysokoškolský stupeň vzdelávania zameriava skôr na dosahovanie priemerných zručností. Len necelých 17 % absolventov a absolventiek vysokých škôl v testovaní dosiahlo jednu z pokročilých úrovní čitateľskej gramotnosti. Na porovnanie, v susednej Českej republike a Poľsku dosiahlo pokročilé úrovne čitateľskej gramotnosti približne 23 % vysokoškolských absolventov, čo predstavuje nadpriemer krajín OECD. Ten sa pohybuje na úrovni 21 %.[1] Dáta OECD tiež ukazujú, že po dosiahnutí stredoškolského vzdelania sa úroveň čitateľskej gramotnosti ďalším štúdiom zvyšuje stále pomalšie. Zatiaľ čo rozdiel medzi priemernou úrovňou čitateľskej gramotnosti absolventov základných škôl a stredných škôl s maturitou dosiahol 34 bodov, rozdiel medzi absolventmi stredných škôl s maturitou a absolventmi bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia predstavuje len 9 bodov.[2] Aj vo vekovej skupine 20- až 26-ročných bol rozdiel medzi priemernou úrovňou čitateľskej gramotnosti absolventov stredných škôl s maturitou a absolventov VŠ štúdia, resp. stále študujúcich na VŠ pod priemerom OECD.[3] O stagnácii vzdelávacieho systému tiež vypovedá, že Slovensko má v porovnaní s okolitými krajinami jednu z najnižších mier medzigeneračnej akcelerácie čitateľskej gramotnosti. Inými slovami rozdiel medzi priemerom, ktorý v testovaní dosiahli mladí ľudia vo veku od 16 do 24 rokov a priemerom 55- až 66-ročných, bol minimálny.[4]

V testovaní matematickej gramotnosti dosiahlo pokročilé úrovne matematickej gramotnosti 29 % absolventov a absolventiek vysokoškolského štúdia.[5] Síce v rozvoji matematickej gramotnosti sa Slovensko v rebríčku testovaných krajín umiestnilo lepšie ako v čitateľskej gramotnosti, dosiahnuté výsledky stále poukazujú na orientáciu vzdelávacieho systému na priemer. Podobne ako čitateľská, aj matematická gramotnosť sa v rozhodujúcej miere získava na stredných školách . Rozdiel priemernej úrovne matematickej gramotnosti medzi absolventmi stredných škôl s maturitou a absolventmi bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia dosiahol v testovaní len približne 7 bodov.[6] Rozdiel v priemernej úrovni matematickej gramotnosti absolventov stredných škôl s maturitou a absolventov VŠ štúdia, resp. stále študujúcich na VŠ vo vekovej skupine 20- až 26-ročných je rovnako, ako v prípade čitateľskej gramotnosti pod priemerom krajín OECD.[7] Negatívnym trendom je pokles matematickej gramotnosti pri porovnaní vekových skupín. Matematická gramotnosť 16- až 24-ročných je nižšia ako úroveň tejto kompetencie u 25- až 34 ročných. Táto je však zas nižšia v porovnaní s vyššou vekovou skupinou 35- až 44-ročných.[8]

Základné gramotnosti štúdium rozvíja len u štvrtiny študentov, prevažne na druhom stupni vysokoškolského štúdia

V dotazníkovom prieskume To dá rozum označila čitateľskú gramotnosť, matematicko-logické myslenie a písomný jazykový prejav ako rozvíjané kompetencie v rámci štúdia vo všetkých prípadoch približne len štvrtina študentov a študentiek prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia zapojených do prieskumu (pozri tabuľku T.3.1.2.8.1).

Tabuľka T_3.1.2.8.1: Rozvoj čitateľskej gramotnosti, matematicko-logického myslenia a písomného jazykového prejavu podľa študentov na prvom a druhom stupni VŠ štúdia

V ktorých oblastiach Vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja? *(výber všetkých relevantných odpovedí)*	
Čitateľská gramotnosť (čítať s porozumením, pracovať s textom)	24,2 %
Matematicko-logické myslenie	22,3 %
Písomný jazykový prejav (schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky)	26,2 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Čitateľskú gramotnosť a písomný jazykový prejav si podľa odpovedí respondentov v prieskume štúdiom rozvíjajú viac študenti druhého stupňa štúdia ako študenti bakalárskych programov (pozri tabuľku T.3.1.2.8.2). Rozdiel v rozvoji matematicko-logického myslenia medzi stupňami štúdia nebol zaznamenaný. Rovnaké hodnoty v rozvoji písomného jazykového prejavu uvádzali v prieskume študenti denného, ako aj externého štúdia. V dennom štúdiu je však podľa odpovedí z dotazníkového prieskumu To dá rozum matematicko-logické myslenie rozvíjané u podstatne väčšieho podielu respondentov. V porovnaní s podielom respondentov v externej forme štúdia tento rozdiel predstavuje takmer 15 percentuálnych bodov. Podľa dát z dotazníkového prieskumu študenti v dennej forme viac ako v externej vnímajú v priebehu štúdia aj rozvoj svojej čitateľskej gramotnosti.

Tabuľka T_3.1.2.8.2: Rozvoj čitateľskej gramotnosti, matematicko-logického myslenia a písomného jazykového prejavu podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia

V ktorých oblastiach vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja? *(výber všetkých relevantných odpovedí)*		
	Forma štúdia (% respondentov)	
	Denná	Externá
Čitateľská gramotnosť (čítať s porozumením, pracovať s textom)	**25,5 %**	18,9 %
Matematicko-logické myslenie	**25,4 %**	9,8 %
Písomný jazykový prejav (schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky)	26,2 %	26,2 %
	Stupeň štúdia (% respondentov)	
	1.stupeň + 1.-3.ročník	2.stupeň + 4.-6.ročník
Čitateľská gramotnosť (čítať s porozumením, pracovať s textom)	22,4 %	**27,6 %**
Matematicko-logické myslenie	22,4 %	22,2 %
Písomný jazykový prejav (schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky)	24,9 %	**28,5 %**

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Kvantitatívne dáta To dá rozum tiež indikujú, že čitateľskú gramotnosť a matematicko-logické myslenie považujú za štúdiom rozvíjané kompetencie viac respondenti na verejných ako na súkromných vysokých školách. Štatistické porovnanie so štátnymi vysokými školami nebolo možné pre nedostatočný počet odpovedí respondentov spomedzi študentov štátnych vysokých škôl pri jednotlivých položkách.

Učitelia sa sťažujú, že študenti si základné gramotnosti nerozvíjajú dostatočne už na strednej škole. Študenti im dávajú za pravdu

Podľa viacerých vysokoškolských učiteľov a učiteliek, ktorí sa zúčastnili na individuálnych a skupinových rozhovoroch, absolventi a absolventky stredných škôl nemajú pri príchode na vysokú školu rozvinuté základné gramotnosti na očakávanej úrovni. Až dve tretiny (64,2 %) VŠ učiteľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum povedali, že v písomnom jazykovom prejave považujú absolventov stredných škôl, ktorí pokračujú v štúdiu na VŠ, za nepripravených. V schopnosti čítať s porozumením a pracovať s textom to bola takmer polovica (49,1 %) VŠ učiteľov zapojených do prieskumu. Nedostatočnú úroveň zvládnutia týchto gramotností u vysokoškolákov ilustruje aj výrok jednej z vysokoškolských učiteliek: „Nevedia čítať, nevedia písať. Sú tak brutálne sprznení, to nazvem, lebo oni sú zvyknutí písať absolútne nezmysly, frázovité, nemá to hlavu, pätu, ten text netečie, s argumentáciou to nemá nič ani náhodou. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Tretina (35 %) respondentov spomedzi vysokoškolských učiteľov vníma študentov ako nepripravených zo strednej školy aj v matematicko-logickom myslení.

Základné gramotnosti nie sú rozvíjané ani podľa stredoškolákov a stredoškoláčok, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Len dvaja z desiatich (23,2 %) z nich ako štúdiom rozvíjanú schopnosť označili písomné vyjadrovanie vlastných myšlienok a názorov. Podobný podiel respondentov (23,5 %) si myslí, že ich stredoškolské štúdium rozvíja v čítaní s porozumením a menej ako 30 percent (29,7 %) sa rozvíja v matematickom a logickom myslení.

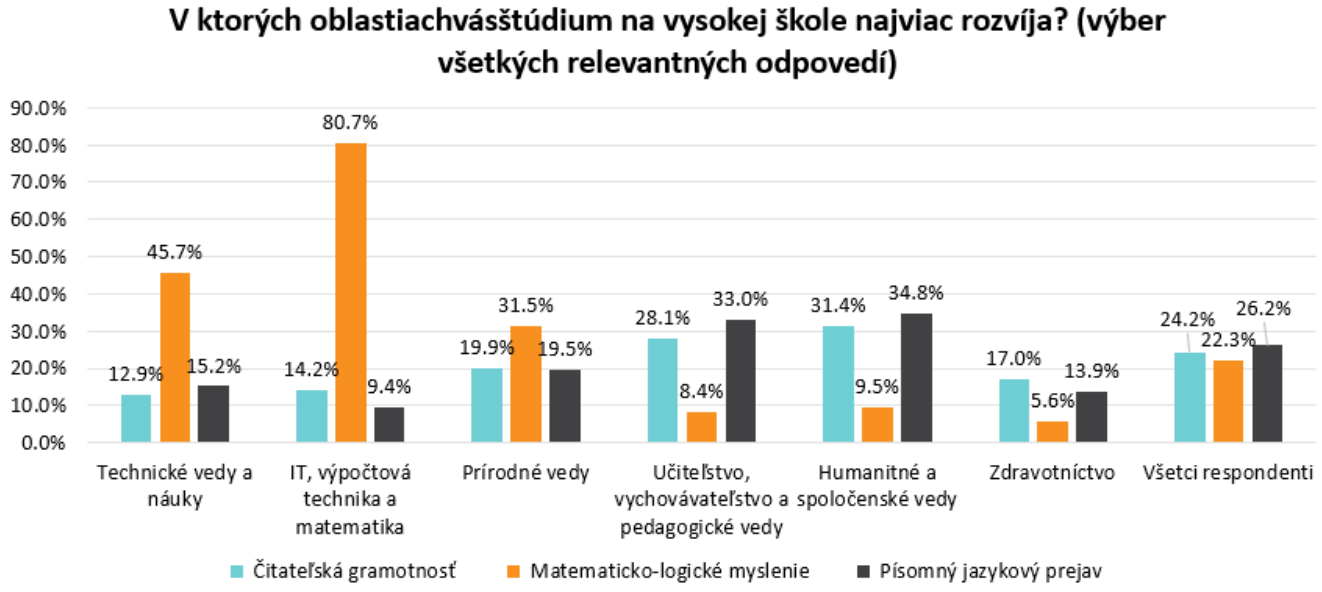
Na vysokých školách sa nekladie dôraz na ďalší rozvoj generických zručností

Kvalitatívne a kvantitatívne dáta To dá rozum indikujú, že podľa respondentov sa na rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti, ako aj rozvoj písomného jazykového prejavu vo vzdelávacom procese na vysokých školách nekladie dostatočný dôraz. Počas skupinových rozhovorov s vysokoškolskými učiteľmi a učiteľkami zaznieval aj názor, že na rozvoj generických zručností, ktoré nie sú špecificky alebo úzko späté s ich odborom, nevidia dôvod. Základné typy gramotností majú mať podľa ich názoru študenti zvládnuté už po absolvovaní predchádzajúcich stupňov vzdelávania. Pri otázke, či dávajú študentom možnosti a priestor na rozvoj ich čitateľskej gramotnosti (t. j. schopnosť čítať s porozumením, pracovať s textom), jeden zo zúčastnených respondentov odpovedal: „To nerozvíjame, to je ich vec. Keď sa nevie naučiť [čítať s porozumením] to je jeho problém (smiech). (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Väčší dôraz na sprostredkovanie odborných vedomostí ako na rozvoj tzv. mäkkých zručností podporujú aj dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum, ktoré poukazujú na preferované frontálne prístupy k výučbe. Ak študenti na rozvoji svojej čitateľskej a matematickej gramotnosti nepracovali dostatočne na stredných a základných školách, podľa vyjadrení respondentov zapojených do dotazníkového prieskumu sa ukazuje, že ani na vysokej škole si pravdepodobne tieto kompetencie zásadne nerozvinú.

Matematicko-logické myslenie štúdium rozvíja najviac u študentov IT a matematiky. Pri čitateľskej gramotnosti a písomnom prejave sa váhy obracajú

V dotazníkovom prieskume To dá rozum boli zaznamenané zásadne rozdiely v tom, ako vnímali rozvoj čitateľskej gramotnosti, matematicko-logického myslenia a písomného jazykového prejavu v rámci štúdia respondenti a respondentky s rôznym študijným zameraním (pozri graf G.3.1.2.8.1). Oproti priemeru celkovej vzorky považoval matematicko-logické myslenie za štúdiom rozvíjané takmer štyrikrát väčší podiel respondentov študujúcich IT odbory a matematiku. Nadpriemerným podielom ho podľa odpovedí v prieskume štúdium rozvíja tiež u študentov iných technických vied. Zo skupiny respondentov študujúcich učiteľstvo, iné pedagogické vedy a humanitné a spoločenské vedy označil len jeden z desiatich, že štúdium podporuje rozvoj matematicko-logického myslenia. Medzi študentmi odborov z oblasti zdravotníctva je tento podiel ešte menší.

Graf G_3.1.2.8.1: Rozvoj čitateľskej gramotnosti, matematicko-logického myslenia a písomného jazykového prejavu podľa študentov rôznych študijných zameraní



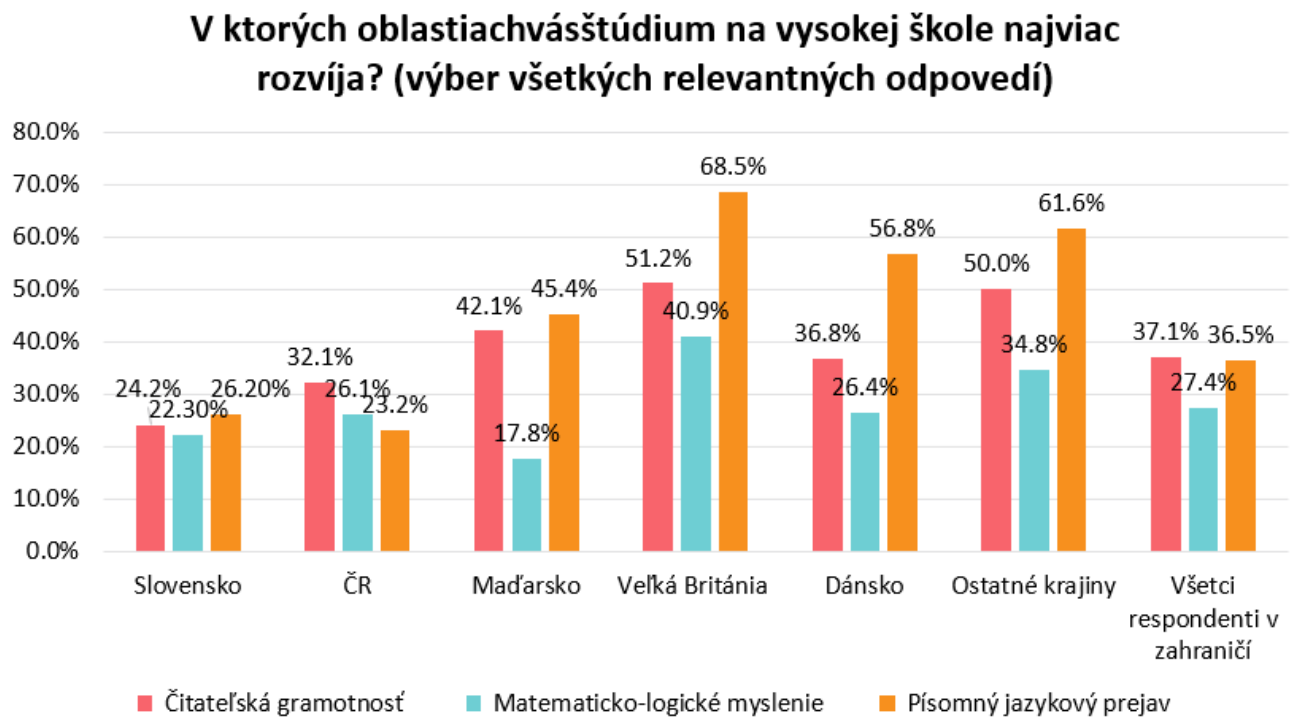
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Opačné prerozdelenie študentskej vzorky v porovnaní s rozvojom matematicko-logického myslenia možno pozorovať pri pohľade na podiely respondentov, ktorí označili, že majú v rámci štúdia rozvíjanú čitateľskú gramotnosť a písomný prejav (pozri graf G.3.1.2.8.1). Tieto kompetencie si vyberali ako rozvíjané najčastejšie študenti a študentky učiteľstva, iných pedagogických vied či študenti humanitných a spoločenských vied. Rozdiel oproti iným respondentom však možno hodnotiť iba ako mierny. Aj spomedzi týchto respondentov označili, že si čitateľskú gramotnosť a písomný prejav rozvíjajú približne len traja z desiatich študentov. Veľmi nízke vnímanie rozvíjania čitateľskej gramotnosti a písomného prejavu možno pozorovať na grafe G.3.1.2.8.1 najmä pri skupinách respondentov z technických vied, IT a matematiky. Tieto hodnoty sa ukazujú ako alarmujúco nízke predovšetkým pri porovnaní s tým, ako rozvoj týchto gramotností vnímali respondenti dotazníkového prieskumu, ktorí študujú IT odbory a matematiku v zahraničí. Zatiaľ čo len jeden z desiatky (9,4 %) respondentov študujúcich IT a matematiku si myslí, že štúdium na Slovensku v ňom rozvíja písomný jazykový prejav, v zahraničí to tak vníma takmer tretina (30 %) respondentov s rovnakým študijným zameraním. Aj čitateľskú gramotnosť označil ako štúdiom rozvíjanú až dvojnásobný podiel (32,1 %) respondentov, ktorí študujú IT alebo matematiku v zahraničí. V porovnaní s priemerom všetkých respondentov spomedzi študentov slovenských vysokých škôl považujú svoje čitateľské zručnosti za štúdiom rozvíjané najmenším podielom respondenti študujúci prírodné vedy, zdravotnícke nelekárske odbory (12,2 %) a farmáciu (17,8 %).[9] Podobne je to aj vo vnímaní rozvoja písomného prejavu respondentmi dotazníkového prieskumu.

Naši vysokoškoláci si štúdiom v zahraničí rozvíjajú základné gramotnosti viac ako na Slovensku

Ani jedna zo základných gramotností (čitateľská gramotnosť, matematicko-logického myslenie a písomný jazykový prejav) nie je podľa vyjadrení respondentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum štúdiom na vysokej škole rozvíjaná na Slovensku viac ako v zahraničí (pozri graf G.3.1.2.8.2). V porovnaní so Slovenskom vo Veľkej Británii vníma čitateľskú gramotnosť a matematicko-logické myslenie ako štúdiom rozvíjané kompetencie dvakrát taký podiel respondentov spomedzi našich vysokoškolákov. Písanie esejí ako integrálna súčasť britského vysokého školstva sa prejavuje aj na rozvoji schopnosti vyjadrovať myšlienky a argumentovať v písomnom prejave. Naznačujú to aj kvantitatívne dáta To dá rozum. Písomný jazykový prejav označili v dotazníkovom prieskume ako štúdiom rozvíjaný viac ako dve tretiny respondentov študujúcich vo Veľkej Británii; najviac zo všetkých krajín, ktoré možno umiestniť do spoločného porovnania.[10] Menej ako na Slovensku považujú podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume svoje matematicko-logické myslenie za štúdiom rozvíjané respondenti študujúci v Maďarsku. Títo respondenti však rozvoj ďalších dvoch sledovaných kompetencií – čitateľskej gramotnosti a písomného prejavu – označovali väčším podielom ako respondenti z radov vysokoškolákov na Slovensku.

Graf G_3.1.2.8.2: Rozvoj čitateľskej gramotnosti, matematicko-logického myslenia a písomného jazykového prejavu podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Záver

Kvantitatívne dáta To dá rozum ukazujú, že čitateľskú gramotnosť, matematicko-logické myslenie a písomný jazykový prejav vníma ako na vysokých školách rozvíjané oblasti približne len štvrtina študentov a študentiek zapojených do dotazníkového prieskumu. Pokročilá práca s textom je predpokladom efektívneho spracovania poznatkov. Medzery v čitateľskej gramotnosti tak môžu vyvolávať pochybnosti o hĺbke učenia sa, ktoré počas vysokoškolského štúdia prebieha. Základné gramotnosti sú tiež úzko späté s rozvojom ďalších zručností potrebných na úspešné uplatnenie sa jednotlivca v modernom svete. Matematicko-logické myslenie napomáha rozvoju analytického myslenia. Písomný jazykový prejav je zas súčasťou komunikačných a argumentačných zručností. Rozvoj týchto základných gramotností sa začína dávno pred vstupom na vysokú školu, no neostáva len doménou predchádzajúcich stupňov vzdelávacej sústavy. Vysokoškolské štúdium poskytuje viacero príležitostí na ich systematický rozvoj.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Emília Sičáková-Beblavá

Zdroje:

1: OECD. Table A3.3 (L) – Percentage of adults at each proficiency level in literacy, by educational attainment in *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2016 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en

2: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf

3: OECD. Table A3.4 (L) – Mean literacy proficiency among 16-24 and 20-24 year-olds, by educational attainment in *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2016 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en

4: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf

5: OECD. Table A3.3 (N) - Percentage of adults at each proficiency level in numeracy, by educational attainment in *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2016 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en

6: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf

7: OECD. Table A3.4 (N) – Mean numeracy proficiency among 16-24 and 20-24 year-olds, by educational attainment in *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2016 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en

8: OECD. *Národná správa PIAAC – Výskum kompetencií dospelých.* 2013 [cit. 2019-6-7]. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/projekty/medzinarodne/Narodna_sprava_PIAAC_SK_2013.pdf

9: Odpovede respondentov zdravotníckych nelekárskych odborov, lekárskych odborov a farmácie boli na účely štatistického porovnania s inými zameraniami štúdia zlúčené do skupiny odborov z oblasti zdravotníctva.

10: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.

Podnikavosť, iniciatívnosť a tvorivosť

Vysokoškolské štúdium u študentov nepodnecuje podnikavosť, iniciatívnosť a ani tvorivosť

Na úplnom chvoste zručností, ktoré si študenti a študentky vysokých škôl podľa svojich vyjadrení v dotazníkovom prieskume v rámci štúdia rozvíjajú, sa zaradili podnikavosť a iniciatívnosť. Len jeden z desiatich vysokoškolákov zapojených do prieskumu projektu To dá rozum vnímal, že si tieto kompetencie štúdiom rozvíja. Prieskum tiež ukázal, že vnímanie ich rozvoja postupujúcim štúdiom dokonca stagnuje. Tvorivosť si v rámci vysokoškolského štúdia podľa vlastného hodnotenia rozvíja menej ako tretina respondentov. Najmenej si podľa názoru študentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum rozvíjajú podnikavosť, iniciatívnosť a tvorivosť respondenti študujúci lekárske vedy a farmáciu. Častejšie tieto zručnosti považovali za rozvíjané študenti v externej forme štúdia a študenti na súkromných VŠ. Hodnoty nad priemer celkovej vzorky vo vnímaní rozvoja tvorivosti zaznamenali študenti učiteľstva a iných pedagogických vied. Podnikavosť a iniciatívnosť označovali ako štúdiom rozvíjané najčastejšie študenti humanitných a spoločenských vied. Rozvoj tvorivosti a podnikavosti štúdiom vnímal v porovnaní s respondentmi z VŠ na Slovensku významnejší podiel vysokoškolákov, ktorí študujú v zahraničí. Záujem o tvorivých a iniciatívnych zamestnancov vyjadrili v individuálnych rozhovoroch aj špecialisti na ľudské zdroje.

Zamestnávatelia si želajú iniciatívu a tvorivosť zamestnancov. Budú čoraz viac potrebné

Zamestnávatelia vyhľadávajú iniciatívnosť a tvorivý prístup k riešeniu pracovných úloh u svojich zamestnancov a zamestnankýň. Poukazuje na to správa Svetového ekonomického fóra o budúcnosti pracovného trhu, ktorá uvádza, že iniciatívnosť, originalita a tvorivosť budú medzi kompetenciami, ktorých dôležitosť bude na pracovnom trhu v najbližších rokoch čoraz viac narastať.[1] Iniciatívu v práci od svojich budúcich zamestnancov očakávajú aj zamestnávatelia na Slovensku. V individuálnych rozhovoroch so špecialistami na ľudské zdroje, ktoré sa realizovali v rámci zberu kvalitatívnych dát To dá rozum, bolo zaznamenané, že iniciatíva zamestnancov meniť veci k lepšiemu, ako aj ich podnikavosť a kreativita pri hľadaní riešení zamestnávatelia vnímali ako pridanú hodnotu. Ilustruje to aj nasledujúci výrok jedného z interviewovaných špecialistov na ľudské zdroje: „Pre nás je dôležité, aby tí ľudia, ktorí k nám prichádzajú, boli iniciatívni, inovatívni, prichádzali s novými nápadmi, rozmýšľali troška globálnejšie. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR riaditeľ)“ Vnímanie rozvoja podnikavosti, iniciatívnosti a tvorivosti štúdiom bolo skúmané medzi vysokoškolákmi prostredníctvom kvalitatívnych aj kvantitatívnych metód.

Rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti postupom štúdia na vysokej škole stagnuje

Vo výsledkoch dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi študentmi a študentkami prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia patrí z ich pohľadu podnikavosť a iniciatívnosť medzi jedny z najmenej rozvíjaných kompetencií. Len každý desiaty (11,4 %) respondent spomedzi zúčastnených študentov si myslí, že ich štúdium v týchto zručnostiach rozvíja. Napriek tomu, že väčšina oblastí rozvoja v prieskume bola označovaná väčším podielom respondentov z radov študentov na druhom ako na prvom stupni štúdia, v prípade podnikavosti a iniciatívnosti sa tento trend nepotvrdil. Rozdiel medzi podielom respondentov na bakalárskom stupni, ktorí v prieskume označili podnikavosť a iniciatívnosť ako rozvíjané v rámci štúdia, je oproti respondentom na magisterskom alebo inžinierskom štúdiu zanedbateľný; v prípade respondentov na druhom stupni bol dokonca zaznamenaný mierny pokles (o 0,5 %) (pozri tabuľku T.3.1.2.9.1).

Tabuľka T_3.1.2.9.1: Rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti podľa študentov a študentiek v rozdielnych formách a stupňoch štúdia a na rozdielnych typoch vysokých škôl

V ktorých oblastiach vás štúdium na vysokej škole najviac rozvíja?
(výber všetkých relevantných odpovedí)

	Forma štúdia(% respondentov)	
	Denná	Externá
Podnikavosť a iniciatívnosť	10,7 %	**14,6 %**

	Stupeň štúdia(% respondentov)	
	1.stupeň + 1.-3.ročník	2.stupeň + 4.-6.ročník
Podnikavosť a iniciatívnosť	11,6 %	**11,1 %**

	Typ vysokej školy(% respondentov)		
	Verejná	Súkromná	Štátna
Podnikavosť a iniciatívnosť	10,6 %	**17,4 %**	10,6 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Stagnácia vo vnímaní rozvoja podnikavosti a iniciatívnosti postupom štúdia môže mať viacero možných vysvetlení. Jedným z nich môže byť, že z pohľadu študentov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, je motivácia učiť sa a pracovať rozvíjaná na druhom stupni VŠ štúdia u menšieho podielu respondentov ako na prvom stupni štúdia. V prípade, že motivácia sa postupujúcim štúdiom rozvíja menej, je pravdepodobné, že aj rozvoj iniciatívnosti študentov bude stagnovať. Podnikavosť a iniciatívnosť študentov môže podporovať aj častejšie využívanie aktivizujúcich metód vzdelávania. Niektoré z nich ako práca v malých skupinách či riešenie problémov študentmi však respondenti na druhom stupni štúdia zaraďovali medzi najčastejšie využívané menej často ako respondenti na prvom stupni. Javí sa tak, že ich zapájanie do vzdelávacieho procesu postupujúcim štúdiom taktiež klesá.

Rozdiely vo vnímaní rozvoja podnikavosti a iniciatívnosti možno pri pohľade na výsledky dotazníkového prieskumu pozorovať aj medzi skupinami respondentov v rôznych formách štúdia a na rôznych typoch škôl (pozri tabuľku T.3.1.2.9.1). Rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti v rámci štúdia u seba vníma väčší podiel respondentov študujúcich v externej ako v dennej forme štúdia. Podobne je to v prípade porovnania vnímaného rozvoja podnikavosti a iniciatívnosti medzi respondentmi rôznych typov vysokých škôl. Tieto kompetencie štúdium podľa názoru študentov zapojených do prieskumu rozvíja u väčšieho podielu respondentov zo súkromných ako verejných a štátnych vysokých škôl. Kvantitatívne dáta To dá rozum tiež indikujú, že na súkromných VŠ sú aktivizujúce formy a metódy vzdelávania využívané častejšie ako na ostatných typoch škôl.

Rozvoj kreativity má na školách málo miesta, ukázalo sa to aj v prieskume To dá rozum

Tvorivosť sa v rámci štúdia na vysokej škole rozvíja u menej ako tretiny (28,1 %) študentov a študentiek, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume To dá rozum. Tvorivosť ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu v prieskume označovali častejšie respondenti študujúci v dennej (29,3 %) ako v externej forme štúdia (23 %). Podobne je to tak v prípade porovnania respondentov z rôznych typov vysokých škôl. V porovnaní so študentmi súkromných vysokých škôl (23,9 %) sa v prieskume vyjadril, že štúdium v nich rozvíja tvorivosť, väčší podiel študentov verejných vysokých škôl (28,8 %).

Rozvoj kreativity, ako aj podnikavosti a iniciatívnosti môže byť v rámci štúdia podporený využívaním správnej kombinácie aktivizujúcich foriem a metód vzdelávania, ktoré umožňujú študentom stať sa aktívnymi aktérmi vo vzdelávacom procese. Odpovede študentov a učiteľov, ktorí sa zúčastnili na zbere kvalitatívnych a kvantitatívnych dát pre projekt To dá rozum,

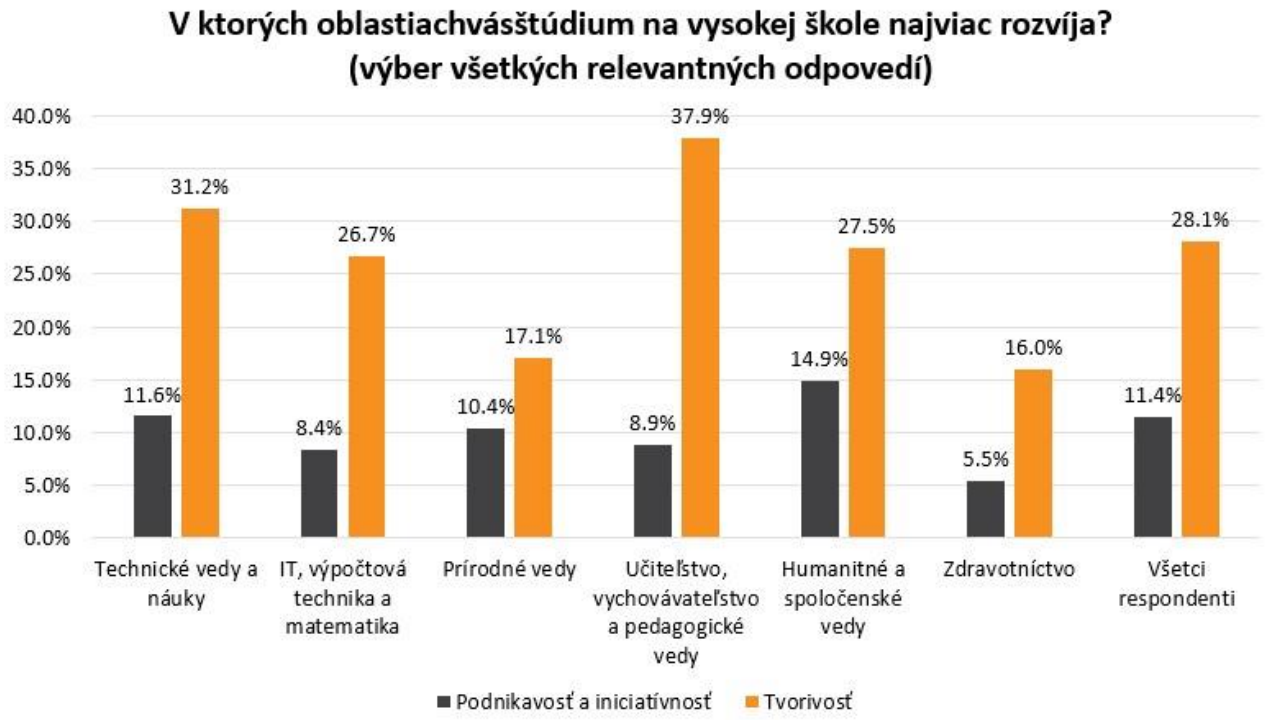
ukazujú, že vo vysokoškolskom štúdiu stále prevládajú frontálne spôsoby výučby ako napr. prednáška alebo čítanie textu na úkor väčšieho zapojenia diskusie, práce v malých skupinách a interaktívnych metód vzdelávania.

Kreativita by mala byť podľa hlasu študentov zo skupinových rozhovorov To dá rozum na školách viac podporovaná, napr. aj aktívnou podporou mimoškolských študentských aktivít. V rámci samotného vzdelávacieho procesu by si mnohí študenti priali, aby sa pri učení viac zohľadňoval a pripúšťal ich vlastný pohľad a nie aby boli vedení opakovať a robiť veci rovnako ako ich pedagógovia. Takýto prístup priblížila na skupinových rozhovoroch jedna zo študentiek učiteľstva: „Ako študentky sme mali v rámci didaktiky ukázať nejaké výstupy ako učiť daný predmet a už od predchádzajúcich študentiek sme sa dozvedeli, čo treba ukázať na tej hodine, aby človek u tej učiteľky prešiel. Čiže absolútne sme nemali možnosť ukázať tam niečo, čo je v nás, museli sme naozaj ukázať to, čo chce vidieť ona. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Okrem týchto názorov zaznievali od niektorých účastníkov študentských rozhovorov tiež vyjadrenia, že „[kreativite] sa nikde nenaučíte, to proste musíte mať v sebe (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ a počas štúdia na vysokej škole na jej rozvoj tak videli len limitovaný priestor. Inými slovami, vysokoškolské štúdium nevnímali ako dôležité pre podporu rozvoja tvorivosti.

Rozvoj tvorivosti na vysokej škole vníma najväčší podiel respondentov študujúcich učiteľstvo a najmenší podiel budúcich lekárov a farmaceutov

Vo vnímaní rozvoja podnikavosti a iniciatívnosti boli v dotazníkovom prieskume To dá rozum zaznamenané veľmi nízke hodnoty medzi študentmi a študentkami naprieč rôznymi zameraniami štúdia. Menšie rozdiely možno pozorovať v grafe G.3.1.2.9.1. Najväčší podiel respondentov, ktorí v dotazníku označili podnikavosť a iniciatívnosť ako štúdiom rozvíjané kompetencie, bol zaznamenaný medzi študentmi humanitných a spoločenských vied (14,9 %). Najmenší dôraz na rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti uvádzali študenti zdravotníckych odborov. To, že tieto kompetencie sa v rámci štúdia rozvíjajú, uviedlo len 5,5 % študentov z tejto skupiny respondentov. Študenti technických a prírodných vied vnímajú podnikavosť a iniciatívnosť ako štúdiom rozvíjané oblasti rovnako ako priemer celkovej vzorky respondentov. U respondentov a respondentiek so zameraním štúdia na IT, matematiku a učiteľstvo považuje podľa kvantitatívnych dát To dá rozum podnikavosť a iniciatívnosť za rozvíjané menej ako desatina z nich.

Graf G_3.1.2.9.1: Rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti a rozvoj tvorivosti podľa študentov rôznych študijných zameraní



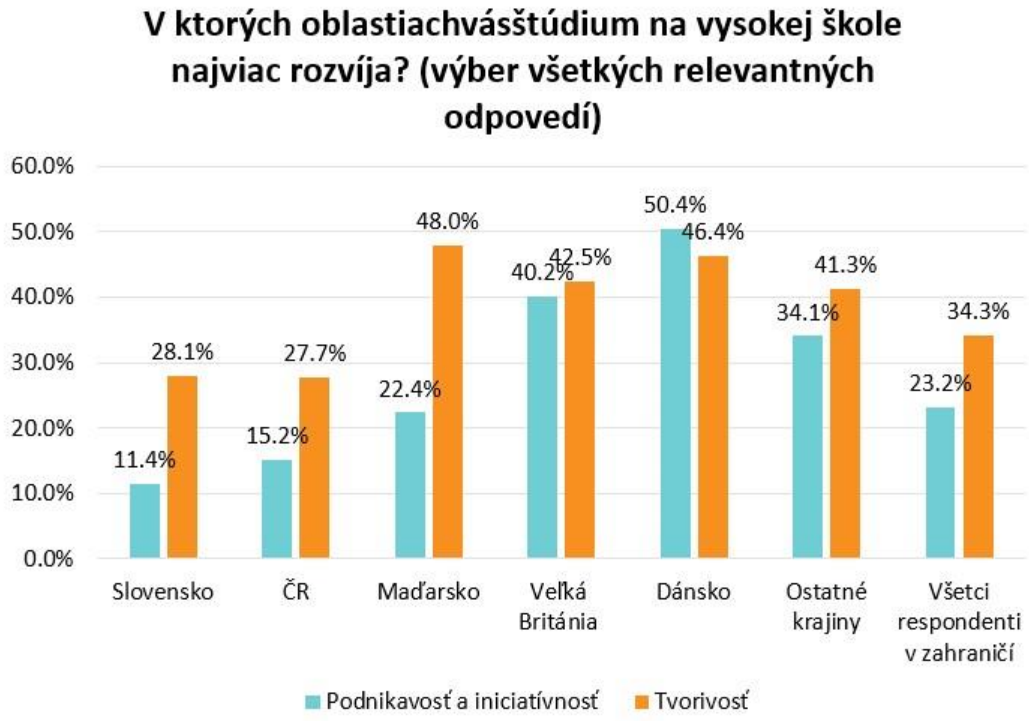
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Vo vnímaní rozvoja tvorivosti sú rozdiely medzi jednotlivými zameraniami štúdia väčšie ako pri podnikavosti a iniciatívnosti (pozri graf G.3.1.2.9.1). Čo je však podobné, je, že tak, ako podnikavosť a iniciatívnosť, aj tvorivosť je pri pohľade na výsledky dotazníkového prieskumu vnímaná ako rozvíjaná najmenej respondentmi študujúcimi zdravotnícke odbory, predovšetkým medicínske odbory (14,2 %) a farmáciu (6,5 %).[2] Tvorivosť považuje za štúdiom rozvíjanú iba malý podiel respondentov so zameraním štúdia na prírodné vedy. Najväčší podiel študentov, ktorí vnímajú, že si vysokoškolským štúdiom rozvíjajú tvorivosť, sa dá pozorovať v skupine respondentov študujúcich učiteľstvo a iné pedagogické vedy. Rozdiel oproti priemeru celkovej vzorky respondentov predstavuje takmer 10 percentuálnych bodov. Nadpriemerne vnímajú rozvoj tvorivosti pri štúdiu podľa výsledkov z dotazníkového prieskumu aj respondenti spomedzi študentov technických vied.

Podiel respondentov v zahraničí, ktorí si myslia, že štúdium u nich rozvíja podnikavosť a tvorivosť, je väčší ako na Slovensku

Vysokoškoláci a vysokoškoláčky zo Slovenska študujúci v zahraničí sa v prieskume To dá rozum vyjadrili, že takmer až u štvrtiny z nich štúdium rozvíja podnikavosť a iniciatívnosť. V porovnaní s výsledkami prieskumu medzi vysokoškolákmi na Slovensku možno pozorovať, že v zahraničí vníma tieto kompetencie ako štúdiom rozvíjané viac ako dvojnásobný podiel respondentov (pozri graf G.3.1.2.9.1). Zatiaľ čo na Slovensku si podľa odpovedí študentov v prieskume rozvíja podnikavosť a iniciatívnosť len jeden z desiatich respondentov, v Maďarsku je to jeden z piatich a v Dánsku to tak vníma až polovica respondentov a respondentiek.[3] V zahraničí sa aj respondenti z odborov, ktorých študenti u nás rozvoj podnikavosti veľmi nevnímajú, považujú za rozvíjaných v tejto kompetencii väčším podielom. Pokým na Slovensku označila podnikavosť a iniciatívnosť ako rozvíjanú zručnosť menej ako desatina respondentov so zameraním štúdia na IT a matematiku (8,4 %), na školách v zahraničí to bol viac ako trojnásobný podiel (30,7 %) respondentov s týmto študijným zameraním.

Graf G_3.1.2.9.2: Rozvoj podnikavosti a iniciatívnosti a rozvoj tvorivosti podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Tvorivosť považovali študenti a študentky na vysokých školách podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum za rozvíjanú viac ako podnikavosť a iniciatívnosť. No aj rozvoj tejto kompetencie je v porovnaní s tým, čo uviedli v prieskume naši vysokoškoláci v zahraničí, vnímaný na slovenských školách menším podielom respondentov (pozri graf VS_G_3.1.9.2). Vo Veľkej Británii, v Dánsku a ostatných krajinách považujú vysokoškolské štúdium za rozvíjajúce tvorivosť viac ako dve pätiny respondentov. Zo skupiny respondentov študujúcich na vysokých školách v Maďarsku to tak vníma dokonca skoro polovica študentov. V súvislosti s touto pomerne vysokou hodnotou treba poznamenať, že viac ako polovica (54,6 %) slovenských vysokoškolákov v Maďarsku, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, študuje humanitné a spoločenské vedy. Pri respondentoch študujúcich v Česku mohla výsledný podiel študentov, ktorí označili v prieskume tvorivosť za štúdiom rozvíjanú zručnosť, ovplyvniť skutočnosť, že pätinu (20,6 %) respondentov tvorili študenti lekárskych vied, ktorí podobne ako na Slovensku, vnímajú v porovnaní s ostatnými študijnými zameraniami rozvoj tvorivosti najmenším podielom (13,9 %).

Záver

Tvorivosť, podnikavosť a iniciatívnosť nepatria podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi zručnosti, ktoré by boli rozvíjané u veľkej časti respondentov spomedzi vysokoškolákov na Slovensku. V porovnaní s výsledkami prieskumu medzi vysokoškolákmi zo Slovenska študujúcimi v zahraničí však možno vidieť, že rozvoj týchto kompetencií má vo vysokoškolských systémoch iných krajín významnejšie miesto. Rozvíjať tvorivosť a iniciatívnosť bude mať v kontexte predpokladaných zmien na trhu práce aj do budúcnosti čoraz väčšie opodstatnenie. Zintenzívnená automatizácia práce a čoraz väčšie rozširovanie umelej inteligencie do pracovných procesov spôsobí, že pokročilá úroveň proaktívnych a tvorivých zručností bude čoraz viac vyhľadávaná a cenená. Práve tieto zručnosti budú v dohľadnej budúcnosti tými, ktoré budú odlišovať ľudí od strojov. Vysoké školy majú potenciál a mali by mať aj záujem tieto kompetencie v študentoch intenzívne rozvíjať.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Katarína Staroňová

Zdroje:

1: WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report 2018.* 2018. Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-ofjobs-report-2018

2: Odpovede respondentov zdravotníckych nelekárskych odborov, lekárskych odborov a farmácie boli pre účely štatistického porovnania s inými zameraniami štúdia zlúčené do skupiny odborov z oblasti zdravotníctva.

3:Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.

Schopnosť organizovať si čas a zvládať záťažové situácie

Len menej ako polovica študentských respondentov si myslí, že vysoká škola u nich rozvíja schopnosť organizovať si čas a zvládať záťažové situácie

Štúdium na vysokej škole si od študentov a študentiek vyžaduje dobrú organizáciu času a koordináciu študijných povinností s inými aktivitami. Podľa vyjadrení vysokoškolákov v dotazníkovom prieskume si ju však štúdiom na VŠ rozvíja len menej ako polovica z nich. Schopnosť organizovať si voľný čas vnímajú ako rozvíjanú štúdiom o niečo väčším podielom respondenti na bakalárskom štúdiu než respondenti na druhom stupni VŠ štúdia. Z kvantitatívnych dát tiež vyplýva, že väčšina študentov popri štúdiu pracuje. Organizácia vysokoškolského štúdia, ako aj jeho koordinácia s prácou popri škole, môže študentov v určitých momentoch štúdia dostávať pod tlak a vytvárať stresové situácie. No ani schopnosť zvládať záťažové situácie nepatrí podľa výsledkov prieskumu medzi zručnosti, ktoré by podľa názoru študentov rozvíjalo vysokoškolské štúdium. Najčastejšie v prieskume označovali schopnosť zvládať záťaž ako rozvíjanú kompetenciu respondenti spomedzi študentov zdravotníckych odborov. Výsledky prieskumu tiež ukazujú, že len menšia časť respondentov vníma, že im škola poskytuje podporu s adaptáciou na vysokoškolské prostredie alebo so zvládaním stresu a záťažových situácií. Organizovanie si času a zvládanie záťažových situácií vnímajú v porovnaní s vysokoškolákmi na Slovensku ako rozvíjané zručnosti vo väčšom podiele respondenti prieskumu študujúci v zahraničí, najmä na vysokých školách v Českej republike a vo Veľkej Británii.

Vysokoškolské štúdium si od študentov vyžaduje efektívnu organizáciu času

Prechod absolventov stredných škôl do vysokoškolského prostredia je zmenou, ktorá môže niektorým študentom spôsobovať problémy a vyžaduje si preto určité adaptačné obdobie. Aj študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum, poukazovali na výzvy prechodu na vysokú školu. Odlišná organizácia vysokoškolského štúdia si vyžaduje od študentov viac koordinácie vlastného času a učenie sa väčšej samostatnosti. Slovami jednej z účastníčok skupinových rozhovorov, vysoká škola jej priniesla „najmä samostatnosť. A to aj v tom ohľade, že som odišla od rodičov a bývala som sama, a aj v tom ohľade, že som sa musela sama pripravovať a nikto nado mnou [nestál], nikto ma neviedol, že toto treba spraviť a toto je na zajtra, to všetko som si musela nejako skorigovať sama (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“. Zároveň, odovzdávanie študijných výstupov v určenom termíne učí podľa niektorých študentských účastníkov fokusových skupín pristupovať k plneniu úloh viac organizovane a lepšie si strážiť a rozvrhnúť čas. „Ak mi škola mala niečo dať alebo mi už dala, tak je to schopnosť riešiť problémy sám a do nejakého termínu, lebo mám zadané, že po tom termíne to proste už bude mať nula bodov alebo mi nezaplatí zákazník alebo niečo také (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“.

Schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas označili v dotazníkovom prieskume To dá rozum ako jednu z rozvíjaných kompetencií v rámci štúdia viac ako dve pätiny (43,3 %) respondentov spomedzi študentov a študentiek na prvom a druhom stupni vysokoškolského štúdia. Ako jednu z mála ponúkaných kompetencií považovali schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas za viac rozvíjanú respondenti na prvom (45,7 %) ako na druhom stupni (39,1 %) štúdia. Spôsobené je to pravdepodobne do veľkej miery aj z dôvodov adaptácie na vysokoškolské štúdium.

Väčšina študentov popri škole pracuje, musia si teda lepšie organizovať čas

Jeden z ďalších dôvodov, ktorý môže prispievať k potrebe efektívnejšej organizácie času študentov, je skutočnosť, že väčšina vysokoškolákov a vysokoškoláčok popri štúdiu pracuje.[1] Indikujú to aj dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum, v ktorom až sedem z desiatich respondentov (72,4 %) označilo, že popri štúdiu pracuje alebo brigáduje. Podľa vyjadrení v rámci skupinových rozhovorov so študentmi vysokých škôl, okrem finančného prilepšenia si, študenti popri škole pracujú aj z dôvodu nadobudnutia praktických skúseností. Viacerí študenti uvádzali, že štúdium ponúka získavanie takýchto skúseností len obmedzene, no uvedomujú si, že skúsenosti z praxe im môžu po skončení štúdia pomôcť s plynulejším prechodom na trh práce. Zosúladiť prácu s rozvrhom, so študijnými povinnosťami, prípravou na skúšky a voľnočasovými aktivitami si vyžaduje

od študentov vyššiu mieru organizovanosti, sebadisciplíny a zodpovednosti. Koordinácia viacerých aktivít môže obzvlášť v obdobiach nadmernej študijnej a/alebo pracovnej záťaže študentov dostávať pod tlak a do záťažových situácií.

Študenti sa počas štúdia dostávajú do záťažových situácií. Nie každý ich musí zvládnuť

Rozvoj schopnosti zvládať záťažové situácie počas štúdia na vysokej škole vnímajú podľa odpovedí študentov a študentiek v dotazníkovom prieskume To dá rozum necelé dve štvrtiny (37,8 %) respondentov. Pri porovnaní študentov z rôznych typov vysokých škôl označovali v prieskume schopnosť zvládať takéto situácie ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu najväčším podielom respondenti zo štátnych vysokých škôl.[2] Zatiaľ čo respondenti z verejných vysokých škôl kopírujú priemerné hodnoty (38 %) a schopnosť zvládať záťažové situácie na súkromných školách považuje za rozvíjanú približne tretina (33,7 %) respondentov, na štátnych vysokých školách sa počas štúdia podľa názoru študentov zapojených do dotazníkového prieskumu učí zvládať záťažové situácie viac ako polovica (53,6 %) respondentov. Nadpriemerná hodnota študentov štátnych vysokých škôl vo vnímaní rozvoja schopnosti zvládať záťažové situácie vyplýva pravdepodobne z charakteru študijných zameraní štátnych škôl, ktoré sa špecializujú na prípravu bezpečnostných zložiek štátu a zdravotníckeho personálu.

Okrem výziev a problémov spojených so samotným prechodom na vysokú školu (napr. zmena prostredia, potreba väčšej samostatnosti) sa študenti často dostávajú do záťažových situácií počas skúškového obdobia. Ak študenti v rámci štúdia nie sú vedení k priebežnej príprave, môže dôjsť k situácii, že niektorí z nich nápor v skúškovom období nezvládnu. Jedna z účastníčok skupinových rozhovorov To dá rozum s vysokoškolákmi vidí jeden z dôvodov stresu z nárastu povinností rozdiel v organizácii štúdia a overovaní vedomostí na odlišných úrovniach vzdelávacieho systému : „Rozdiel medzi tou strednou a vysokou vidím v tom, že na vysokej sa píšu prvé zápočty až po nejakom mesiaci a človek nie je nútený sa učiť, ale keď sa priebežne neučí, potom to ťažko dobehne. A na tom gymnáziu sa stále každý týždeň niečo robí. Na tej vysokej nikto netlačí. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Študenti si musia väčšinou s rozložením prípravy poradiť sami a rozvrhnúť si čas spôsobom, ktorý im pomôže skúškové obdobie zvládnuť. Ďalšia študentka, ktorá sa zúčastnila na skupinových rozhovorov, dopĺňa: „Väčšinou si človek musí nájsť systém, ako sa učiť sám. Lebo potom príde skúškové a nikoho už nezaujíma, že nevie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Viacerí študenti a študentky v rozhovoroch poukazovali tiež na to, že počas semestra musia absolvovať veľké množstvo predmetov. V škole tak podľa ich názoru trávia príliš veľa času.

Študenti nedostávajú dostatok pomoci s prechodom na vysokú školu a so zvládaním stresových situácií

Podpore pri prekonávaní problémov spojených so štúdiom sa na vysokých školách dostane len malému počtu respondentov a respondentiek dotazníkového prieskumu To dá rozum. Študenti vysokých škôl mali možnosť v prieskume vybrať, v čom im podľa ich názoru ich vysoká škola poskytuje podporu. Len jeden z piatich respondentov sa v dotazníku vyjadril, že škola, ktorú navštevuje, mu poskytla podporu s adaptovaním sa na vysokoškolské prostredie (pozri tabuľku T.3.1.2.10.1). Takmer 14 % respondentom škola pomáha naučiť sa lepšie si organizovať čas. Podporu zo strany školy pri zvládaní záťažových situácií, ako môže byť napríklad skúškové obdobie, od školy pociťovalo minimum respondentov. Takúto formu podpory vo svojej škole dostáva podľa prieskumu len desatina zúčastnených študentov. Najväčšia časť respondentov si myslí, že zo strany školy nedostáva žiadnu formu podpory. Len 15 % respondentov sa v prieskume vyjadrilo, že nemá záujem o žiadny typ špecifickej podpory. Možno teda predpokladať, že zvyšok respondentov záujem o špecifickú podporu má. Avšak ako ukazujú čísla z dotazníkového prieskumu, podporu vysokej školy v špecifických oblastiach môže zužitkovať len malá časť respondentov, najviac pätina z nich (pozri tabuľku T.3.1.2.10.1).

Na súkromných školách, ako aj na vysokých školách v zahraničí podporu s adaptáciou na vysokoškolské prostredie, organizáciou štúdia a zvládaním stresu a záťažových situácií podľa dát z prieskumu To dá rozum dostáva väčší podiel respondentov ako na slovenských verejných vysokých školách.

Tabuľka T_3.1.2.10.1: Oblasti podpory zo strany vysokej školy podľa názoru študentov

V ktorých z nasledovných oblastí vám škola poskytuje podporu?(možnosť výberu všetkých relevantných možností)	
Nedostávam žiadnu podporu	40,1 %
Ako sa adaptovať na vysokoškolské prostredie	19,0 %
Nemám záujem o špecifickú podporu	15,4 %
Ako si organizovať čas	13,9 %
Ako zvládať stres a záťažové situácie (napr. počas skúškového obdobia)	11,7 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Schopnosť organizovať si čas patrí podľa zamestnávateľov medzi základné pracovné zručnosti

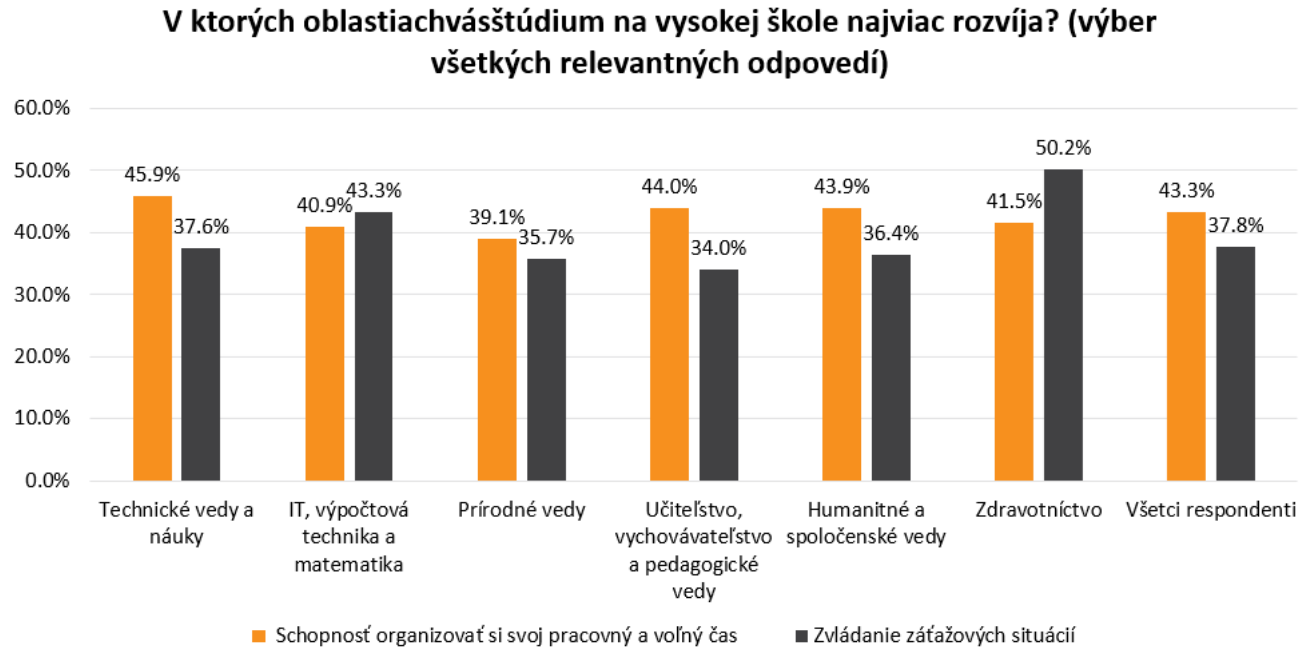
Organizovaných, zodpovedných a flexibilných absolventov a absolventky si podľa kvalitatívnych dát To dá rozum žiadajú aj zamestnávatelia. V individuálnych rozhovorov viacerí špecialisti na ľudské zdroje uvádzali, že „vedieť sa zorganizovať, naplánovať, vedieť sa prispôsobiť zmene (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ považujú za základné pracovné zručnosti. Absolventov, ktorí sú zvyknutí koordinovať si viacero aktivít, považujú títo zamestnávatelia za samostatnejších a spoľahlivejších. Niektorí z nich poukazovali tiež na to, že najmä vo vysokokvalifikovaných pozíciách je schopnosť organizovať si čas zároveň aj nevyhnutným predpokladom predchádzania záťažovým situáciám, resp. ich efektívnemu zvládaniu. „U nás proste je schopný prežiť len človek, ktorý sa vie nejak sám organizovať, manažovať si čas a je flexibilný […] flexibilní v zmysle, že [zamestnanci] si musia upratať ten pracovný čas a tie zodpovednosti tak, aby to nejak stihli, zvládli. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, Recruiter / personalista)“

Flexibilitu a schopnosť rýchlo sa prispôsobiť zmenám hľadajú vo svojich budúcich zamestnancoch zamestnávatelia aj podľa prieskumu Podnikateľskej aliancie Slovenska. Každý druhý respondent (51,5 %) z radov riadiacich pracovníkov a špecialistov na ľudské zdroje v prieskume zaradil práve schopnosť rýchlo sa prispôsobiť zmenám medzi päť najdôležitejších kritérií, ktoré by mal spĺňať potenciálny zamestnanec s VŠ vzdelaním. V tejto oblasti však vnímajú dve pätiny (46,5 %) respondentov vysokoškolských absolventov ako nepripravených.[3]

Z pohľadu respondentov s rôznym zameraním štúdia štúdium schopnosť zvládať záťažové situácie rozvíja najčastejšie u budúcich lekárov

Detailná analýza dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum pomáha identifikovať rozdiely vo vnímaní rozvoja jednotlivých kompetencií medzi respondentmi a respondentkami rôzneho študijného zamerania. V prípade schopnosti organizovať si svoj voľný a pracovný čas sa však žiadne významné rozdiely medzi respondentmi s odlišnými študijnými zameraniami nenašli. Mierne podpriemerné hodnoty vo vnímaní rozvoja schopnosti organizovať si čas zaznamenali respondenti študujúci IT odbory, matematiku a prírodné vedy (pozri graf G.3.1.2.10.1). I tieto rozdiely sú však len na úrovni pár percentuálnych bodov.

Graf G_3.1.2.10.1: Rozvoj schopnosti organizovať si svoj pracovný a voľný čas a schopnosti zvládať záťažové situácie podľa študentov rôznych študijných zameraní



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

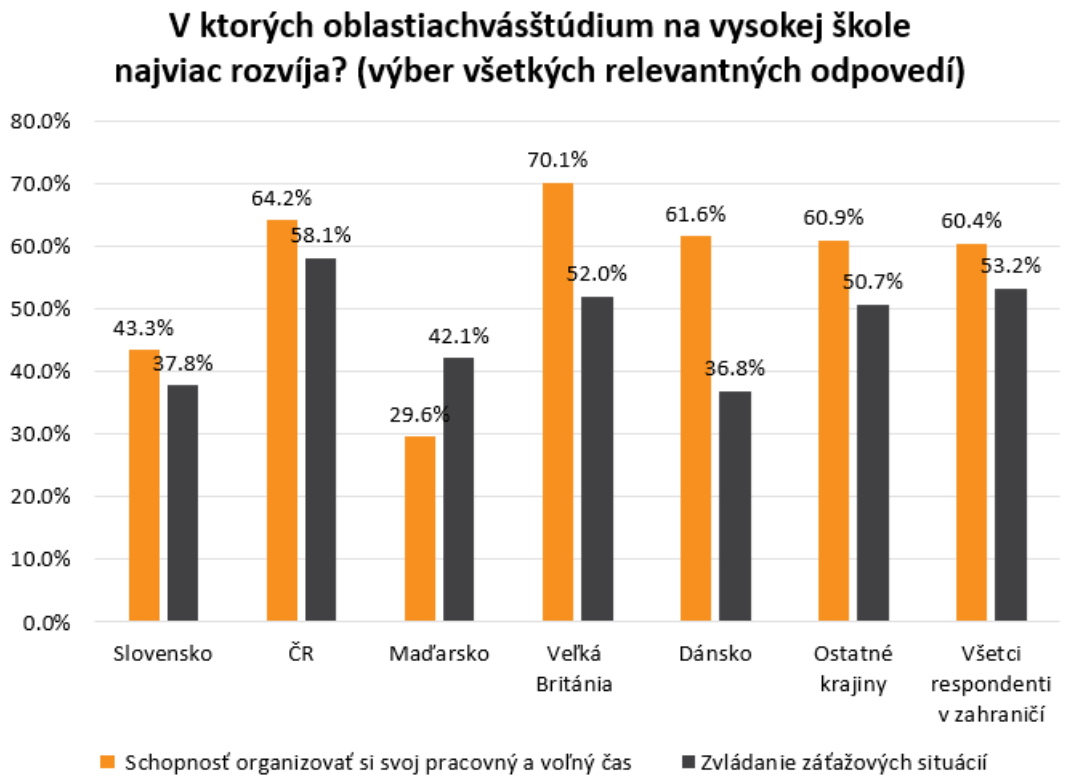
Naopak, v prípade vnímania rozvoja schopnosti zvládať záťažové situácie zaznamenali práve študenti IT a matematiky spoločne so študentmi zdravotníckych odborov percentuálne podiely nad priemer celkovej vzorky respondentov (pozri graf G.3.1.2.10.1). Z respondentov študujúcich zdravotnícke odbory označila zvládanie záťažových situácií ako jednu z rozvíjaných kompetencií počas vysokoškolského štúdia až polovica študentov. V rámci tejto skupiny bol tento podiel ešte výraznejší u respondentov študujúcich lekárske vedy.[4] Zvládanie záťažových situácií si ako štúdiom rozvíjanú schopnosť v prieskume zvolili tri pätiny (59,3 %) respondentov študujúcich medicínske disciplíny. Jedným z vysvetlení tejto vysokej hodnoty u študentov medicíny v porovnaní so študentmi iných zameraní môže byť rozsah poznatkov, ktoré sa v rámci štúdia všeobecného lekárstva od študentov očakáva naštudovať a spracovať.

Rozvoj schopnosti organizovať si čas počas vysokoškolského štúdia označovali najčastejšie respondenti študujúci vo Veľkej Británii a v Česku

Podobne ako v prípade iných kompetencií, aj schopnosti organizovať si svoj čas a zvládať záťažové situácie považujú respondenti, ktorí študujú v zahraničí, podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum, za štúdiom rozvíjané častejšie ako respondenti spomedzi vysokoškolákov a vysokoškoláčok na Slovensku. Zatiaľ čo spomedzi študentov slovenských škôl schopnosť organizovať si svoj vlastný pracovný a voľný čas označili ako štúdiom rozvíjanú zručnosť niečo viac ako dve pätiny respondentov, v zahraničí túto možnosť v prieskume označili až tri pätiny respondentov (pozri graf G.3.1.2.10.2). Nad úroveň priemeru celkovej vzorky respondentov zo zahraničia vnímajú schopnosť organizovať si svoj vlastný čas ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu najväčším podielom respondenti z radov našich vysokoškolákov vo Veľkej Británii a Českej republike. Zatiaľ čo na Slovensku sa študenti zapojení do prieskumu sťažovali na množstvo predmetov a príliš veľa času stráveného v škole, podľa prieskumu To dá rozum absolvujú respondenti študujúci vo Veľkej Británii v priemere za semester len štyri predmety. Na Slovensku sa podľa výsledkov z dotazníka priemer pohybuje na úrovni siedmich predmetov za semester a až dve pätiny (39,3 %) respondentov v prieskume uviedlo, že za semester má osem a viac predmetov. V Británii organizácia vysokoškolského štúdia umožňuje študentom tiež väčší priestor na samoštúdium. V prieskume ho ako jednu z najčastejšie využívaných foriem vzdelávania označila polovica (50,4 %) respondentov študujúcich vo Veľkej Británii. Pri respondentoch študujúcich v Česku mohla výsledný podiel študentov, ktorí uviedli, že ich schopnosť organizovať si čas štúdium rozvíja, ovplyvniť skutočnosť, že takmer polovicu (45,4 %) respondentov z Česka tvorili študenti zdravotníckych odborov, ktorí v porovnaní s ostatnými študijnými zameraniami všetkých respondentov zo zahraničia vnímajú rozvoj organizácie vlastného času počas štúdia najčastejšie (69,3 %). Zriedkavejšie ako respondenti študujúci na

Slovensku v prieskume označovali schopnosť organizovať si čas ako rozvíjanú v rámci štúdia respondenti na vysokých školách v Maďarsku.

Graf G_3.1.2.10.2: Rozvoj schopnosti organizovať si svoj pracovný a voľný čas a schopnosti zvládať záťažové situácie podľa študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

V porovnaní s inými krajinami označil rozvoj schopnosti zvládať záťažové situácie v dotazníkovom prieskume To dá rozum najväčší podiel respondentov študujúcich v Česku (pozri graf G.3.1.2.10.2). Podobne ako pri schopnosti organizovať si čas to však môže byť spôsobené veľkým zastúpením respondentov so študijným zameraním na zdravotnícke odbory. Podľa dát z dotazníkového prieskumu sú práve študenti zdravotníckych odborov tí, ktorí v dotazníku uvádzali rozvoj schopnosti zvládať záťažové situácie zo všetkých respondentov študujúcich v zahraničí najčastejšie. Ako štúdiom rozvíjanú kompetenciu v prieskume zvládanie záťažových situácií označili siedmi z desiatich (68,1 %) respondentov študujúcich zdravotnícke odbory na vysokej škole v zahraničí. Podobný podiel respondentov ako na Slovensku v dotazníku uviedol, že štúdium rozvíja schopnosť zvládať záťažové situácie aj medzi respondentmi študujúcimi na vysokých školách v Dánsku.

Záver

Z analýzy kvantitatívnych dát To dá rozum vyplynulo, že približne dve pätiny respondentov a respondentiek z radov vysokoškolských študentov si myslia, že štúdium rozvíja ich schopnosť organizovať si svoj vlastný pracovný a voľný čas, ako aj schopnosť zvládať záťažové situácie. Práve od absolventov vysokých škôl sa očakáva, že niekoľkoročné štúdium, plnenie študijných povinností a prípadná koordinácia štúdia s prácou im pomôže stať sa organizovanými, zodpovednými a samostatnými ľuďmi. Dobrá organizácia vlastného času vytvára predpoklady na cieľavedomejšie plnenie povinností a riešenie problémov, môže pomôcť zefektívniť proces učenia sa, koordináciu pracovných úloh a tímovú spoluprácu. Ide o komplexnú zručnosť, ktorá študentom a absolventom pomáha prioritizovať si plnenie pracovných úloh či životných cieľov a nestať sa iba vykonávateľmi každodenných operatívnych činností. Zároveň si jednotlivci so zmyslom pre dobrý časový manažment môžu priebežným plnením povinností a vyhodnocovaním cieľov úspešne znížiť stres a lepšie zvládať záťažové situácie. Ovládanie týchto zručností bude v dôsledku dynamicky sa meniaceho trhu práce narastať na dôležitosti, keďže sa

predpokladá, že v budúcnosti budú ľudia častejšie striedať prácu, resp. budú pracovať na niekoľkých projektoch naraz.[6] Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že štúdium v cudzom prostredí na škole v zahraničí môže študentov stavať do komplexných situácií, ktoré si vyžadujú ich väčšiu organizovanosť, a častejšie vnímajú, že im pomáha učiť sa zvládať záťažové situácie. Obe kompetencie absolventi zužitkujú vo svojom budúcom pracovnom, ako aj v osobnom živote.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Katarína Staroňová

Zdroje:

1: SRNÁNKOVÁ, Ľ. Absolventi vysokých škôl na trhu práce: priebežné výsledky z prieskumu. In *ACADEMIA*. 2014, roč 9, č. 2-3, s. 326. [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//ACADEMIA/2014/final._acad_2-3_2014.pdf
2: Medzi štátne vysoké školy patria Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Akadémia Policajného zboru v Bratislave a Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave
3: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-10]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
4: Odpovede respondentov zdravotníckych nelekárskych odborov, lekárskych odborov a farmácie boli pre účely štatistického porovnania s inými zameraniami štúdia zlúčené do skupiny odborov z oblasti zdravotníctva.
5: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
6: ADECCO GROUP. 2017 Annual Report. The Adecco Group: Zurich, 2018 [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://ar.adeccogroup.com/documents/The-Adecco-Group-2017-Annual-Report.pdf

Angličtina

Angličtinu vysokoškoláci v rámci štúdia veľmi nevyužívajú, na vysokých školách v Česku sa využíva viac

Ovládanie angličtiny patrí dnes k jedným z dôležitých kompetencií úspešného uplatnenia sa. Potrebu schopnosti komunikovať v angličtine si na základe kvalitatívnych dát projektu To dá rozum uvedomujú aj samotní vysokoškoláci. Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum však naznačujú, že v porovnaní so zahraničím si ju na VŠ študenti rozvíjajú menej často. V Českej republike si komunikáciu v angličtine štúdiom rozvíja viac ako dvojnásobný podiel respondentov. Jedným z dôvodov slabého rozvoja tejto kompetencie môže byť, že anglický jazyk sa podľa respondentov z vysokých škôl na Slovensku vo vzdelávacom procese využíva relatívne málo. Medzi respondentmi zo Slovenska sa až polovica študentov vyjadrila, že angličtinu v štúdiu nevyužívajú. Len jedna pätina respondentov označila, že používajú pri štúdiu študijné materiály v angličtine a len jedna štvrtina uviedla, že odovzdáva v angličtine časť svojich študijných výstupov. Naopak, dve pätiny študentov v Česku pri štúdiu používajú študijné materiály a vypracovávajú časť študijných zadaní v angličtine. Znalosť svetových jazykov je jedným zo zásadných kritérií aj pre zamestnávateľov. Tri štvrtiny špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume To dá rozum označilo ovládanie svetových jazykov za dôležité až kľúčové pri výbere nových zamestnancov. Znalosť angličtiny na pokročilej úrovni zaradili medzi najdôležitejšie oblasti, ktoré by mali potenciálni zamestnanci spĺňať, aj riadiaci pracovníci firiem a spoločností zapojení do prieskumu Podnikateľskej aliancie Slovenska.

Angličtina robí mladým ľuďom vrátane vysokoškolákov problém

Napriek všeobecnému presvedčeniu, že znalosť angličtiny v dnešnej dobe už mladej generácii nespôsobuje problémy, úroveň jej ovládania má stále svoje medzery. V prieskume o mýtoch vo vzdelávaní, ktorý v roku 2016 realizoval projekt To dá rozum na reprezentatívnej vzorke, niečo vyše 70 % respondentov a respondentiek vyjadrilo súhlas s tvrdením, že mladí na Slovensku ovládajú anglický jazyk.[1] Túto domnienku však vyvracajú dáta z prieskumu Eurobarometra z roku 2012, ktoré ukazujú, že medzi mladými od 15 do 34 rokov hovorí anglicky podľa vlastného sebahodnotenia dobre alebo veľmi dobre len štvrtina mladých Slovákov. Na porovnanie, v susednom Rakúsku hovorí po anglicky dobre asi polovica mladých ľudí, v Dánsku a vo Švédsku takmer dve tretiny.[2]

Zistenia z Eurobarometra podporujú aj kvalitatívne a kvantitatívne dáta z analýzy projektu To dá rozum. V rámci dotazníkového prieskumu bola vysokoškolákom položená otázka, v čom ich podľa ich názoru štúdium na vysokej škole najviac rozvíja. Len necelých 15 % respondentov označilo, že štúdium v nich rozvíja schopnosť komunikovať v angličtine. Ako rozvíjanú vnímajú túto schopnosť viac respondenti denného (16,2 %) ako externého (7,2 %) štúdia. Podobný rozdiel je aj pri porovnaní odpovedí respondentov z verejných vysokých škôl (15,4 %) so súkromnými vysokými školami (8 %). Potrebu znalosti angličtiny pre štúdium si na základe zistení projektu To dá rozum študenti dobre uvedomujú.

Považujú ju za predpoklad práce so zahraničnou literatúrou a pri vyhľadávaní informácií. Účastníčka jedného zo skupinových rozhovorov so študentmi vysokých škôl vnímala neznalosť angličtiny ako nevýhodu práve pri vyhľadávaní a práci s informáciami: „Ja si myslím, že dnes je angličtina základ. To je proste druhý materinský jazyk. A kto [ju] nevie, je stratený. Kamarátka mala tiež iba nemčinu odjakživa a proste je stratená, lebo všetko je v angličtine. Aj na internete, všetko. Nevie si preložiť a je to strašne zložité podľa mňa. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Slabú úroveň angličtiny našich vysokoškolákov spomínali v individuálnych rozhovoroch pre projekt To dá rozum aj zástupcovia mobilitných agentúr a kariérnych centier. Slovami vysokoškolskej učiteľky a zástupkyne kariérneho centra na vysokej škole: „Častokrát im dokonca [ovládanie angličtiny] robí problém. To ma prekvapuje, že sa s tým stále stretávam. To, že to robí problém mne (smiech), to mi je ľúto a to je vec, na ktorej pracujem, ale myslela som si, že im už nie. Také smutné to je. To už je generácia, ktorá by mala vedieť. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Pri výbere nových zamestnancov sa prihliada na to, či ovládajú angličtinu

Od absolventov a absolventiek vysokých škôl ovládanie angličtiny očakávajú aj zamestnávatelia. Pracovný portál Profesia.sk uvádza, že v roku 2016 obsahovalo požiadavku anglického jazyka 53 % pracovných ponúk, ktoré portál zverejnil. Najčastejšie pritom spoločnosti hľadali uchádzačov s aktívnou znalosťou jazyka.[3] V prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska označila znalosť angličtiny na pokročilej úrovni ako jedno z piatich najdôležitejších kritérií, ktoré by mal spĺňať potenciálny zamestnanec s VŠ vzdelaním, viac ako polovica (54,5 %) respondentov spomedzi riadiacich pracovníkov firiem a spoločností.[4]

To, že znalosť svetových jazykov, medzi ktoré angličtina patrí, je jedným z posudzovaných kritérií pri výbere budúcich zamestnancov, potvrdzujú aj kvantitatívne dáta projektu To dá rozum. V dotazníkovom prieskume označili ovládanie svetových jazykov za dôležité až kľúčové kritérium vo výberovom procese tri štvrtiny (75,5 %) špecialistov na ľudské zdroje. Len necelá štvrtina (23,8 %) to považovala skôr za menej dôležité až nepodstatné. Potreba angličtiny sa spomínala aj počas individuálnych rozhovorov. Ako v rámci nich uviedol jeden z respondentov: „Dnes už je tá angličtina na tieto vysokokvalifikované pozície nutná takmer vždy. Samozrejme, miera tej nutnosti je rozdielna pozíciu od pozície. No na osemdesiat percent očakávame, že teda ľudia dnes, keď prídu do firmy, už vedia anglicky. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR riaditeľ)“ Najmä v prostredí nadnárodných spoločností sa človek „bez angličtiny nepohne, lebo inštrukcie sú v angličtine (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“. Okrem pracovných manuálov a tímových stretnutí sú podľa účastníkov rozhovorov v medzinárodných firmách vedené v angličtine aj školenia a ďalšie vzdelávanie zamestnancov. No podľa dát z dotazníka si len menej ako pätina (17,7 %) respondentov spomedzi špecialistov na ľudské zdroje myslí, že absolventi vysokých škôl ich očakávania v oblasti svetových jazykov spĺňajú. Čiastočne sa ich absolventom darí napĺňať pre viac ako polovicu (58,5 %) respondentov. 15,6 % špecialistov na ľudské zdroje v dotazníku uviedlo, že ich kritériá v tejto oblasti absolventi vysokých škôl nespĺňajú. V prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska zaradila znalosť angličtiny na pokročilej úrovni tretina (34,6 %) zúčastnených respondentov medzi päť oblastí, v ktorých vnímajú zamestnávatelia absolventov vysokých škôl najmenej pripravených.[5]

Mnohí študenti majú v rámci štúdia obmedzený alebo žiadny kontakt s angličtinou

Jedným z dôvodov, prečo sa u vysokoškolákov a vysokoškoláčok angličtina nerozvíja, môže byť aj to, že anglický jazyk sa vo vzdelávacom procese využíva relatívne málo. Tento jav podporujú aj zistenia dotazníkového prieskumu To dá rozum. Tabuľka T.3.1.2.11.1 zobrazuje percentuálne podiely respondentov zastúpených pri ponúkaných možnostiach odpovedí na otázku, či študenti vo svojom štúdiu využívajú anglický jazyk.

Tabuľka T_3.1.2.11.1: Využívanie angličtiny v rámci štúdia

Využívate vo svojom štúdiu anglický jazyk?	
Výber všetkých relevantných odpovedí.	
Angličtinu nevyužívam	50,9 %
Časť mojich študijných výstupov je v angličtine	24,0 %
Študijné materiály sú v angličtine	21,2 %
Časť vyučovania máme v angličtine	15,0 %
Celé moje štúdium je v angličtine	1,7 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835)

Až polovica respondentov spomedzi študentov bakalárskeho, magisterského a inžinierskeho štúdia sa v prieskume vyjadrila, že angličtinu v štúdiu nevyužívajú. Angličtinu v štúdiu nevyužívajú vôbec až tri štvrtiny respondentov, ktorí študujú na súkromných vysokých školách (74,7 %) alebo v externej forme štúdia (75,3 %). Len jedna pätina všetkých respondentov označila, že používajú pri štúdiu študijné materiály v angličtine a jedna štvrtina uviedla, že odovzdáva v angličtine nejaké výstupy svojej práce.

Počas skupinových rozhovorov študenti a študentky vysokých škôl uvádzali, že vysoká škola im neponúka dostatok možností na rozvoj angličtiny. Ilustruje to aj výrok jedného z nich: „Nemáme angličtinu vôbec. Politológovia, ktorí sa môžu zamestnať aj v diplomacii, aj v európskych inštitúciách, nemajú celé štúdium ani jeden voliteľný predmet, ani céčkový. Ani žiadny iný jazyk. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ V prípade existujúcej ponuky jazykovej prípravy študenti opakovane upozorňovali na jej nízku úroveň. Ako približuje výrok jednej zo zúčastnených študentiek, hodinám angličtiny chýba dôraz na komunikačný aspekt: „Prišla som na vysokú školu a jeden trimester bola povinná angličtina pre masmédiá, kde sme sa učili slovíčka o vtáčkoch, zvieratkách a o ľudskom tele. Viac nič. To bolo jediné a potom som si tú dvojku, ten ďalší semester ani nedala. To bola strata času pre mňa. To si viem sama toľko pozrieť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Aj keď slovenské vysoké školy ponúkajú v súčasnosti 932 akreditovaných študijných programov prvého a druhého stupňa (vrátane spojeného 1. a 2.stupňa) v anglickom jazyku[6], z kvantitatívnych dát projektu To dá rozum možno vidieť, že celé štúdium v angličtine na vysokej škole študuje len minimum respondentov dotazníkového prieskumu (pozri tabuľku T.3.1.2.11.1). K zlepšeniu znalosti angličtiny by mohlo prispieť aj vzdelávanie v zmiešaných skupinách spolu so zahraničnými študentmi, či už študentmi, ktorí na slovenské školy prichádzajú cez rôzne mobilitné schémy, alebo si vybrali jednu z našich vysokých škôl na celý stupeň štúdia. Z dotazníkového prieskumu To dá rozum však vychádza, že až 40 % študentov sa so zahraničnými študentmi nevzdeláva.

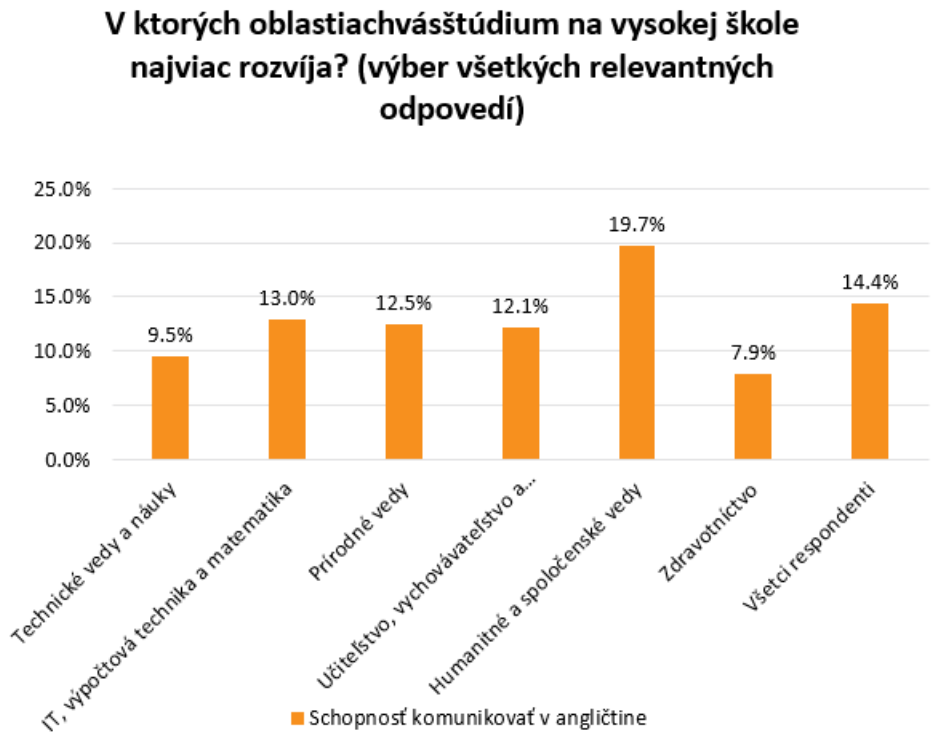
Problémy slabej úrovne angličtiny sa začínajú už na strednej škole

I keď by niektorí zo študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch uvítali, keby bola časť učiva preberaná len v angličtine, vysokoškolskí učitelia a učiteľky v rámci rozhovorov uvádzali, že študenti na výučbu v angličtine nie sú pripravení. Úroveň ovládania angličtiny podľa nich u študentov nie je dostatočná na odbornú komunikáciu a limituje ich v tom, čo môžu od študentov v angličtine vyžadovať. Podporuje to aj výrok vysokoškolskej učiteľky, s ktorou bol realizovaný individuálny rozhovor: „Áno, technicky by mali vedieť po anglicky, lebo väčšina literatúry je v angličtine. Nevedia po anglicky. […] My ich prijmeme, lebo potrebujeme tých študentov, ale je to tristo. Bez ohľadu na to, či rozumie alebo nerozumie po anglicky, jednoducho si tú literatúru nečítajú. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Slabú prípravu študentov na štúdium v angličtine podporujú aj dáta z dotazníka To dá rozum pre vysokoškolských učiteľov. Takmer tretina (30,9 %) učiteľov v prieskume uviedla, že absolventi stredných škôl prichádzajú na vysokú školu nepripravení komunikovať v angličtine. Študenti podobne ako niektorí VŠ učitelia poukazovali na problém nerovnomernej znalosti jazyka medzi vysokoškolákmi. Podľa účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi je slabá znalosť angličtiny, ktorú si časť študentov prináša zo strednej školy, vnímaná ako brzda jazykovo zdatnejších jednotlivcov, ktorí by na výučbe privítali viac kontaktu s týmto cudzím jazykom.

Najviac angličtiny na vyučovaní majú počas štúdia respondenti študujúci humanitné a spoločenské vedy

Pri pohľade na výsledky dotazníkového prieskumu naprieč rôznymi zameraniami štúdia možno vidieť, že schopnosť komunikovať v angličtine vnímajú ako rozvíjanú najväčším podielom respondenti a respondentky spomedzi študujúcich humanitné a spoločenské vedy (pozri graf G.3.1.2.11.1). Študenti humanitných a spoločenských vied (20,9 %) v prieskume najviac označovali aj to, že časť vyučovania majú v angličtine. Schopnosť komunikovať v tomto jazyku môže byť podporovaná interaktívnymi metódami vzdelávania, napr. diskusiou o preberanej téme. Práve respondenti študujúci humanitné a spoločenské vedy patria k skupinám respondentov, ktoré považujú diskusiu ako jednu z často využívaných foriem vo výučbe najväčším podielom. Na porovnanie, to, že by časť vyučovania prebiehala v angličtine, označila len malá časť (6,6 %) respondentov so zameraním na prírodné vedy. V kontexte zistených dát je však zaujímavým pozorovaním, že približne štvrtina (24,9 %) respondentov – prírodovedcov odovzdáva časť študijných výstupov v angličtine.

Graf G.3.1.2.11.1: Rozvoj schopnosti komunikovať v angličtine podľa študentov rôznych študijných zameraní



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VS štúdia na Slovensku (n=3835)

Zaujímavým zistením z dotazníka pre študentov vysokých škôl tiež je, že hoci len malá časť respondentov študujúcich IT odbory a matematiku považuje schopnosť komunikovať v angličtine za štúdiom rozvíjanú (pozri graf G.3.1.2.11.1), len menej ako pätina (18,7 %) respondentov z tejto skupiny označila, že angličtinu v štúdiu nevyužívajú. Táto hodnota je v porovnaní s celkovou vzorkou respondentov v tejto položke nižšia o viac ako 30 percentuálnych bodov. Jedným z možných vysvetlení je, že väčšina kontaktu s angličtinou, ktorú študenti IT a matematiky v škole majú, nie je založená na komunikácii, ale prioritne na práci so zdrojmi v anglickom jazyku, napr. pri vypracovávaní pracovných zadaní. Takéto vysvetlenie podporujú aj kvantitatívne dáta To dá rozum. Študenti IT a matematiky v porovnaní so študentmi iných zameraní v prieskume označovali vo výraznejšie väčších podieloch, že časť svojich študijných výstupov odovzdávajú v angličtine. Viac ako polovica (56,1 %) respondentov študujúcich IT a matematiku má tiež študijné materiály v angličtine. Na porovnanie, v prípade iných technických vied a náuk má študijné materiály v angličtine približne len 15 % respondentov. Ďalším z možných dôvodov, prečo respondenti študujúci IT a matematiku nevnímali rozvoj schopnosti komunikovať v angličtine v rámci štúdia v takom výraznom podiele, je, že títo študenti prichádzajú na vysoké školy s už pomerne dobrými základmi anglického jazyka. Naznačujú to aj dáta z dotazníkového prieskumu medzi vysokoškolskými učiteľmi, v ktorom sa len necelá pätina (18 %) učiteľov IT odborov a matematiky vyjadrila, že študenti prichádzajú zo stredných škôl nepripravení komunikovať v angličtine. Oproti celkovej vzorke respondentov (30,9 %) je tento podiel nižší o viac ako 10 percentuálnych bodov.

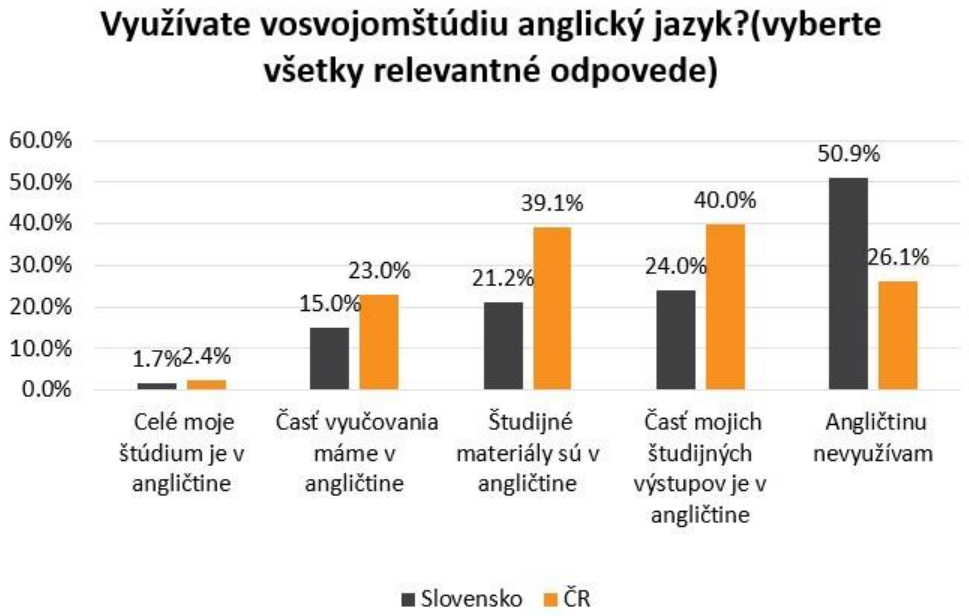
Respondenti a respondentky so zameraním štúdia na technické vedy a zdravotníctvo považujú, podľa kvantitatívnych dát, schopnosť komunikovať v angličtine za štúdiom rozvíjanú v najmenších podieloch (pozri graf G.3.1.2.11.1). V prípade respondentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva ide dokonca o polovičný podiel oproti celkovej vzorke. Nízke hodnoty dopĺňajú aj dáta z dotazníkovej otázky o využívaní angličtiny v rámci štúdia. Len 7,4 % respondentov z oblasti zdravotníctva uviedlo, že má časť štúdia v angličtine. Viac ako polovica (55 %) študentov zdravotníckych odborov sa v prieskume tiež vyjadrila, že angličtinu v rámci štúdia nevyužíva, pričom práve na lekárskych fakultách študujú najväčšie počty zahraničných študentov[7], ktorí študujú v angličtine. Kvantitatívne a kvalitatívne dáta projektu To dá rozum však naznačujú, že slovenskí a zahraniční študenti lekárskych vied sú vzdelávaní oddelene a ich interakcia vo vzdelávacom procese je minimálna. Respondenti zo zdravotníckych odborov si tiež menej ako respondenti s iným študijným zameraním podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume myslia, že vo vzdelávacom procese diskutujú.

Vysokoškoláci v Česku využívajú angličtinu v rámci štúdia viac ako na Slovensku

Schopnosť komunikovať v angličtine si podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum v rámci štúdia rozvíja tretina (34,1 %) našich študentov a študentiek spomedzi respondentov študujúcich na vysokých školách v Českej republike. Táto hodnota predstavuje viac ako dvojnásobok (14,4 %) podielu respondentov, ktorí vyplnili dotazník na Slovensku. Identická otázka bola položená tak vysokoškolákom a vysokoškoláčkam študujúcim na Slovensku ako aj slovenským vysokoškolákom študujúcim v Českej republike. Pre porovnanie je Česká republika relevantná, keďže ani tam nie je štúdium ponúkané primárne v anglickom jazyku.

To, že naši vysokoškoláci v Česku vnímajú rozvoj schopnosti komunikovať v angličtine intenzívnejšie ako ich kolegovia na vysokých školách na Slovensku, podporujú aj ďalšie výsledky dotazníkového prieskumu. Graf G.3.1.2.11.2 zobrazuje odpovede na otázku, či študenti využívajú angličtinu vo svojom štúdiu. Otázku sme sa pýtali študentov na Slovensku, ako aj slovenských študentov v Česku.

Graf G.3.1.2.11.2: Využívanie angličtiny v rámci štúdia podľa respondentov študujúcich na vysokých školách na Slovensku a v Českej republike



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku (n=3835); študenti a študentky prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúci na VŠ v Česku (n=862)

Medzi respondentmi zo Slovenska sa len jedna pätina študentov bakalárskeho, magisterského a inžinierskeho štúdia v prieskume vyjadrila, že používajú pri štúdiu študijné materiály v angličtine (pozri graf G.3.1.2.11.2). Jedna štvrtina uviedla, že odovzdáva v angličtine nejaké výstupy svojej práce. Naopak, dve pätiny študentov v Česku, ktorí vyplnili dotazník, pri štúdiu používa študijné materiály a vypracováva časť študijných zadaní v angličtine. Navyše, zatiaľ čo medzi respondentmi na Slovensku vyjadrila v dotazníku až polovica, že angličtinu v štúdiu nevyužíva, u študujúcich v Českej republike to tak vnímal len polovičný podiel respondentov. No podobne ako na Slovensku, aj v Českej republike absolvuje celé štúdium v angličtine len úplne minimum študentov, ktorí sa do zbierania dát pomocou prieskumu zapojili. Napriek tomu kvantitatívne dáta indikujú, že kontaktu s angličtinou je v rámci štúdia na českých vysokých školách viac ako u nás. Dáta z dotazníkového prieskumu tiež ukazujú, že väčší podiel respondentov z Česka ako na Slovensku vníma, že okrem schopnosti komunikovať v angličtine má štúdiom rozvíjané aj iné komunikačné zručnosti (schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory, prezentačné schopnosti). Aj v otázke o najčastejšie využívaných formách vzdelávania označovali respondenti študujúci v Českej republike diskusiu o preberanej téme o niečo viac (55 %) ako respondenti zo slovenských VŠ (48,5 %).

Okrem Českej republiky, kde študuje najviac študentov a študentiek spomedzi našich vysokoškolákov v zahraničí[8], študujú v angličtine alebo ju pri štúdiu výrazne využívajú aj respondenti, ktorí študujú na vysokých školách v iných krajinách, kde angličtina nie je úradným jazykom. Podľa kvantitatívnych dát To dá rozum majú v angličtine celé štúdium takmer všetci respondenti (97,6 %), ktorí študujú v Dánsku. Študijné materiály v angličtine využíva pri štúdiu zas takmer polovica (44,7 %) respondentov, ktorí odišli na vysokoškolské štúdium do Maďarska.[9]

Záver

Potrebu ovládať angličtinu na aktívnej úrovni a vedieť ju využívať pri štúdiu či práci si podľa našich zistení uvedomujú študenti, zamestnávatelia, ako aj viacerí VŠ učitelia. Ako ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, v porovnaní so študentmi a študentkami zo Slovenska na českých vysokých školách, si vysokoškoláci u nás komunikáciu v angličtine rozvíjajú málo. Podobne majú na jej rozvoj v našom vysokoškolskom prostredí menej možností, a to i napriek tomu, že ani v Českej republike nie je štúdium ponúkané primárne v anglickom jazyku. Pre väčšinu zamestnávateľov je však znalosť angličtiny jedným z dôležitých kritérií pre výber budúcich zamestnancov. Slovensko je pomerne otvorenou ekonomikou, v ktorej veľkú časť pracujúcej populácie zamestnávajú nadnárodné spoločnosti, ktorých firemným jazykom je prevažne práve angličtina.[10] Angličtina je v globálnom meradle čoraz viac aj jazykom akadémie a medzinárodnej vedy. Absolventi vysokých škôl, ktorí majú o takúto dráhu záujem, sa bez ovládania angličtiny nemajú šancu uplatniť. Ak chcú teda vysokoškolskí absolventi vo svojich plánoch po štúdiu uspieť, musia na úrovni svojej angličtiny pracovať nad rámec svojho štúdia.

Autori: Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Emília Sičáková-Beblavá

Súvisiace kapitoly:

Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov
Odchod študentov do zahraničia
V školách sa kladie dôraz na vedomosti a na čítanie s porozumením
Komunikačné zručnosti

Zdroje:

1: TO DÁ ROZUM. *Mýty o vzdelávaní – reprezentatívny prieskum verejnej mienky.* September 2016. Nepublikovaný materiál.
2: EURÓPSKA KOMISIA. *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages.* 2012 [cit. 2019-6-6]. Dostupné na: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
3: PROFESIA.SK. *Lepšia angličtina rovná sa trikrát vyššia šanca zamestnať sa.* 2017 [cit. 2019-6-6]. Dostupné na: http://www.emerald.sk/aktuality/lepsia-anglictina-rovna-sa-trikrat-vyssia-sanca-zamestnat-sa
4: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-6]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
5: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-6]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
6: PORTÁL VŠ. *Akreditované študijné programy (limitovaný filter k 16.11.2018)* [cit. 2019-6-6]. Dostupné na: https://www.portalvs.sk/sk/morho
7: CVTI. *Štatistická ročenka - vysoké školy za akademický rok 2018/2019*[cit. 2019-6-6]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
8: UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS. *Global Flow of Tertiary-Level Students* [cit. 2019-6-6].Dostupné na: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow
9: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
10: EUROSTAT. *Employment Shares of Foreign Controlled Enterprises In Total Domestic Employment*, 2015 [cit. 2019-6-6]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Employment_shares_2015.png

Spôsoby sprístupňovania učiva

V školách učitelia namiesto vytvárania vzdelávacieho prostredia, v ktorom prebieha cieľavedomé učenie sa a bádanie naprieč disciplínami, prevláda výklad učiva a žiaci sú pasívnymi prijímateľmi informácií

Rozvíjanie širokého spektra zručností, vedomostí, ale aj kompetencií je závislé od podmienok, ktoré sú na tento rozvoj vytvorené. Analýza kvantitatívnych dát prieskumu To dá rozum naznačuje, že na všetkých stupňoch vzdelávania je prevládajúcou metódou výučby výklad učiva a podľa učiteľov a učiteliek aj rozhovor o téme. Žiaci a žiačky stredných škôl, ktorí sa zapojili do prieskumu To dá rozum, ako učiteľmi často využívaný spôsob vyučovania uvádzali aj diktovanie poznámok. Vysokoškolskí študenti a študentky v dotazníku označovali, že sa v rámci vysokoškolskej výučby stretávajú s tým, že im učitelia na hodinách čítajú texty. Aktivizujúce formy a metódy vzdelávania, ktoré vyvolávajú u študentov väčší záujem o preberané témy a uľahčujú ich pochopenie, sa využívajú len v obmedzenej miere, čo je totožné so situáciou v stredných aj základných školách. Experimentovanie realizované deťmi aj bádateľské aktivity označovali ako často preferované najmä učiteľky a učitelia pôsobiaci v materskej škole, ale aj na 1. stupni základnej školy, avšak aj na týchto stupňoch má silné postavenie výklad učiva. Silné postavenie výkladu ako ťažiskovej vyučovacej metódy potvrdili učitelia pôsobiaci na 2. stupni ZŠ. Spomedzi foriem výučby učitelia najčastejšie označovali prácu v malých skupinách. Druhou najčastejšie využívanou organizačnou formou podľa učiteľov je frontálne vyučovanie. Učitelia, ktorí využívajú vo svojej výučbe aktivizujúce metódy výučby a aj skupinovú prácu, opisovali viacero problémov a prekážok. Prepojenie s praxou, ukážka bežného života a vnímanie súvislostí boli argumenty učiteľov materských a stredných škôl pre zaraďovanie exkurzie do výučby. Potreba prepájania výučby s praxou pre lepšie pochopenie učiva a rozvíjanie širokého spektra zručností a schopností je dôležitou témou aj vo vysokoškolskom štúdiu. Praxe počas štúdia u reálnych poskytovateľov služieb absolvuje iba časť študentov, predovšetkým na dennom štúdiu, v špecifických odboroch (napr. v zdravotníckych a pedagogických vedách) a na druhom stupni štúdia. Prevažná časť týchto praxí je povinnou súčasťou štúdia. Napriek tomu, že na nepovinných, dobrovoľných praxiach sa zúčastnila len malá časť študentov zapojených do dotazníkového prieskumu, prínosy praxe vnímali pozitívnejšie ako respondenti, ktorí ju absolvovali povinne.

Zistenia vyplývajúce z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum k téme obsahu a foriem vzdelávania sú rozpracované detailne a v kontexte ostatných zozbieraných dát v nasledujúcich kapitolách:

Metódy a formy výučby v MŠ, ZŠ a SŠ vrátane špeciálnych
Pasívne formy výučby prevládajú nad aktivizujúcimi metódami na všetkých stupňoch škôl vrátane špeciálnych

Metódy a formy vzdelávania na VŠ
Rozsah a kvalita využívaných metód vzdelávania a poskytovanej praxe je nedostatočná

Záver

Spôsoby, akými sa v školách sprístupňuje obsah učiva, by mali byť v súlade s celkovými zámermi vzdelávania. V súčasnosti, podľa výsledkov prieskumu To dá rozum, na väčšine škôl dominujú pasívne formy sprístupňovania učiva, ktoré len v minimálnej miere podporujú motiváciu žiakov a študentov k celoživotnému učeniu sa a rovnako ich nepodporujú v osvojovaní a rozvíjaní stratégií učenia sa. Vzhľadom na technologický pokrok, nástup digitalizácie a zrýchľujúce sa tempo inovácií v každodennom bežnom aj pracovnom živote sa očakáva, že človek bude schopný neustáleho učenia sa a súčasne bude otvorený všetkým prichádzajúcim zmenám. Ak vo výučbe na všetkých stupňoch škôl prevládajú skôr metódy, ktorými žiaci a študenti získavajú hotové poznatky, nielen že nepodporujú schopnosť informácie vyhľadávať a využívať pre ďalší osobný rozvoj, ale nepodporujú ani schopnosť využívať predchádzajúce poznatky pre utváranie nových, či riešiť problémy samostatne alebo v skupine. Výkladom učiva či diktovaním poznámok, navyše pri frontálnom vyučovaní alebo plnení samostatných úloh, žiaci nerozvíjajú svoju schopnosť učiť sa a osvojovať si rôzne stratégie učenia sa, ani schopnosť pracovať v tíme, čo sú očakávané zručnosti aj na strane zamestnávateľov od záujemcov na všetky typy pozícií.
Autorka: Petra Fridrichová

Metódy a formy výučby v MŠ, ZŠ a SŠ vrátane špeciálnych

Pasívne formy výučby prevládajú nad aktivizujúcimi metódami na všetkých stupňoch škôl vrátane špeciálnych

Osvojovanie vedomostí a rozvíjanie zručností a kompetencií nie je podľa výsledkov prieskumu To dá rozum podporené efektívnymi spôsobmi výučby. Toto zistenie vyplýva z analýzy odpovedí učiteľov a učiteliek všetkých stupňov škôl. Učiteľky a učitelia materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych využívajú podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum vo svojej pedagogickej praxi prevažne rozhovor s deťmi a so žiakmi o témach, o ktorých sa učia, a preferujú prácu v skupinách. V špeciálnych školách má podľa učiteliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum významné postavenie aj individuálne vyučovanie a vyučovanie prostredníctvom umenia aj tvorivej dramatiky. Komplexný prehľad podľa učiteľov preferovaných metódy, foriem a stratégií výučby ponúka tabuľka .T_3.2.1.1.

Tabuľka T_3.2.1.1: Názory učiteľov a učiteliek na preferované metódy, formy a stratégie výučby

Ktoré metódy, formy a stratégie uplatňujete najčastejšie vo vyučovaní? (vyberte najviac 6)							
	Druh						
	Materské školy	Základné školy	Špeciálne MŠ	Špeciálne ZŠ	Stredné školy	Špeciálne SŠ	Total
rozhovor o téme, diskusia	90.40%	82.50%	58.40%	75.20%	82.30%	80.60%	81.80%
Výklad	21.30%	70.10%	16.30%	61.40%	75.90%	59.00%	58.50%
práca v malých skupinách	70.90%	57.60%	50.00%	42.00%	58.10%	48.80%	56.70%
metóda práce s knihou	42.00%	51.40%	38.80%	46.80%	39.10%	36.20%	45.60%
frontálne vyučovanie	42.00%	42.30%	16.30%	29.00%	42.60%	10.90%	37.70%
práca vo dvojiciach	10.00%	49.50%	28.40%	33.20%	44.70%	29.20%	37.00%
individuálne vyučovanie	17.30%	16.10%	75.60%	56.30%	10.10%	42.10%	25.40%
metódy a techniky dramatickej výchovy	46.70%	18.90%	46.50%	23.90%	8.00%	19.40%	23.80%
experimenty realizované žiakmi-čkami	49.00%	20.80%	9.60%	10.20%	11.90%	6.00%	21.40%
Exkurzie	20.10%	18.40%	28.00%	17.30%	26.10%	40.30%	21.20%
vyučovanie prostredníctvom umenia	45.70%	10.90%	69.50%	18.50%	10.40%	10.40%	20.40%
bádateľské metódy	37.4 %	21.6 %	17.1 %	8.9 %	11.4 %	4.6 %	19.5 %
metódy praktickej práce	12.90%	9.90%	10.70%	38.30%	13.90%	57.50%	18.40%
stratégia myslenia a učenia EUR	7.20%	12.10%	5.00%	5.10%	7.30%	10.30%	8.80%
Iné	2.30%	3.20%	13.60%	6.40%	5.40%	4.30%	4.40%
Samoštúdium	1.80%	4.60%	2.60%	1.50%	9.80%	0.50%	4.30%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, počet respondentov n = 3657

Samotný prehľad uplatňovaných metód a foriem výučby z Tabuľky T_3.2.1.1 indikuje, že v školách sa len v malej miere využívajú také prístupy, ktoré by podporovali u žiakov a žiačok aktívny prístup k učeniu sa a pomáhali im prenikať do podstaty utvárania poznania v jednotlivých vedných oblastiach. Na všetkých stupňoch škôl prevláda podľa učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum predovšetkým rozhovor o téme a výklad učiva. Z organizačných foriem učitelia podľa dotazníkového prieskumu preferujú najmä skupinovú prácu. Individuálne vyučovanie je jednou z prevládajúcich foriem výučby podľa učiteľov v špeciálnych školách. Aktivizujúce metódy výučby sú v porovnaní s odpoveďami respondentov z materských škôl štatisticky významne menej uplatňované najmä učiteľmi v základných a stredných školách. Paradoxná situácia je v prípade metód, akými sú experimentovanie realizované žiakmi alebo bádateľské metódy, ktoré štatisticky významne viac za preferované vo vlastnej praxi považujú učiteľky v materských školách, v porovnaní s vyučujúcimi v stredných aj základných školách. Čím je teda žiak starší, tým má menšiu pravdepodobnosť, že bude aktívny v procese učenia sa, a teda osvojí si procesy overovania teórií formou experimentovania a bádania.

Stredoškoláci zapojení do dotazníkového prieskumu v odpovediach potvrdili odpovede učiteľov a učiteliek stredných škôl o častejšom využívaní pasívnych foriem výučby (výklad, diskusia a pod.). Kompletný prehľad odpovedí žiakov na otázku o najčastejšie využívanej forme výučby prezentujte graf G_3.2.1.1.

Graf G_3.2.1.1: Názory stredoškolákov na prevládajúce metódy výučby v ich škole

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, počet respondentov n = 2827 žiakov

Odpovede žiakov v dotazníkovom prieskume To dá rozum indikujú, že v stredných školách prevládajú najmä málo efektívne spôsoby vyučovania z hľadiska osvojovania si poznatkov aj zručností a rozvíjania kompetencií. Podľa názoru žiakov v spôsoboch, akými sa vyučuje prevládajú výklad učiva a dokonca aj diktovanie poznámok. Len približne štvrtina stredoškolákov sa domnieva, že v ich škole prevládajú metódy, v ktorých experimentujú alebo bádajú. Sekundárna analýza dát rôznych skupín respondentov však ukazuje, že žiaci, ktorí vnímajú, že v ich škole prevládajú tzv. inovatívne metódy (napr. experimentovanie, bádateľské aktivity, dramatická výchova), považujú vzdelávanie v škole za atraktívnejšie a svoju školu by odporučili aj iným žiakom. Títo žiaci a žiačky všeobecne prejavovali väčšiu spokojnosť s výučbou a tiež s kvalitou učiteľov a učiteliek na škole. Toto zistenie potvrdzuje, že žiaci a žiačky intenzívne vnímajú to, akým spôsobom ich učitelia učia, ako hľadajú cesty sprístupnenia učiva, ako sú ochotní venovať im čas.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Metódy a formy výučby v materských školách

V materských aj v špeciálnych materských školách učiteľky preferujú rozhovor s deťmi o témach, významné postavenie majú aj aktivizačné metódy

Učiteľky a učitelia materských škôl aj špeciálnych materských škôl využívajú podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum vo svojej pedagogickej praxi prevažne rozhovor s deťmi o témach, o ktorých sa učia, a preferujú prácu v skupinách. V špeciálnych materských školách má podľa učiteliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum významné postavenie aj individuálne vyučovanie a vyučovanie prostredníctvom umenia a tvorivej dramatiky. U pätiny učiteliek materských škôl sa ako často využívaná metóda objavuje výklad učiva. Takmer polovica učiteliek považuje za jednu zo šestice často aplikovaných metód a foriem výučby experimentovanie realizované deťmi alebo bádateľské metódy. Významne menší podiel učiteliek zo špeciálnych materských škôl považuje aktivizujúce metódy za často využívané, čo súvisí s viacerými faktormi. Inšpekčné správy aj výsledky prieskumu To dá rozum upozorňujú, že, okrem iného, problémom je aj nedostatok asistentov a asistentiek, ktoré by mohli pomôcť učiteľkám pri práci s deťmi s rozličnými výchovnovzdelávacími potrebami. Kvalitatívne dáta prieskumu To dá rozum tiež naznačujú, že v rámci vzdelávacích aktivít v materskej škole má dôležité postavenie aj exkurzia či vychádzky, ktorými učiteľky podporujú rozvoj detí vo viacerých oblastiach (vedomosti z jednotlivých vzdelávacích oblastí, etické a občianske spôsobilosti, dopravná výchova a pod.). Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum v oblasti využívaných metód a foriem výučby potvrdzujú snahu materských škôl a aj špeciálnych materských škôl o celostný rozvoj osobnosti detí, ktorý sa prejavuje v učení sa v súvislostiach a v aktívnom prístupe k poznávaniu svojho okolia a ľudí.

Ciele MŠ a aktivizujúce metódy výučby

Ciele vzdelávania v materskej škole nabádajú k aplikácii aktivizujúcich metód výučby

Materská škola ako vstupná brána do inštitucionalizovaného vzdelávania má za cieľ podporiť nielen socializáciu detí, ale prostredníctvom vlastnej aktivity detí podporovať poznávanie sveta okolo seba. Materská škola ako prvý stupeň inštitucionalizovaného vzdelávania je aj vstupom do rozvoja kompetencií. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie upozorňuje[1] „Dieťa po absolvovaní materskej školy nedisponuje rozvinutými kompetenciami v daných oblastiach. Dosiahnutie základných cieľov jednotlivých vzdelávacích oblastí tohto programu vytvára predpoklady na ich plné rozvinutie v budúcnosti.“ Uvedeným zámerom je potrebné prispôsobiť aj metódy a formy práce, ktoré sa v materskej škole využívajú. Platný štátny vzdelávací program pre materské školy[2] upozorňuje na to, že dieťa by malo mať vytvorené podmienky na aktívny kontakt s rovesníkmi, ale aj dospelými a pri poznávaní sveta a vzťahov využívať hru, priamu skúsenosť aj bádanie. Uvedené zámery štátneho kurikula nepriamo naznačujú, že základnými znakmi vzdelávacích aktivít v materskej škole by mala byť vlastná aktivita detí pri poznávaní svojho okolia, čo by malo ovplyvniť využívané metódy a formy výučby.

Vzdelávací proces v materskej škole musí rešpektovať vývinové špecifiká detí predškolského veku. Ich myslenie je veľmi konkrétne, je viazané na priame vnímanie alebo na predstavivosť súvisiacu s aktivitami, ktoré dieťa robilo či zažilo „nedávno“[3]. Dôležitým znakom týchto detí je vysoká miera záujmu, zvedavosti o veci a javy okolo nich. Predškolské obdobie sa spája s druhým opytovacím obdobím, teda kladie otázky „prečo, načo, ako“[4]. Myslenie dieťaťa v tomto období však nepostupuje v logických krokoch. Predškoláci nie sú schopní abstraktného myslenia, vyberať podstatné od nepodstatného ani vnímať veci a javy v súvislostiach. V oblasti citového vývinu je podstatné uvedomovať si, že u dieťaťa sa rozvíja jeho emocionálna inteligencia, ktorá v sebe zahŕňa nielen schopnosť identifikovať vlastné prežívanie, ale aj postupne ovládať svoje prejavy emócií[5]. V sociálnych vzťahoch spoznáva okrem rodiny aj rovesníkov a vytvára si k nim vzťah. Jedným z osvojovaných modelov správania je aj prosociálne okrem rodiny aj rovesníkov a vytvára si k nim vzťah. Jedným z osvojovaných modelov správania je aj prosociálne správanie, pričom sa učí najmä rešpektovať ľudí vo svojom okolí a tiež vciťovať sa do ich potrieb a pocitov.

V MŠ dominuje rozhovor o téme

V materských školách učiteľky a učitelia preferujú rozhovor o téme, ale aj bádateľské metódy či experimentovanie realizované deťmi

Učitelia a učiteľky v materskej škole podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum deklarujú využívanie v rámci vzdelávacích aktivít metód, ktoré podporujú aktívny prístup k učeniu sa detí a rešpektujú vekové špecifiká daného vývinového obdobia. Rozhovor o téme využíva vo výučbe v materskej škole deväť z desiatich opýtaných učiteliek (pozri graf G_3.2.1.1.1). Tento podiel je takmer dvojnásobný oproti druhej najčastejšie označovanej metóde, ktorú učitelia označovali ako jednu zo šiestich využívaných metód, foriem výučby, teda oproti experimentovaniu realizovaného deťmi (pozri graf G_3.2.1.1.1). Otvorenosť a využívanie bádateľských metód či experimentovania realizovaného priamo deťmi opisuje aj Správa štátnej školskej inšpekcie z roku 2017/2018, podľa ktorej niektoré materské školy vytvorili obsah učebných osnov ako projekty s aplikáciou bádateľských metód[6]. Podobne sa objavili aj spracované učebné osnovy s naznačením využitia metód a techník dramatickej výchovy. Tieto zistenia Štátnej školskej inšpekcie sú v súlade s výsledkami dotazníkového prieskumu To dá rozum, podľa ktorých každá štvrtá učiteľka medzi šesticu často aplikovaných metód, foriem alebo stratégií výučby zaradila metódy dramatickej výchovy alebo výučbu prostredníctvom umenia (pozri graf G_3.2.1.1.1). Zaujímavým zistením z dotazníkového prieskumu To dá rozum je takmer 13 % podiel učiteliek, ktoré vo svojej praxi v materskej škole využívajú metódy praktickej práce. Tento podiel môže poukazovať o. i. na trend zavádzania tzv. technických škôlok, ktorých zámerom je rozvoj manuálnych zručností detí. Pri materských školách vznikajú dielničky s technickým vybavením a pracovným náradím prispôsobeným deťom vo veku 3 – 6 rokov. Okrem takto špecializovaných materských škôl sa v materských školách vytvárajú podmienky na učenie sa detí v akoby reálnom svete zahrňujúcom aj praktické činnosti primerané veku.

Graf G_3.2.1.1.1: Názory učiteľov na najčastejšie využívané metódy výučby v materskej škole

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: n = 142

V inšpekčných správach o výučbe v materskej škole sa konštatuje, že úlohy, ktoré žiaci riešia, majú najmä konvergentný charakter

Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum, ale aj opis procesu výučbových aktivít v materskej škole získané z kvalitatívnej fázy dopĺňajú výsledky inšpekčných správ. V nich sa konštatuje, že učiteľky v materských školách síce zaraďujú do výučbovej časti aktivity, v ktorých deti hľadajú riešenia, avšak ide zvyčajne o konvergentné úlohy, teda o zadania s jedným možným riešením, pričom toto riešenie bolo vopred prezentované a očakávalo sa, že deti podľa neho budú postupovať[7]. Takto zvolený prístup však podporuje len v malej miere analytické či kritické myslenie a smeruje k podpore

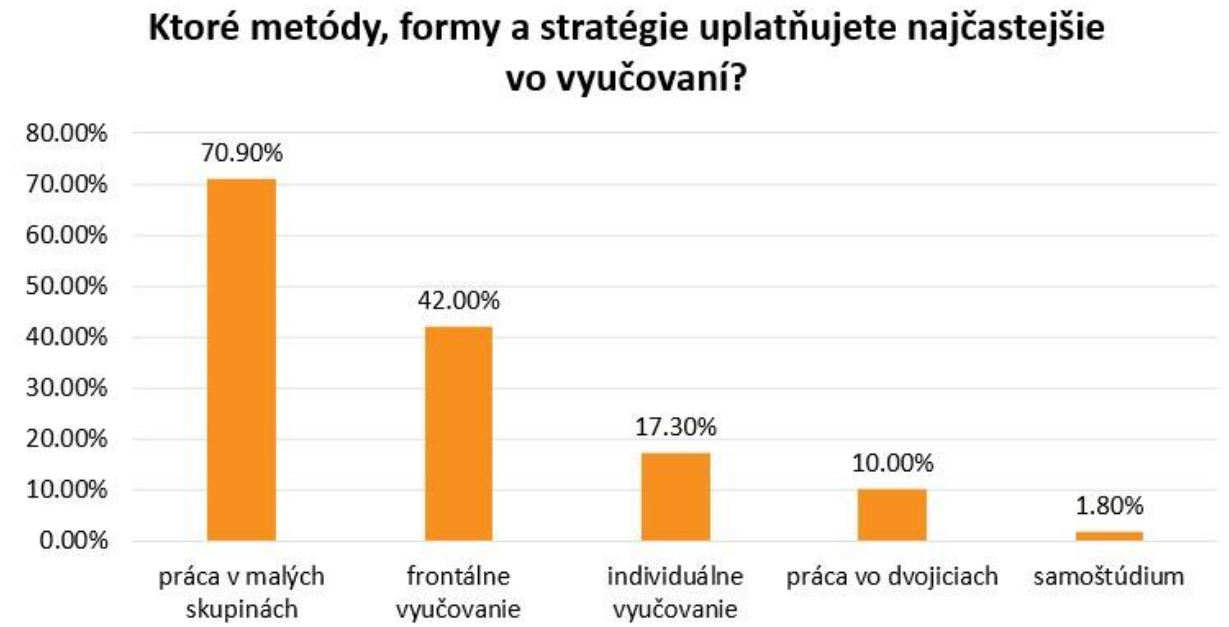
šablónovitého myslenia. Správa Štátnej školskej inšpekcie tiež upozorňuje na nedostatky vo využívaní metód dramatickej výchovy, najmä pri rolových hrách. Deti, podľa tejto správy[8], sa len málo spolupodieľali na plnení úloh vyplývajúcich z dramatickej situácie, alebo postupovali až po tom, čo si overili „správnosť" postupu. Aj napriek tomu, že vývinové obdobie detí navštevujúcich materskú školu predurčuje správanie sa označované ako „dobré dieťa", ktorého znakom je snaha o splnenie vyslovených aj nevyslovených požiadaviek autority, z hľadiska následného rozvoja širokého spektra spôsobilostí môže uvedený prístup zameraný na jedno správne riešenie, resp. postup podľa vopred pripraveného plánu obmedzovať tvorivosť, schopnosť skúšať a učiť sa z vlastnej chyby, overovať navrhované postupy, ale aj spolupracovať, čerpať zo skúseností iných detí a pod. Ako chybu pri reflexii konania alebo práce v skupine uvádzala správa kladenie zatvorených otázok alebo inšpirovania detí vlastným vzorom. Tento prístup sa odráža aj na osvojovaní si komunikačných kompetencií, schopnosti vyjadrovať vlastné názory či pri rozvoji mravných hodnôt. Tieto spôsobilosti patrili podľa učiteľov 1. stupňa ZŠ zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi tie, v ktorých považovali prichádzajúcich prvákov za málo pripravených. Aj tento príklad dokumentuje to, že rozvíjanie kompetencií detí nie je výhradnou záležitosťou obsahu vzdelávania, ale celého spektra učebných stratégií a prístupu k výučbe.

Organizačné formy výučby v MŠ

Učiteľky a učitelia v materských školách deklarujú, že preferujú prácu v malých skupinách, často aplikovanou je aj frontálna výučba

Práca v malých skupinách patrí podľa učiteliek a učiteľov materských škôl medzi najčastejšie uplatňované organizačné formy. Až sedem z desiatich učiteliek a učiteľov materských škôl medzi šesticu najčastejšie uplatňovaných metód, foriem a stratégií výučby zaradilo prácu v malých skupinách (pozri graf G_3.2.1.1.2). Preferenciu skupinovej práce počas edukačných aktivít podporuje aj usporiadanie sedenia v triedach. Vytvorenie skupiny stolov, okolo ktorých sedí menšia skupina detí, je dobrým východiskom pre skupinovú prácu. Súčasne je však potrebné povedať, že často sedia v takto vytvorených skupinách, avšak každé z nich pracuje samostatne na svojej úlohe, ktorú učiteľka zadala všetkým deťom. Teda nejde o skupinovú prácu v pravom zmysle slova, ale o frontálnu výučbu, počas ktorej deti sedia v skupinách.

Graf G_3.2.1.1.2: Názory učiteľov a učiteliek na využívanie organizačných foriem výučby v materskej škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky: n = 142

Frontálna výučba bola druhou najčastejšie označovanou organizačnou formou, ako jednu zo šiestich metód či foriem výučby, ktorú často aplikujú vo výučbe, ju vníma viac ako 40 % učiteliek. Ide najmä o tie časti dňa, keď pracujú učiteľky so všetkými deťmi spoločne, často ide najmä o aktivity spojené s rozhovorom alebo s výkladom, rôzne aktivity realizované vo vonkajšom

prostredí (napr. pozorovania prírody a pod.). V rámci frontálnej výučby sa riešia aj etické otázky a správanie, teda tie oblasti, v ktorých sa predpokladá potreba spoločného pôsobenia na všetkých žiakov. Nevýhodou je nízka miera pozornosti detí tohto veku v prípade, ak nejde o ich aktívne zapojenie do vzdelávacej situácie. Iným prípadom, keď frontálna výučba nevyhovuje, sú deti, ktoré potrebujú špecifický prístup.

Individuálne vyučovanie a práca vo dvojiciach v MŠ

Individuálne vyučovanie alebo prácu vo dvojiciach učitelia v materských školách nepovažujú za dominantnú organizačnú formu výučby

V materských školách individuálne vyučovanie považuje, podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum, za jednu zo šestice najčastejšie aplikovaných metód a foriem výučby necelá pätina učiteliek (graf G_3.2.1.1.2). Individualizovaný prístup však patrí k bežnej praxi učiteliek, ktoré poskytujú deťom podporu vo chvíli, keď je to potrebné pri obslužných či učebných situáciách, a ktoré súvisia s rozdielne osvojenými zručnosťami detí.

Najmenej často učiteľky medzi šesticu metód a foriem výučby, ktoré využívajú počas vzdelávacích aktivít v materskej škole, zaraďovali prácu vo dvojiciach (graf G_3.2.1.1.2), pričom zistenie Štátnej školskej inšpekcie zo školského roku 2017/2018 hovorí o pomerne častom využívaní práce vo dvojiciach alebo v skupinách (73 %)[9]. Príčinu tohto rozporu je možné hľadať najmä v snahe o vytvorenie podmienok na spoluprácu v skupine alebo v práci s celou triedou. Z hľadiska organizácie výučby je prirodzené, že učiteľky hľadajú cesty k tomu, aby ich pozornosť bola venovaná pomerne vysokému počtu detí a čo najvyváženejšie. Práca vo dvojiciach je pre učiteľku náročnou formou práce v triede, súčasne však môže vytvárať vzájomne si pomáhajúce dvojice a podporovať tak pocit vzájomnosti a schopnosť spolupráce.

Exkurzia v MŠ

Exkurzia je v materskej škole jednou z foriem prepájania bežného a školského života, z ktorej sa čerpá počas vzdelávacích aktivít.

Špecifickou formou, na ktorú upozorňovali učiteľky a riaditeľky materských škôl v kvalitatívnej fáze prieskumu To dá rozum, je exkurzia. V pôvodnom zmysle je exkurzia „mimoškolská organizačná forma vyučovacieho procesu“[10]. Jej účelom je poznávanie predmetov, javov a procesov priamo v pôvodnom prostredí. Exkurziu v materskej škole spomínali učiteľky v prieskume To dá rozum ako jeden z vysoko motivačných prvkov vo výučbe, ktorý vytvára podmienky na rozvíjanie širokého spektra kompetencií a rozvíja vedomosti detí z rôznych oblastí. Kvalitatívne dáta prieskumu To dá rozum naznačujú, že exkurzie a vychádzky využívajú učiteľky nielen na poznávanie vecí a javov, o ktorých sa budú učiť alebo sa o nich učia, ale aj na prepájanie informácií a zručností z rôznych vzdelávacích oblastí (napr. dopravná výchova, zásady slušného správania, poznávanie prírody, orientácia v blízkom okolí školy).

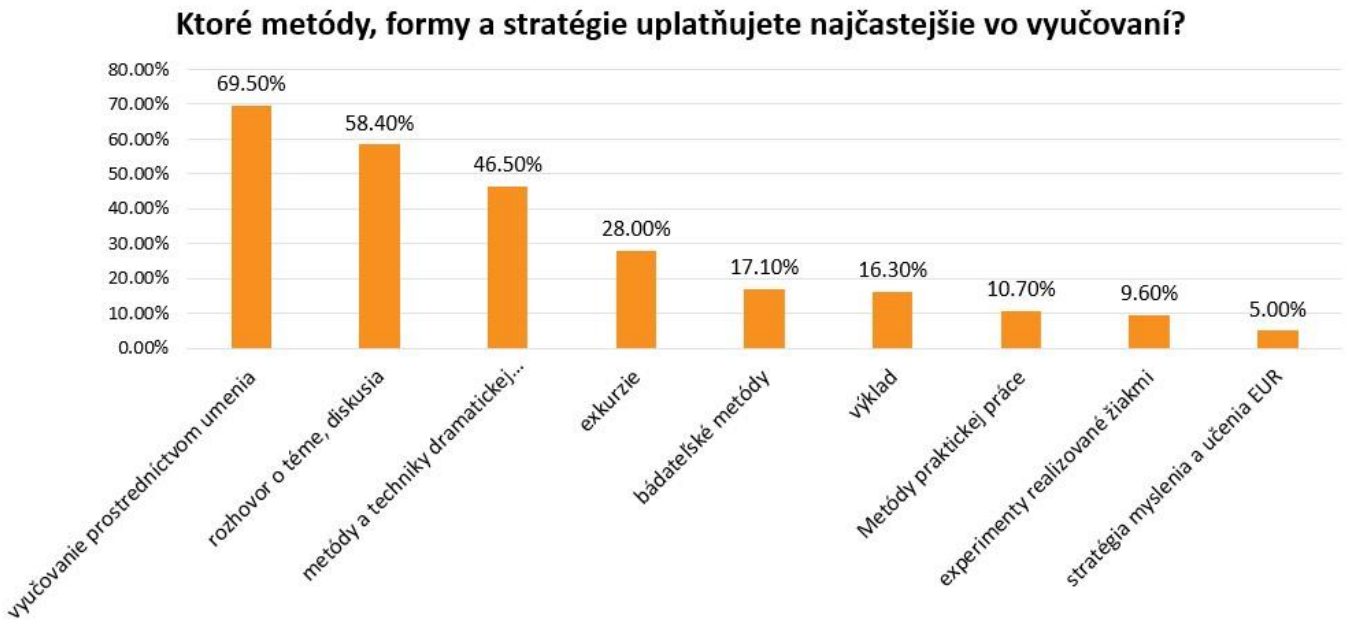
Investovaný čas do presunu medzi miestom exkurzie (často v blízkom okolí školy) a materskou školou je tak využitý viacnásobne. Učenie prebieha prirodzene, využíva sa detská zvedavosť, túžba po poznávaní, rozvíjajú sa rôzne zručnosti detí v bežných životných situáciách. Pre deti predškolského veku je dôležité aj poznávanie a osvojovanie si rôznych sociálnych rolí, s čím súvisí schopnosť odlišovať vhodné správanie ku kamarátom, členom rodiny, učiteľkám alebo k ľuďom, ktorých stretnú na ulici. Exkurzia vytvára podnety práve na precvičovanie si takýchto situácií a ukotvovanie sebavnímania v spoločnosti, a teda podporuje okrem iného aj rozvíjanie etických spôsobilostí a občianskych zručností. Javy, ľudia a predmety pozorované počas exkurzie a vychádzok sú reflektované počas vzdelávacích aktivít v materskej škole. Uvedený prístup podporuje nielen zvedavosť detí, ale aktívne prispieva k rozvoju poznávacích schopností, kognitívnych procesov a samozrejme aj rozširovaniu vedomostí prepájaných s každodenným životom.

Metódy v špeciálnej MŠ

Medzi špeciálnymi a bežnými materskými školami sú len minimálne rozdiely vo využívaní metód a foriem výučby, dominuje rozhovor o téme

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že spôsoby osvojovania si vedomostí aj kompetencií detí v špeciálnych materských školách sú podobné tým, ktoré využívajú materské školy s prevahou detí bez ŠVVP. Vzhľadom na nízky počet respondentiek zapojených do dotazníkového prieskumu nie je možné výsledky zovšeobecniť, ale poukazujú na trend v tejto oblasti. Rozdiel, ktorý je možné vidieť vo výsledkoch To dá rozum, je najmä v tom, že učiteľky v špeciálnych materských školách v porovnaní s učiteľkami z bežných materských škôl častejšie uvádzali ako prostriedok učenia sa detí umenie a menej často experimentovanie realizované deťmi (pozri graf G_3.2.1.1.3). Vyučovanie prostredníctvom umenia v sebe zahŕňa nielen hudobné a pohybové aktivity, ale aj rôzne riekanky pri rozvoji komunikačných kompetencií detí alebo obrazové materiály na podporu vnímania a orientácie. Dôležitou metódou výučby v špeciálnych materských školách je rozhovor alebo diskusia o téme. Dĺžka rozhovoru, ako aj náročnosť je ovplyvňovaná mierou možnosti detí sústrediť sa, ale aj rozsahom slovnej zásoby či schopnosťou vyjadrovať sa. Na tento problém upozorňovali aj viaceré správy Štátnej školskej inšpekcie, pričom pozitívne hodnotili najmä učiteľky, ktoré v sledovaných školách rešpektujú možnosti detí[11]. Inšpekčné správy z roku 2017 aj 2018 opakovane konštatujú, že s ohľadom na potenciál detí a ich fyzické možnosti učiteľky v špeciálnych materských školách využívajú aj metódy a techniky dramatickej výchovy, pričom podobne ako pri rôznych pohybových aktivitách školách využívajú aj metódy a techniky dramatickej výchovy, pričom podobne ako pri rôznych pohybových aktivitách sú úlohy a zadania diferencované. Približne pätina učiteliek zapojených do prieskumu To dá rozum využíva v praxi v špeciálnych materských školách bádateľské metódy a jedna z desiatich uvádzala ako často využívanú metódu experimentovanie realizované žiakmi. V tomto prípade nachádzame nesúlad medzi oblasťami rozvoja žiakov, ktorým pripisujú dôraz riaditeľky, a metódami a formami preferovanými učiteľkami špeciálnych materských škôl. Každá siedma riaditeľka ako jednu z piatich priorít vzdelávania v ich materskej škole označovala rozvoj vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí (podobne ako v prípade materských škôl), 40 % označilo rozvoj komunikačných schopností a rovnaký podiel aj schopnosť pracovať v tíme. Ak sú však objektívne prekážky na strane detí (napr. rozsah slovnej zásoby spôsobenej vývinovými poruchami reči alebo vplyvom málo podnetného prostredia), rozhovor či výklad nemusia byť vhodným prostriedkom rozvoja vedomostí týchto detí. Na druhej strane, dobre vedený rozhovor má potenciál nielen rozvíjať slovnú zásobu, vyjadrovacie schopnosti, a teda vytvárať podmienky na rozvíjanie jazykových a komunikačných kompetencií, ale aj podporovať osvojovanie si vedomostí.

Graf G_3.2.1.1.3: Názory učiteľov a učiteliek na najčastejšie využívané metódy výučby v špeciálnej materskej škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018; početnosť n= 142

Preferencia aktivizujúcich metód

Učiteľky a učitelia v špeciálnych materských školách preferujú vo svojej edukačnej praxi bádateľské metódy a experimenty realizované žiakmi menej ako v bežnej materskej škole.

Z odpovedí učiteliek o preferovaných metódach a formách výučby je možné usudzovať, že v špeciálnych materských školách sú zrejme v porovnaní s bežnými materskými školami menej často preferované tie metódy, ktoré predpokladajú aktívne zapojenie sa detí do poznávania cez manipuláciu s predmetmi alebo javmi (pozri graf G_3.2.1.1.2 a G_3.2.1.1.3). Výsledky odpovedí učiteliek špeciálnych materských škôl s ohľadom na počet zapojených respondentov nie je možné zovšeobecniť, avšak naznačujú tendenciu určitých preferencií tejto skupiny učiteliek. Dôvody, prečo učiteľky v špeciálnej materskej škole menej často ako učiteľky bežných materských škôl označovali metódy vyžadujúce manipuláciu s predmetmi, napr. v rámci experimentovania alebo bádateľských aktivít či pracovných aktivít (pozri graf G_3.2.1.1.3), môžu byť rôzne. Jednou z príčin, ktorá sa objavovala aj ako problém pomenovaný v rámci správy Štátnej školskej inšpekcie, je nedostatok učiteliek a asistentov či asistentiek pre žiakov, ktorí potrebujú nielen bežnú, ale aj náročnejšiu, špecifickú pomoc pri učení sa. Súčasne je však pomerne prekvapujúci podiel učiteliek, ktoré medzi často využívané metódy a formy v špeciálnej materskej škole zaradili výklad. Výklad ako monologická metóda je pre žiakov najmenej aktivizujúcou. Predpokladá sa pritom rozvinuté sluchové vnímanie, aktívne počúvanie, schopnosť abstrahovať z hovoreného slova (pretože písomné prezentácie ako osnova pre poslucháča nie sú možné). Deti, a nielen ony, potrebujú pri učení sa manipulovať s predmetmi alebo javmi, overovať platnosť svojich osobných teórií a následne tieto skúsenosti reflektovať v riadenom rozhovore. Výklad stavia na abstrakcii, ktorá nie je pre toto vekové obdobie typickým znakom myslenia. Myslenie v predškolskom období dosahuje novú úroveň – názornú. „Ide stále o veľmi konkrétne myslenie, pretože je viazané na priame vnímanie, alebo predstavivosť, ktorá súvisí s konkrétnou činnosťou, s tým, čo dieťa robilo, videlo, zažilo.“[12] Psychologička J. Oravcová pokračuje vysvetlením, že dieťa v predškolskom veku nevie odlišovať podstatné znaky predmetov od nepodstatných.

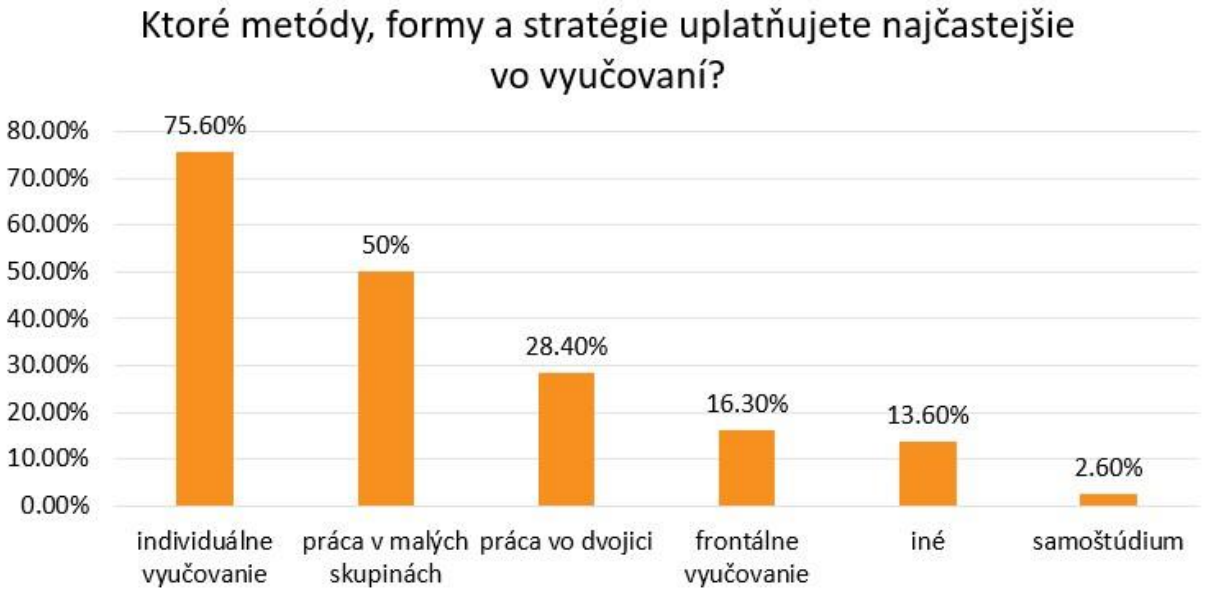
Tieto všetky argumenty nabádajú, aj napriek náročnosti asistencie pri deťoch, k využívaniu skôr takých činností v rámci edukačných aktivít, ktoré podporia rozvoj vedomostí z jednotlivých vzdelávacích oblastí cez vlastné experimentovanie a poznávanie vecí a javov cez konkrétnu činnosť.

Formy výučby v ŠMŠ

Učiteľky a učitelia v špeciálnych materských školách deklarujú individuálne vyučovanie a prácu v malých skupinách

Učitelia a učiteľky v špeciálnych materských školách uplatňujú vo vyučovaní najčastejšie individuálne vyučovanie a prácu v malých skupinách, objavuje sa aj preferencia práce vo dvojiciach (graf G_3.2.1.1.4). Individuálne vyučovanie označili v dotazníkovom prieskume To dá rozum tri štvrtiny zapojených učiteliek ako jednu z najčastejšie využívaných metód a foriem výučby v špeciálnej materskej škole. Súčasne, polovica respondentiek aplikuje aj prácu v malých skupinách. Toto zistenie potvrdzujú aj analyzované správy Štátnej školskej inšpekcie[13, 14] v ktorých sa opakovane objavuje pozitívne hodnotenie prístupu učiteliek špeciálnych materských škôl najmä v súvislosti s diferenciáciou práce podľa potrieb detí. Individuálne vyučovanie v špeciálnej materskej škole je posudzované dvomi spôsobmi. Ide jednak o rešpektovanie potrieb detí – predovšetkým prispôsobením dĺžky činnosti alebo zaťaženia podľa postihnutia dieťaťa. To sa prejavuje aj v rešpektovaní času, počas ktorého sa dieťa dokáže sústrediť. Iným prípadom individuálneho vyučovania v špeciálnych materských školách je práca s dieťaťom podľa vypracovaného individuálneho vzdelávacieho programu pre deti s rozličnými stupňami a závažnosťami postihnutí.

Graf G_3.2.1.1.4: Názory učiteľov a učiteliek na využívanie organizačných foriem výučby v špeciálnej materskej škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018; početnosť vzorky 19 učiteliek

Skupinová práca v ŠMŠ

Skupinová práca a práca vo dvojiciach sa podľa učiteliek a učiteľov využíva v špeciálnych materských školách pomerne často

Využívanie skupinovej práce alebo práce vo dvojiciach je v súlade s preferovanými oblasťami rozvoja detí v špeciálnych materských školách. Okrem rozvoja vedomostí sa podľa riaditeliek špeciálnych materských škôl kladie dôraz na rozvoj schopnosti pracovať v skupine a vyjadrovať svoje názory ústnou formou . Podobne ako v prípade materských škôl, aj v špeciálnych materských školách je rizikom presvedčenia učiteliek o skupinovej práci len využívanie sedenia žiakov v skupinách počas frontálneho vyučovania, teda keď všetky deti majú to isté zadanie. Práca v skupinách, ale aj práca vo dvojiciach, ktorú často aplikuje takmer tretina učiteliek (pozri graf G_3.2.1.1.4), podporujú rozvíjanie kamarátskych vzťahov, ale aj prosociálne správanie. Pri práci vo dvojici sa teda rozvíjajú nielen komunikačné kompetencie detí, rozširuje sa ich slovná zásoba, podporuje sa učenie sa navzájom, ale rozvíja sa aj schopnosť akceptovať druhého, kontrolovať svoju agresiu. Vzájomná pomoc detí počas práce v skupinách alebo pri práci vo dvojiciach im tak pomáha rozvíjať nielen svoje zručnosti a schopnosti, ale aj podporuje pocit samostatnosti (do miery, ako to umožňuje typ a závažnosť postihnutia) a spolupatričnosti. Prekážkou uplatňovania takého prístupu však môže byť koncentrácia detí s rovnakým typom postihnutia v jednej materskej škole.

Záver

Materská škola je prvá inštitucionalizovaná forma vzdelávania, s ktorou prichádza dieťa do kontaktu. Jej cieľom je vytvárať vhodné predpoklady na rozvoj kompetencií a základných gramotností v nasledujúcom období. Súčasne je však spoluzodpovedná za vytvorenie vzťahu dieťaťa k učeniu sa a k aktívnemu poznávaniu sveta a vzťahov okolo seba, podporuje schopnosť spolupráce s rovesníkmi aj s dospelými či zvládanie vlastných emócií. Podľa zistení dotazníkového prieskumu To dá rozum učiteľky a učitelia využívajú najmä rozhovor o téme, ale aj bádateľské aktivity, experimenty realizované deťmi či metódy dramatickej výchovy. Súčasne však zistenia štátnej školskej inšpekcia naznačujú, že učitelia a učiteľky zvyknú deti smerovať k využívaniu šablón (pre správanie sa, riešenie situácií a pod.), ktoré však nepodporujú rozvoj myslenia, logického uvažovania, no najmä nepodporuje sa detská zvedavosť a prirodzená potreba detí porozumieť javom a procesom. Očakávanie „šablón“, podľa ktorých je potrebné postupovať, nie je cestou k rozvoju poznávania a zvedavosti. Vzdelávacie aktivity v bežných aj špeciálnych materských školách by mali jednak podporiť detskú zvedavosť, vytvoriť podmienky na

rozvíjanie základných gramotností, podporiť rozvoj kognitívnych schopností a smerovať deti k aktívnemu poznávaniu sveta okolo seba. To je možné len pri osvojení si základných stratégií učenia sa, bádania a spolupráce.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Zdroje:

1: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, ŠPU, 2016. [cit. 2018-05-02]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/
2: MŠVVaŠ SR. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava : MŠVVaŠ SR, ŠPU, 2016. [cit. 2018-05-02]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/
3: ORAVCOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie.* Banská Bystrica : OZ Pedagóg, PF UMB.
4: tamtiež
5: tamtiež
6: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. 2019-06-29]. s. 4. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/1111_KI_MS_SR_17_18.pdf
7: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. 2019-06-29]. s. 4. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/1111_KI_MS_SR_17_18.pdf
8: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. 2019-06-29]. s. 4. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/1111_KI_MS_SR_17_18.pdf
9: ŠŠI. Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR. Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. 2019-06-29]. s. 4. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/1111_KI_MS_SR_17_18.pdf
10: TUREK, I. *Didaktika.* Bratislava : IURA Edition, 2010, s. 298
11: ŠŠI. *Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materských školách v školskom roku 2016/2017 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. 2019-06-29] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/1111_KI_MS_SR_17_18.pdf
12: ORAVCOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie.* Banská Bystrica : PF UMB, OZ Pedagóg, 2015. s. 20
13: ŠŠI. *Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materských školách v školskom roku 2016/2017 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. 2019-06-29] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/UZP_SVVP_MS_SR_16_17.pdf
14: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018 [cit. 2019-06-29]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/1111_KI_MS_SR_17_18.pdf

Metódy a formy výučby v základných školách

V základných aj v špeciálnych základných školách sa málo využívajú metódy podporujúce učenie sa žiakov a žiačok

V základnej škole deti prechádzajú z mladšieho školského veku do obdobia puberty. Výskumy v oblasti učenia sa poukazujú na to, že aj napriek rovnakým cieľom vzdelávania na 1. stupni a na 2. stupni základnej školy žiaci potrebujú rozdielny prístup v sprostredkovaní učiva. Kým deti na 1. stupni vyžadujú situácie, ktoré im umožnia a priori rozvíjať kognitívne procesy (od zapamätania po tvorivosť), žiaci na 2. stupni potrebujú k efektívnemu učeniu sa vytvárať situácie udržiavajúce ich motiváciu a vytrvalosť v učení sa. Prieskum To dá rozum odhaľuje, že metódy a formy výučby sa v rámci základnej školy zásadne nelíšia, dokonca nie je rozdiel ani v preferovaných metódach uplatňovaných v špeciálnych základných školách. Učitelia preferujú najmä slovné metódy – výklad a rozhovor o téme. Na 1. stupni základnej školy štruktúra metód, ktoré učitelia považujú za najčastejšie aplikované, v podstate kopíruje štruktúru metód a foriem uplatňovaných v materskej škole. Učitelia pôsobiaci na 2. stupni základnej školy v menšej miere ako učitelia primárneho vzdelávania považujú za často využívané metódy výučby rôzne aktivizujúce metódy, akými sú experimentovanie realizované žiakmi, bádateľské metódy či metódy dramatickej výchovy. Z foriem výučby učitelia základných škôl najčastejšie označovali skupinovú prácu, avšak táto organizačná forma nie je v súlade s najčastejšie využívanými metódami (výklad, rozhovor). A aj keď žiaci majú lavice usporiadané do skupín, učitelia v praxi uplatňujú frontálne vyučovanie alebo samostatnú prácu, čo dokladujú aj správy Štátnej školskej inšpekcie, aj rozhovory realizované v prieskume To dá rozum. V špeciálnych základných školách sa štruktúra uplatňovaných metód zásadne nelíši od metód aplikovaných v základných školách. Rozdiel je viditeľný najmä v organizačných formách, v rámci ktorých učitelia špeciálnych základných škôl častejšie označovali individuálnu výučbu, ale aj prácu vo dvojiciach. Prekážky spojené s vyššou mierou aktivizácie žiakov v procese učenia sa, na ktoré učitelia upozorňovali v rozhovoroch realizovaných v rámci prieskumu To dá rozum, sú spojené s pocitom nedostatku času a podpory (napr. prítomnosť asistentov pre žiakov, ktorí ich potrebujú), ale aj s neistotou vyplývajúcou z nedostatku skúseností s uvedenými metódami, alebo pocitom zo straty disciplíny v triede (najmä pri skupinovej práci).

Bližšie sú vybrané problémy v procese výučby v základnej škole rozpracované v nasledujúcich kapitolách:

Ciele vzdelávanie a aktivizácia žiakov
Metódy v bežnej a špeciálnej základnej škole
Preferované organizačné formy v ZŠ
Prekážky v uplatňovaní aktivizačných metód výučby

Záver

Na základe výsledkov analýzy odpovedí učiteľov a učiteliek na položku dotazníka v prieskume To dá rozum je možné konštatovať, že v základných aj v špeciálnych základných školách učitelia prioritne využívajú najmä slovné metódy. Aj napriek tomu, že učitelia uvádzajú, že dominuje najmä rozhovor so žiakmi o téme, relevantné výskumy v oblasti komunikácie, ako aj správy Štátnej školskej inšpekcie naznačujú, že v mnohých prípadoch realizovaný rozhovor má jednosmerný charakter a žiaci odpovedajú jednoslovne alebo jednoduchými vetami. Rozhovor realizovaný v škole tiež často nevytvára podmienky na analytické myslenie. Metódy výučby, v ktorých sa vyžaduje a predpokladá aktivita žiakov v procese poznávania, patria v porovnaní so slovnými metódami za marginálne využívané v pedagogickej praxi. Rizikom, spájajúcim sa s využívaním metód a stratégií výučby, v ktorých je žiak pasívnym prijímateľom informácií, je to, že sa vyučovanie sústredí na pamäťové učenie, ktorého nevýhodou je nestabilita pamäťovej stopy. Pokiaľ sa informácia nevyužíva okamžite v ďalších rozličných kontextoch, nepoužíva sa na osvojenie si nových poznatkov alebo sa nevyužíva na uvedomenie si súvislostí medzi predmetmi, postupne sa stráca. Súčasne, predkladanie hotových poznatkov žiakom nepodporuje ich schopnosť preniknúť do podstaty vytvárania poznania v danej vednej či spoločenskej oblasti. Ďalším dôsledkom predkladania hotových poznatkov žiakom je ich pasivita, nedostatočná podpora schopnosti učiť sa, ale aj

motivácia k učeniu sa, čo môže byť prekážkou pre ďalšie štúdium, bežný život, ale aj pre prácu. Využívané metódy a formy výučby tak môžu byť v konečnom dôsledku jednou z príčin nespokojnosti učiteľov z vyšších stupňov vzdelávania.

Autorka: Petra Fridrichová

Ciele vzdelávanie a aktivizácia žiakov

Ciele vzdelávania realizovaného v základnej škole nabádajú k aktivizácii žiakov v procese ich učenia sa

Ciele primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktoré sa realizuje v základnej škole, sú formulované tak, aby vytvorili podmienky na rozvoj komplexných vedomostí, zručností aj schopností žiakov a žiačok. Súčasne majú podporovať schopnosť žiakov učiť sa, ostať motivovaní v učení sa, v schopnosti riešiť problémy či byť aktívnym občanom. Proces výučby by teda mal vytvárať podmienky na rozvoj uvedených schopností a zručností. Cestou k napĺňaniu komplexne postavených cieľov je podľa štátnych vzdelávacích programov podporovanie vlastného aktívneho objavovania, skúmania aj experimentovania. Štátne kurikulum pre programy realizované v základnej škole tiež očakáva podporu žiakov vo vyjadrovaní vlastných myšlienok, či už ústnou alebo písomnou formou.

Ciele vzdelávania a metódy a formy výučby

Štátne vzdelávacie programy pre programy realizované v základnej škole nabádajú k aktivizácii žiakov v procese ich učenia sa

V základnej škole sa poskytuje primárne (ISCED 1) a nižšie stredné vzdelanie (ISCED 2) a spravidla ju navštevujú žiaci a žiačky mladšieho školského veku a puberty, čo ovplyvňuje nielen ciele vzdelávania, ale aj vhodné cesty dosahovania týchto cieľov. Ciele základo-školského vzdelávania vymedzujú štátne vzdelávacie programy pre primárne aj pre nižšie sekundárne vzdelávanie rovnako[12]: rozvíjať schopnosti žiakov v učení sa; posilňovať sebadôveru žiakov v riešení problémov; podporovať žiakov na ceste k aktívnemu občianstvu; podieľať sa na vymedzovaní hodnôt slušného a morálneho človeka. Učebné situácie by mali podporovať vlastné aktívne objavovanie, skúmanie, ale aj experimentovanie, mali by vytvárať možnosti na interpretácie či poskytovať priestor na vyjadrovanie názorov písomnou alebo ústnou formou.

Ciele primárneho vzdelávania, ktoré sa realizuje na 1. stupni základných škôl, očakávajú aktivizáciu žiakov v procese ich učenia sa a osvojovania si hodnôt. Zámerom primárneho vzdelávania (v medzinárodnej klasifikácii stupňov vzdelávania označovaného ako ISCED 1) je predovšetkým rozvíjanie funkčnej gramotnosti, osvojovanie si nástrojov na poznávanie okolitého sveta a javov v ňom. Vzdelávanie na 1. stupni základnej školy by tiež malo vytvárať podmienky na rozvíjanie sociálnych aj občianskych kompetencií. Tento prístup potvrdzuje aj psychologická charakteristika dieťaťa mladšieho školského veku. Myslenie v tomto vývinovom období je pojmovo-abstraktné, avšak dieťa vie uvažovať o takých predmetoch a javoch, ktoré môže priamo vnímať. Základom poznávacích procesov je vlastná skúsenosť dieťaťa, ktorá je následne reflektovaná spolu s učiteľom alebo iným sprievodcom v procese učenia sa. Súčasne však autorka J. Oravcová[3] upozorňuje, že pre toto obdobie je charakteristické aj to, že umožňuje vnímať príčinno-dôsledkový vzťah, spája rôzne myšlienkové procesy a logické myslenie umožňuje nielen klasifikáciu a triedenie pojmov a vzťahov, ale aj zoraďovanie predmetov do poradia podľa rôznych kritérií.

Charakteristiky rozvoja poznávacích procesov majú vplyv aj na odporúčané metódy a formy výučby. Pre komplexný rozvoj dieťaťa mladšieho školského veku, teda v období 1. stupňa základnej školy, je potrebné podporovať také vzdelávacie situácie, v ktorých žiak uspokojuje svoju zvedavosť, záujem a potrebu o manipuláciu s predmetmi a javmi, učí sa cez experimentovanie, skúmanie, bádanie, overovanie vlastných teórií. V sociálnych vzťahoch je potrebné vytvárať situácie a podnety podporujúce vytváranie a udržiavanie kamarátskych väzieb, rešpektovanie potrieb a priania druhých ľudí (rovesníkov aj starších či mladších). Dôležité pre deti tohto veku je aj potreba pozitívneho hodnotenia od druhých ľudí. Deti v tomto období, ako upozorňuje aj J. Oravcová[4], potrebujú pozitívnu spätnú väzbu viažucu sa k ich usilovnosti, snahe, vytrvalosti. Súčasne je táto spätná väzba dôležitým faktorom ovplyvňujúcim viažucu sa k ich usilovnosti, snahe, vytrvalosti. Súčasne je táto spätná väzba dôležitým faktorom ovplyvňujúcim motiváciu detí a ich udržanie v aktivite.

Ciele nižšieho sekundárneho vzdelávania realizované na 2. stupni základnej školy viac posilňujú požiadavku vytvárania podmienok na pochopenie procesov utvárania poznania v rôznych oblastiach. Priamo v zámeroch nachádzame odkaz na

zvyšovanie aktivity žiakov v procese učenia sa: „nadobúdanie kompetencií vlastnou činnosťou a aktivitami zameranými aj na objavovanie a vytváranie nových významov; motivovať žiakov k zodpovednosti a záujmu o vlastné vzdelávacie výsledky prostredníctvom ich aktívneho zapojenia do procesu vzdelávania; viesť žiakov k využívaniu efektívnych stratégií učenia sa (učiť sa učiť)“[5]. Z hľadiska vývinu myslenia sa v období puberty dostáva na úroveň štádia formálnych logických operácií. Toto myslenie je charakteristické najmä tým, že človek dokáže uvažovať už hypoteticky a deduktívne, dokáže myslieť abstraktne. Objavenie hypotetického myslenia je pre dieťa v tomto období zaujímavé a atraktívne, rado ho používa a s tým súvisí aj jeho kritický pohľad na svet[6]. Súčasne však býva aj zdrojom neistoty, pretože si uvedomuje nestabilitu, ale aj rôzne alternatívy riešenia problémov, k čomu však potrebuje prítomnosť iných, aby mohlo navrhované varianty ďalej analyzovať a skúmať. Deti sa v tomto veku vedia rýchlo nadchnúť pre aktivitu, ale aj stratiť nadšenie, pokiaľ sa vytratia vhodné podnety. Výskum Poropata[7] ukázal, že v nižších ročníkoch (primárne vzdelávanie) majú na akademické napredovanie veľký vplyv práve s kognitívne predpoklady, silná korelácia je aj medzi napredovaním žiaka a jeho osobnostnými predpokladmi, najviac svedomitosťou. Jej vplyv narastá najmä na 2. stupni ZŠ a vyrovnáva sa vplyvu inteligencie.

Teoretické vs „praktické“ vedomosti

Teoretické vs praktické vedomosti a uplatňované stratégie výučby

Pri porovnávaní kladenia dôrazu na sprostredkujúcu úlohu učiteľa vo výučbe (výklad, diktovanie poznámok a pod.) a aktívnu pozíciu žiaka v procese učenia sa vo výučbe, sa dostávame do oblasti diskusie medzi tzv. teoretickým a tzv. praktickým, čo by si mali žiaci osvojiť. Táto diskusia, ako upozorňuje B. Pupala[8], je však postavená na často mylnom vymedzení toho, čo sú vlastne teoretické a praktické poznatky. Vysvetľuje, že každý poznatok vzniká v konkrétnych interpretačných schémach. „Poznanie sa tak rámcuje v istých kognitívnych kategóriách, ktoré skúsenosť priamo konceptualizujú, takže vzťah človeka k svetu je vždy nejako reflektovaný, teoretizovaný.“[9] Súčasne však autor upozorňuje, že poznatok nevzniká len samotnou skúsenosťou, ale vždy jej reflexiou. Inými slovami povedané, označenia teoretické a praktické poznatky nie sú správne. Pre dieťa je dôležitá schopnosť utvárať si ucelenú reflexiu sveta. Ak hľadáme odpoveď na otázku, či je potrebné zvyšovať abstraktnosť učiva, teda realizovať výklad náročnejších vedeckých a teoretických abstrakcií v kontexte s vedeckým a technickým pokrokom, je potrebné sa zamýšľať aj nad intelektuálnymi možnosťami detí mladšieho aj staršieho školského veku. Myslenie žiakov na 1. stupni základnej školy je konkrétne, na 2. stupni by mali mať žiaci rozvinuté abstraktné myslenie, avšak potrebujú si osvojovať procesy učenia sa a akejsi vytrvalosti pri poznávaní sveta okolo seba. Súčasne je potrebné pripomenúť, že utváranie poznania je viazané na reflexiu vzťahu človeka k svetu, čo podporuje skôr myšlienku osvojovania si podstaty postupov vytvárania poznania v konkrétnej oblasti, čo nenapĺňa ani výklad, ani rozhovor o téme. Výklad učiva je naviazaný na schopnosť človeka premýšľať na symbolickej úrovni, pracovať s abstrakciou, experimentovanie, bádanie alebo práca s umením či praktické riešenia úloh čerpajú zo skúseností a ich reflexie, čím sa viac približujú vývinovým možnostiam detí, pomáhajú im pochopiť podstatu poznania v daných vedných oblastiach a teda podporujú motiváciu k učeniu sa.

Záver

Štátne vzdelávacie programy realizované v základnej škole, teda pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, nabádajú učiteľov a učiteľky k rozvíjaniu vedomostí, zručností a schopností učiacich sa aktivizujúcimi metódami výučby. Štátne kurikulum však len v malej miere na úrovni cieľov upozorňuje na rozdielnosť cieľov a potrieb žiakov a žiačok navštevujúcich 1. a 2. stupeň základnej školy. Podľa výskumov v oblasti učenia sa je pre úspešnosť žiakov mladšieho školského veku dôležité rozvíjať kognitívne funkcie, ale na 2. stupni je dôležité podporovať najmä vytrvalosť žiakov v učení sa. Pre udržanie pozornosti a záujmu žiakov o učenie sa by tak malo byť podporované vhodnými metódami a formami výučby. Aktívne zapojenie žiakov do procesu učenia sa, napr. prostredníctvom bádateľských aktivít alebo experimentovania, riešením praktických úloh a problémov súvisiacich s reálnym životom by mohlo byť cestou, ako podporiť rozvíjanie žiaducich vedomostí, ale aj potrebných zručností a spôsobilostí žiakov.

Autorka: Petra Fridrichová

Zdroje:

1: MŠVVaŠ SR. Inovovaný štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. Bratislava : MŠVVaŠ SR a ŠPU, 2015. [cit. dňa 2019-08-18]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
2: MŠVVaŠ SR. Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie. Bratislava : MŠVVaŠ SR a ŠPU, 2015. [cit. dňa 2019-08-18]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaciprogram/svp_nsv_6_2_2015.pdf
3: ORAVCOVÁ, J. Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Banská Bystrica : PF UMB, OZ Pedagóg, 2015.
4: ORAVCOVÁ, J. Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Banská Bystrica : PF UMB, OZ Pedagóg, 2015.
5: MŠVVaŠ SR. Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie. Bratislava : MŠVVaŠ SR a ŠPU, 2015. [cit. dňa 2019-08-18]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaciprogram/svp_nsv_6_2_2015.pdf
6: ORAVCOVÁ, J. Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Banská Bystrica : PF UMB, OZ Pedagóg, 2015, s. 50.
7: POROPAT, A. E. A Meta-analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. IN: *Psychological Bulletin.* American Psycholoical Association, 2009, Vol. 135, No. 2, pp. 322 – 338.
8: KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). Predškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál 2001.
9: KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). Predškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál 2001, s. 207

Metódy v bežnej a špeciálnej základnej škole

Učitelia a učiteľky základných škôl preferujú vo výučbe slovné metódy, metódy podporujúce aktívne učenie sa žiakov a žiačok sú menej využívané

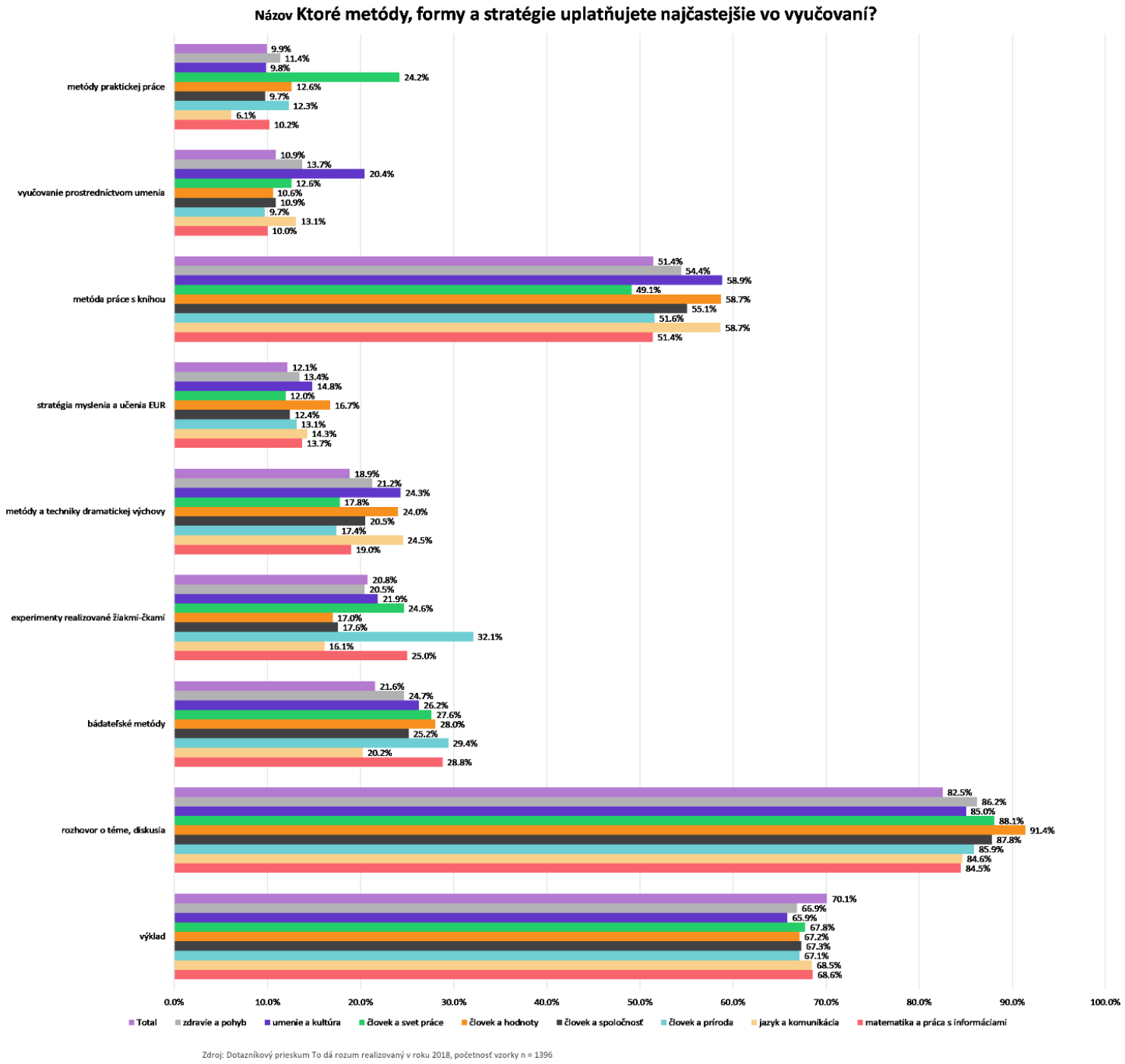
Podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum učitelia a učiteľky základných aj špeciálnych základných škôl preferujú najmä rozhovor o téme, ale aj výklad učiva. Menej často vyučujúci uplatňujú v pedagogickej praxi metódy, v ktorých je aktívny žiak alebo žiačka. Približne pätina vyučujúcich v základnej škole považuje za často preferované metódy bádateľské aktivity, experimenty realizované žiakmi alebo praktické úlohy. Polovica učiteľov vo svojej praxi využíva aj prácu s knihou. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie však potvrdzujú indície z kvalitatívnej fázy prieskumu To dá rozum a z výskumov realizovaných v základných školách. Ukazuje sa, že rozhovor o téme má skôr charakter otázok od učiteľa, jednoduchej odpovede od žiakov, avšak chýbajúcej spätnej väzby na odpoveď žiaka. Tento prístup nepodporuje rozvíjanie analytického ani kritického myslenia, uvažovanie v súvislostiach. Výsledky prieskumu To dá rozum naznačujú, že vzdelávanie v základných školách je zväčša založené na sprostredkovaní širokého spektra informácií s minimálnou aktivizáciou žiakov v procese učenia sa.

Rozhovor o téme a výklad v ZŠ

V základných školách aj v špeciálnych základných školách učitelia a učiteľky preferujú rozhovor a výklad učiva

Učitelia a učiteľky základných škôl, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, uvádzajú, že počas vyučovania najčastejšie využívajú slovné metódy – rozhovor o téme a výklad učiva (pozri graf G_3.2.2.1), najmenej často stratégiu smerujúcu k rozvoju kritického myslenia (stratégiu EUR). Metódy podporujúce aktívne učenie sa žiakov a žiačok, ktoré v rámci kvalitatívnej časti prieskumu To dá rozum uvádzali ako príklad učitelia a učiteľky – bádateľské metódy alebo metódy dramatickej výchovy (graf G_3.2.2.1), boli učiteľmi v dotazníku označované menej často ako spomínané slovné metódy. Dominancia slovných metód je natoľko výrazná, že kým rozhovor o téme označovalo ako jednu zo šiestich najčastejšie využívaných metód 8 z desiatich a výklad 7 z desiatich učiteľov, experimenty realizované žiakmi alebo bádateľské metódy neoznačili ako často využívané metódy ani dvaja z desiatich respondentov prieskumu To dá rozum. Práca s knihou, v školskom prostredí prevažne s učebnicou, patrí medzi preferované metódy podľa polovice zúčastnených učiteľov. Avšak, kvantitatívne zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že len necelá desatina zapojených učiteľov uplatňuje vo výučbe ako jednu z dominantných metód a foriem výučby stratégiu EUR. Ako ukazujú kvantitatívne dáta prieskumu To dá rozum, v oblasti kritického a analytického myslenia či schopnosti učiť sa, ktorých rozvoj podporuje aj systematická práca s textami, učitelia 2. stupňa a najmä strednej školy hodnotia prichádzajúcich žiakov ako nedostatočne pripravených. Analýza kvantitatívnych dát poukazuje na to, že učitelia v školách najčastejšie aplikujú najmä metódy, v ktorých sú žiaci zväčša pasívnymi prijímateľmi informácií (pozri graf G_3.3.2.1). Výklad, rozhovor o téme, ale aj práca s knihou ako tri najčastejšie uvádzané metódy v dotazníkovom prieskume To dá rozum nevytvárajú optimálne podmienky na rozvíjanie schopnosti učiť sa, kriticky či analyticky myslieť, vyhľadávať informácie, vyjadrovať svoje názory a obhajovať ich. Uvedené metódy tak, ako sú zväčša aplikované v základných školách, sa zameriavajú na odovzdanie hotových poznatkov žiakom a podporujú najmä rozvoj pamäti, nie však ďalšie kognitívne procesy, ktoré sú očakávanými zručnosťami potrebnými pre život v 21. storočí.

Graf G_3.2.1.2.2.1: Názory učiteľov a učiteliek základných škôl na preferované metódy výučby



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, početnosť vzorky n = 1396

Metódy nepodporujú osvojovanie vedomostí

Preferované metódy výučby v základnej škole podporujú aktivitu učiteľov a učiteliek, učiaci sa sú pasívnymi prijímateľmi informácií, čo ohrozuje osvojovanie ich vedomostí a zručností

Ako ukazuje aj analýza kvantitatívnych dát prieskumu To dá rozum, najčastejšie aplikované metódy podľa učiteľov stavajú najmä na aktivite učiteľov a učiteliek, žiaci a žiačky sú pasívnymi prijímateľmi informácií. Aj sprostredkovanie učiva žiakom je možné považovať za jednu z príčin nespokojnosti učiteľov vyšších stupňov vzdelávania s úrovňou vedomostí aj zručností prichádzajúcich žiakov. Pre prácu s informáciami, ich analýzu, alebo kritické hodnotenie je zapamätanie si a schopnosť vybaviť si z pamäti informácie je síce dôležité. V procese učenia sa je teda potrebné dbať aj na pamäťovú zložku, ale podstatné je, aby sa poznatok využíval okamžite v rozličných kontextoch vrátane medzipredmetových vzťahov. Podobne

proces vytvárania poznania vysvetľujú aj kognitivistické prístupy prezentované napríklad teóriou Brunnera. V prípade, že sa na hodine venuje priestor prevažne výkladu učiva (graf G_3.2.2.1), ostávajú poznatky v pamäti len krátky čas a postupne pamäťová stopa slabne. Výklad či rozhovor o téme sa síce na prvý pohľad javia ako metódy, ktorými sa rýchlo sprostredkujú informácie žiakom, avšak ak žiaci nemajú súčasne rozvinuté zručnosti aktívneho počúvania, resp. ich mentálna úroveň nedosiahla štádium symbolických operácií, ak nie je výklad prepojený s konkrétnymi úlohami, v ktorých žiaci prezentované informácie využívajú v rozličných kontextoch, analyzujú a riešia odborný problém alebo vyhodnocujú informácie, ktoré sú im predostierané, sú len pasívnymi prijímateľmi časti informácií, ktoré vedia spracovať. Výskumy v oblasti učenia sa tiež upozorňujú na to, že počúvaním sa zapamätáva najmenej informácií (cca 20 % z počutého). V porovnaní s týmto si môže človek zapamätať až 90 % ak poznatky uplatňuje napr. pri vysvetľovaní iným, alebo pri riešení problémov. Rozdiely v spokojnosti s tým, aké majú žiaci vedomosti a zručnosti pri príchode na vyšší stupeň vzdelávania a s tým, na aké oblasti sa kladie dôraz môže súvisieť aj s vyučovacími metódami. Pri klasickom výklade ten, kto aplikuje poznatky v rozličných kontextoch, je učiteľ, žiaci sú pasívni a prichádzajúce informácie len vnímajú . Podobná situácia môže nastať aj pri zle vedenom rozhovore. Ide najmä o prípady, keď má komunikácia počas vyučovania skôr charakter monológu učiteľa a žiaci odpovedajú jednoslovne alebo jednoduchými vetami. Podľa českého výskumu (na Slovensku zatiaľ podobný výskum odpovedajú jednoslovne alebo jednoduchými vetami. Podľa českého výskumu (na Slovensku zatiaľ podobný výskum nebol realizovaný) autorov Šalamounovej, Svaříčka a Šeďovej[3] v školách prevláda skôr jednosmerný spôsob komunikácie – smerom od učiteľa k žiakom. Tento prístup nemá veľký potenciál v rozvoji poznávacích procesov, ale ani pri rozvoji aktívneho počúvania a argumentácie. Otázky, ktoré v rozhovoroch výskumný tím Šalamounová, Svaříček a Šeďová identifikovali, mali zväčša diagnostický charakter, teda učitelia očakávali vybavenie si informácie z pamäti, nie komplexnejšie uvažovanie, vnímanie súvislostí, odhaľovanie prepojení medzi témami.

Dominancia reproduktívnych a faktografických otázok

Podľa Štátnej školskej inšpekcie v rozhovore medzi vyučujúcimi a žiakmi a žiačkami dominuje riadený rozhovor s reproduktívnymi a faktografickými otázkami

Dominanciu slovných metód potvrdzujú aj zistenia Štátnej školskej inšpekcie. V Správe o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018[4] inšpekcia upozornila na to, že v základných školách síce prevládajú slovné metódy, vytvárajú sa podmienky na rozvíjanie komunikačných kompetencií, ale najmä formou riadeného rozhovoru, zvyčajne zadaním reproduktívnych a faktografických otázok. Len málo priestoru však bolo vytvoreného na diskusiu a nevytváral sa dostatočný časový priestor jednotlivcom na uvažovanie a vyjadrovanie stanovísk. Znamená to, že žiaci nemali dostatok času na analýzu problému, hľadanie odpovedí, argumentovanie a pod. Nedostatkom pri využívaní dialogických metód (rozhovor, diskusia, riadený rozhovor) bolo aj to, že učitelia sa spoliehali na aktivitu tých najrýchlejších žiakov[5], čo do značnej miery znevýhodnilo tých, ktorí potrebovali viac času na premyslenie si odpovede a komunikáciu prioritne s úzkou skupinou detí. Zo správy ŠŠI je možné konštatovať, že v slovných metódach, ktoré učitelia využívali počas prítomnosti inšpekcie, bolo len málo takých situácií, v ktorých očakávali riešenie problémov, alebo vytvorili podmienky na rozvíjanie kritického myslenia.

Práca s knihou v ZŠ

Polovica učiteľov a učiteliek základných škôl preferuje vo výučbe prácu s knihou, avšak len na úrovni plnenia úloh, ktoré sú v nej uvedené

Práca s knihou je, podľa odpovedí respondentov v kvalitatívnom prieskume To dá rozum, orientovaná skôr na tzv. plnenie úloh z učebnice či čítanie informácií v nej, aj keď aj v tomto prístupe nachádzame výnimky. Aj napriek tomu, že učebnica prioritne plní informačnú alebo fixačnú funkciu (zjednodušene povedané, oboznámenie sa s novým učivom a jeho precvičovanie), je možné texty v nej používať aj pri rozvoji čitateľskej gramotnosti a následne aj pri rozvíjaní analytického a kritického myslenia, alebo schopnosti učiť sa. Ako však uvádzajú učitelia vo svojich odpovediach na otázku v dotazníkovom prieskume To dá rozum o tom, čo charakterizuje učebnice , ktoré využívajú, necelá tretina si myslí, že učebnice obsahujú úlohy na rozvoj kritického a analytického myslenia, a rovnaký podiel respondentov sa domnieva, že nimi využívané učebnice vytvárajú podmienky na učenie sa žiakov. Súčasne však len desatina učiteľov základných škôl označovala ako jednu zo šiestich najčastejšie využívaných foriem a metód výučby stratégiu EUR (pozri graf G_3.2.1.2.2.1).

To, do akej miery učitelia pracujú s textom (či už v učebnici, alebo takým, ktorý vyhľadajú a poskytnú žiakom, alebo nechajú žiakov, aby si texty našli sami), sa môže premietnuť do výsledkov v oblasti čitateľskej gramotnosti. Súvisí to najmä s aplikovateľnosťou tohto prístupu na takmer všetkých vyučovacích predmetoch. Kým existujú isté obmedzenia týkajúce sa aplikácie napríklad metód dramatickej výchovy alebo experimentovania realizovaného žiakmi na konkrétnych vyučovacích predmetoch, práca s akýmkoľvek textom je dostupná a vhodná metóda pre všetky vyučovacie predmety, a teda aj rozvíjanie čitateľskej gramotnosti nie je fixované len na predmety zo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia (teda slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky). Výsledky medzinárodného testovania OECD PISA dlhodobo poukazujú na zhoršujúci sa trend vo výsledkoch slovenských žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti . Problémovým aspektom je najmä znižujúci sa podiel žiakov v tzv. top úrovniach, teda v tých oblastiach, v ktorých sa očakáva analýza alebo hodnotenie prečítaného. Na druhej strane, zvyšuje sa však podiel 15-ročných žiakov, ktorí sa nachádzajú v tzv. rizikových úrovniach, teda zvládajú prečítať text a porozumieť jeho obsahu na základnej úrovni (pozri tabuľku T_3.2.1.2.2.1). Tento stav môže byť jedným z dôsledkov preferencie metód a stratégií, v ktorých sú žiaci skôr pasívnymi prijímateľmi informácií a aktivity realizované na hodinách či v domácej príprave smerujú skôr k osvojovaniu si širokého spektra izolovaných poznatkov bez prepojenia na širší kontext alebo na hľadanie vzájomných súvislostí. Pričom cieľom práce s textom, v záujme vytvárania podmienok na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, analytického a kritického myslenia, nemá byť reprodukcia textu, ale schopnosť uvažovať a diskutovať o obsahu textu, o sprostredkovaných informáciách a pod. Kritiku v súvislosti s prácou s textom nachádzame aj v správe ŠŠI[6], v ktorej sa konštatuje, že s textom sa pracuje na úrovni vybavenia si informácie z pamäti, resp. vyhľadávania informácie v texte na základe overujúcich otázok učiteľa s cieľom zistiť, čo žiaci z textu pamäti, resp. vyhľadávania informácie v texte na základe overujúcich otázok učiteľa s cieľom zistiť, čo žiaci z textu pochopili.

Tabuľka T_3.2.1.2.2.1: Podiely žiakov a žiačok v rizikových a top úrovniach v testovaní čitateľskej gramotnosti PISA

Podiely žiakov a žiačok v rizikových a top úrovniach v testovaní čitateľskej gramotnosti PISA					
čitateľská gramotnosť	úroveň 0	úroveň 1	úroveň 1b	úroveň 5	úroveň 6
PISA 2009	0,8	5,6	15,9	4,2	0,3
PISA 2012	4,1	7,9	16,2	4,1	0,3
PISA 2015	4,4	9,4	18,3	3,2	0,2

Zdroj: Na základe údajov Národných správ NUCEM spracované pre *To dá rozum*

Aktivizačné metódy v ZŠ

Aktivizačné metódy výučby považuje za často využívané vo vlastnej praxi približne pätina učiteľov a učiteliek ZŠ

Metódy výučby, ktoré vytvárajú podmienky na aktívne zapojenie sa žiakov a žiačok do procesu učenia sa, boli učiteľmi a učiteľkami základných škôl označované menej často ako metódy, v ktorých preberá iniciatívu vyučujúci (pozri graf G_3.2.1.2.2.1). V rámci kvalitatívnej fázy prieskumu To dá rozum učitelia ako metódy výučby, ktoré využívajú vo svojej pedagogickej praxi, spomínali dramatickú výchovu, ale aj bádateľské metódy, učenie sa cez riešenie praktických úloh a zadaní (takých, ktoré vychádzajú z bežných denných situácií). V dotazníkovom prieskume To dá rozum sa potvrdzuje, že spomedzi proaktívnych metód učitelia v najväčšom podiele využívajú v praxi metódy a techniky dramatickej výchovy. Za nimi nasledovali metódy praktickej práce, bádateľské metódy a experimentovanie realizované žiakmi (Graf G_3.2.1.2.2.1).

Riziko, ktoré sa spája so zážitkovými aktivitami vo výučbe, je vynechávanie reflexie skúsenosti z aktivity. Nerealizovanie reflexie po zážitkovej aktivite v podstate predznamenáva neúspech tejto učebnej situácie, neplnenie cieľa a pocit na strane učiteľa zo zbytočne „premrhaného“ času. Reflexia, ktorá nasleduje po zážitku, môže mať viacero podôb. Môže ísť o reflexu pocitov (čo je typické pre etickú výchovu, ale aj občiansku náuku či dejepis a zemepis), alebo môže zovšeobecňovať skúsenosť, ktorú žiaci získajú (dejepis, etická výchova, občianska náuka, ale aj fyzika a chémia). Práve reflexia skúsenosti je tou fázou výučby, ktorá žiakom pomáha ujasniť si dôležité veci a javy z ich aktivity, podporuje schopnosť porozumieť tomu, ako sa utvára poznanie v danej oblasti a teda podporuje schopnosť učiť sa. Výhodou metód, v ktorých sa presúva aktivita pri učení sa na žiakov, je to, že okrem rozvoja poznania sa postupne rozvíja spektrum sociálnych aj osobnostných kompetencií. Medzi tie kompetencie, ktoré sa rozvíjajú, patrí schopnosť komunikovať, argumentovať, riešiť problémy, analyzovať javy a

predmety, ale aj kompetencie k iniciatívnosti, zodpovednosti, spolupráci v tíme, či vytrvalosť, no najmä metakognitívne schopnosti, medzi ktoré môžeme zaradiť aj sebaprezentáciu či sebareflexiu.

Prekážky v rozvíjaní praktických zručností

Inšpekcia poukazuje na súvislosť medzi neodbornou výučbou predmetov, nedostatkom špecializovaných učební a rozvíjaním praktických zručností žiakov a žiačok

Nezaraďovanie experimentovania realizovaného žiakmi alebo úloh vyžadujúcich uplatnenie praktických zručností má okrem dôsledkov na osvojovanie si procesov učenia sa aj negatívne následky v oblasti rozvoja praktických zručností potrebných pre následné štúdium v oblasti fyziky, chémie, biológie či technických predmetov. Na tento problém poukazuje aj správa ŠŠI z roku 2017/2018[7]. V správe sa konštatuje, že učitelia vyžadovali na všetkých predmetoch dodržiavanie stanovených pracovných postupov a dodržanie plnenia úloh v stanovenom čase. Vo svojej podstate tak žiaci na sledovaných hodinách len mechanicky opakovali postup predvedený učiteľom. Súčasne správa poukazuje na následky neodbornej výučby predmetov fyzika, biológia či technika. Neodbornosť mala vplyv najmä na to, do akej miery učitelia využívali aktivizujúce metódy vrátane rozvíjania praktických zručností. V rámci týchto predmetov žiaci a žiačky nemali vytvorené podmienky na využívanie zručností pri manipulácii s predmetmi, pri práci s učebnými pomôckami, nemali možnosť samostatne merať alebo realizovať experimenty a riešiť praktické problémy.

Okrem neodbornej výučby predmetov je prekážkou pre rozvíjanie praktických zručností žiakov aj nedostatok odborných učební. Správa ŠŠI uvádza, že až v 38 % sledovaných prípadov absentovali odborné učebne a učitelia predmetov nemali k dispozícii potrebné materiálne vybavenie na realizáciu experimentov v ich škole.

Rozdiely v uplatňovaní metód medzi učiteľmi

Vyučujúci pôsobiaci na 1. stupni ZŠ aplikujú aktivizujúce metódy častejšie ako učitelia a učiteľky na 2. stupni ZŠ

Väčší podiel učiteliek a učiteľov, ktorí pôsobia na 1. stupni základnej školy (ZŠ), uvádzal v dotazníkovom prieskume To dá rozum, že považuje aktivizujúce metódy výučby za často využívané v ich praxi ako podiel vyučujúcich na 2. stupni ZŠ (pozri graf G_3.2.1.2.2.1). Viac ako štvrtina učiteliek pôsobiacich na 1. stupni základnej školy uvádzala, že vo svojej praxi využíva metódy a techniky dramatickej výchovy. Túto metódu označila ako často využívanú vo výučbe len o niečo viac ako desatina respondentov, ktorí pôsobia na 2. stupni ZŠ. Učitelia 1. stupňa častejšie využívajú aj bádateľské metódy či stratégiu EUR ako učitelia pôsobiaci na vyššom stupni vzdelávania v základnej škole. Odpovede respondentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum v tejto položke naznačujú, že učitelia pôsobiaci na obidvoch, alebo najmä na 1. stupni ZŠ sa snažia nadviazať využívanými metódami na princípy uplatňované v materských školách. Znepokojivé zistenie v súvislosti s preferenciou metód na 1. stupni je pomerne vysoký podiel učiteľov, ktorí za jednu z dominantných metód a foriem výučby považujú výklad učiva (až šesť z desiatich učiteľov, pozri graf G_3.2.1.2.2.1). Kvantitatívne dáta prieskumu To dá rozum poukazujú, že výklad učiva preferujú viac učitelia pôsobiaci na 2. stupni základnej školy, kde túto metódu preferujú viac ako tri štvrtiny respondentov, avšak rozdiel v podieloch medzi učiteľmi obidvoch stupňov nie je výrazný. V porovnaní s týmto zistením bádateľské aktivity alebo experimentovanie realizované priamo žiakmi, teda metódy, ktoré vytvárajú podmienky na učenie sa v interakcii (s inými žiakmi, s učiteľom, prostredím, javmi a procesmi), označovala ako často využívanú metódu približne pätina učiteľov 2. stupňa. Rovnako táto skupina učiteľov v menšej miere ako ich kolegovia z predchádzajúceho stupňa označovala ako jednu zo šiestich často využívaných metód prácu s knihou, metódy praktickej práce alebo vyučovanie prostredníctvom umenia.

Správy ŠŠI naznačujú, akoby učitelia pôsobiaci na 2. stupni ZŠ, ale aj na predchádzajúcom stupni vzdelávania preberali zodpovednosť v procese učenia sa žiakov na seba. Práve myšlienka „musím im to vysvetliť, aby pochopili“ poukazuje na vnímanie žiaka ako pasívneho objektu, ktorý v ich očiach nie je schopný informácie, javy alebo procesy uchopiť na úrovni primeranej veku. Aj napriek tomu, že vo vnímaní učiteľov ide o najlepší postup pre žiakov pri rozvoji ich poznania, neuvedomujú si, že takto ich môžu oberať o možnosť osvojiť si spôsoby osvojovania si procesov poznávania v danej oblasti. Súhlasíme s učiteľmi, že pre rozvoj vyšších kognitívnych štruktúr je potrebné ovládať základné princípy. Avšak, aj tu platí, že izolované informácie bez uvedomenia si ich vzťahu k širším kontextom strácajú zmysel a postupne sa z pamäti vytrácajú.

Metódy a čitateľská gramotnosť

Vplyv metód na rozvoj gramotností a kompetencií žiakov a žiačok

Aj napriek tomu, že na prvý pohľad rozvíjanie gramotností súvisí s tým, čo sa v školách učí, vplyv na ich rozvoj majú práve podmienky na učenie sa a spôsob, akým sa obsah sprostredkúva žiakom. Metódy a formy vyučovania patria medzi jedny z faktorov, ktoré ovplyvňujú rozvoj čitateľskej gramotnosti. Výskum o faktoroch, ktoré rozvíjanie čitateľskej gramotnosti podporujú, realizovala Štátna školská inšpekcia. V školách, v ktorých sa rozhovoru a vyjadrovaniu žiakov prikladá význam, dochádza aj k zlepšeniu výsledkov v oblasti čitateľskej či finančnej gramotnosti. Takéto výsledky prezentuje aj správa o faktoroch ovplyvňujúcich rozvoj čitateľskej gramotnosti spracovaná Štátnou školskou inšpekciou[8]. Správa upozorňuje na to, že v školách s vysokou aj nízkou mierou úspešnosti v oblasti čitateľskej gramotnosti prevládajú slovné metódy. Avšak, v základných školách s vyššou mierou úspešnosti v čitateľskej gramotnosti prevláda vo výučbe diskusia medzi učiteľom a žiakmi, otázky majú komplexný charakter a zadania úloh podporujú analytický prístup. Školy s nižšou mierou úspešnosti aplikujú úlohy, ktoré sa zameriavajú na vybavenie informácii z pamäti, úlohy sú prevažne konvergentné a pozornosť sa sústredí na techniku čítania, avšak bez upozornení na správnu melódiu viet alebo na dôraz na dôležité slová. Pri práci s textom správa ŠŠI upozorňuje aj na to, že učitelia v úspešných školách podporovali žiakov v overovaní prezentovaných informácií z iných zdrojoch a kombinovali viaceré texty na vyhľadávanie dôležitých faktov. Pri porovnaní tzv. úspešných a menej úspešných škôl v testovaní čitateľskej gramotnosti sa ako dôležitý faktor ukázalo aj to, do akej miery učitelia očakávajú úroveň porozumenia textu. Kým v menej úspešných školách sa pozornosť koncentrovala najmä na úroveň reprodukcie (vyhľadanie informácie uvedenej v texte – základná úroveň, neskôr aj posúdenie dôležitosti informácie pre splnenie úlohy – vyššia úroveň porozumenia), úspešné školy vo väčšej miere uplatňovali úlohy preverujúce schopnosť aplikácie – teda interpretáciu textu a neskôr aj reflexiu. Dominantné postavenie v rozvoji interpretačných schopností a reflexie textu však mali hodiny zo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, čiastočne občianska náuka. Reflexia prečítaného textu sa realizovala len na 5 % hodinách dejepisu.

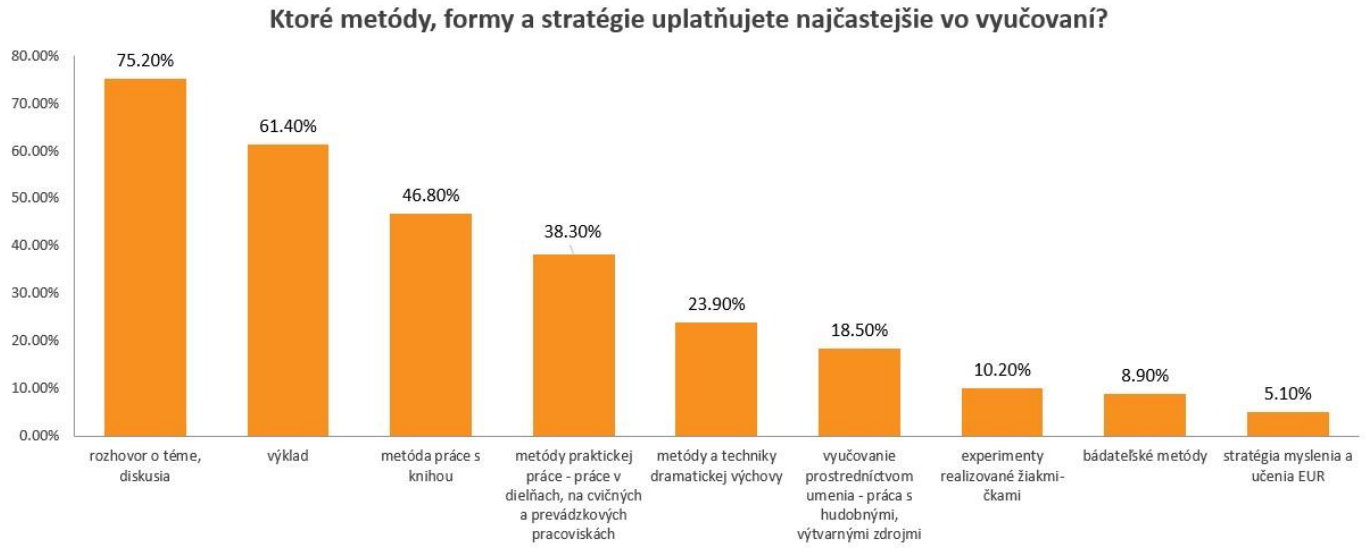
Metódy v ŠZŠ

V špeciálnych základných školách učitelia preferujú najmä metódy, v ktorých sú žiaci pasívni, aktivizačné metódy sú využívané marginálne

V špeciálnych základných školách učitelia a učiteľky preferujú podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum najmä slovné metódy, aktivizujúce prístupy sú využívané menej často (pozri graf G_3.2.1.2.2.2). Výber metód a foriem výučby sa líši od typu a vážnosti postihnutia žiaka. Avšak, myslenie detí je konkrétne, čo by indikovalo využívanie takých metód, ktoré umožnia žiakom čerpať z priamej skúsenosti, resp. aktivizovať žiakov cez praktické činnosti. Tieto typy metód však označovala marginálna časť učiteľov a učiteliek pôsobiacich v týchto školách. Kým metódy praktickej práce sú jednou zo šiestich často využívaných metód pre približne každého štvrtého učiteľa, bádateľské metódy či experimenty realizované žiakmi len pre desatinu z nich. Pri voľbe metód zohráva dôležitú úlohu aj typ a závažnosť postihnutia, avšak výber experimentov či bádateľských aktivít je možné prispôsobovať žiakom a ich možnostiam a súčasne ich podporovať v poznávaní procesu poznania v konkrétnej oblasti. Štvrtina učiteľov tiež označila, že vo svojej praxi často uplatňuje metódy a techniky dramatickej výchovy a pätina, že využíva vo svojej výučbe umenie. Metódy a techniky dramatickej výchovy sú vhodným prostriedkom na osvojovanie si techník na vyjadrovanie vlastných názorov, citov, ale aj na osvojovanie a precvičovanie si žiaduceho správania v bezpečnom prostredí triedy. Metódy a techniky dramatickej výchovy nie sú však len o hraní rolí, inscenačných aktivitách (improvizácie, hranie podľa scenára a pod.), ale zahŕňajú v sebe aj vykresľovanie postáv, snahu o pochopenie ich konania, rozprávanie príbehov. Pre deti sa tak aj ťažšie témy (analýza konania postáv, etické otázky, občianske otázky, historické udalosti, či dokonca globálne témy) môžu spracovať pre ne prijateľnou formou, ktorá vyvolá zážitok. Jeho reflexiou je možné následne rozvíjať zručnosti a vytvárať podmienky na rozvoj konkrétnych kompetencií. Podobný postup je možné uplatňovať aj pri aplikácii umenia vo výučbe. Umenie pri tom môže byť cieľom (na umelecky orientovaných predmetoch), ale hlavne prostriedkom učenia sa. Jednou z ciest sú napríklad arteterapeutické alebo muzikoterapeutické techniky. Práca s knihou je jednou z často uplatňovaných metód pre takmer polovicu učiteľov, ako však upozorňuje inšpekčná správa[9], riaditelia a riaditeľky špeciálnych základných škôl konštatovali nedostatok aktuálnych učebníc. Tento nedostatok riešili kopírovaním učebných zdrojov pre žiakov. V tomto smere je otázne, či k rozvoju konkrétnych zručností či kompetencií je nevyhnutné pracovať s učebnicou, alebo je možné pracovať aj s inými textami alebo metódami, ktoré podporia ich rozvoj. Tento prístup uplatňujú učitelia a špeciálni pedagógovia najmä pri využívaní špecifických metód, ktorými pomáhajú zvládať prekážky vyplývajúce z postihnutia dieťaťa. Medzi uplatňovanými

špecifickými metódami sú napr. ABA (aplikovaná behaviorálna analýza), TEACCH (štruktúrované učenie pre deti s autizmom a poruchami komunikácie), ale aj augmentatívna a alternatívna komunikácia (AAK) a pod.

Graf G_3.2.1.2.2.2: Názory učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na uplatňovanie metód výučby



Záver

V bežných aj v špeciálnych základných školách učitelia a učiteľky preferujú najmä rozhovor o téme a výklad učiva, čiastočne sa zameriavajú na prácu s knihou. Ani jedna z uplatňovaných metód spôsobom, ako ju aplikujú učitelia a učiteľky v súčasnosti v školách, nesmeruje a nepodporuje učenie sa v súvislostiach, analytické alebo kritické myslenie, ani nesmeruje k aktívnemu bádaniu či experimentovaniu realizovaného žiakmi a žiačkami. Dáta z prieskumu To dá rozum naznačujú, že na hodinách sú viac aktívni učitelia ako žiaci. Ak je víziou vo Dáta z prieskumu To dá rozum naznačujú, že na hodinách sú viac aktívni učitelia ako žiaci. Ak je víziou vo vzdelávaní podpora celoživotného učenia sa, je potrebné vytvárať podmienky na to, aby žiaci bádali, aktívne si osvojovali procesy spojené s utváraním poznania v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, spoznávali a stotožňovali sa s rôznymi stratégiami učenia sa. Vekové osobitosti žiakov a žiačok tiež vyžadujú, aby učitelia podporovali vytrvalosť v učení sa a pomáhali prekonávať prekážky, ktoré by mohli odkloniť záujem od učenia sa a ďalšieho osobného rozvoja.

Autorka: Petra Fridrichová

Zdroje:

1: Viac o tejto téme napr. ANDERSON, L. W. et al. *A Taxonomy for Learninf, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom`s.* Essex : Pearson Education Limited 2014. Alebo aj GRAY, C., MACBLAIN, S. *Learning Theories in Childhood.* Sage 2015.
2: Šeďová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě.* Praha, Portál, 2012.
3: Šeďová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě.* Praha, Portál, 2012.
4: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2018]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_
5: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2019-09-21]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf
6: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2019-09-21]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_

7: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2019-09-21]. Dostupné na:
https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf

8: ŠŠI. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov základnej školy v oblasti čitateľskej gramotnosti.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2018-09-23]. Dostupné na:
https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/126_CG_ZS_SR_17_18_1.pdf

9: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni uplatňovania princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do špeciálnej základnej školy v školskom roku 2016/2017 v Slovenskej republike.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. dňa 2019-09-23]. s. 6. Dostupné na:
http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/151_TI_SZS_2016_17_SR_1.pdf

Preferované organizačné formy v ZŠ

Učitelia a učiteľky základnej školy preferujú vo výučbe najmä skupinovú prácu, individuálny prístup je preferovanou organizačnou formou pre vyučujúcich v špeciálnych základných školách

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že učitelia vo svojej výučbe preferujú najmä skupinovú prácu. Vyučujúci pôsobiaci v špeciálnych základných školách ako najčastejšie využívanú organizačnú formu označovali individuálne vyučovanie, ktoré je jednou zo šiestich metód a foriem výučby pre tretinu učiteľov základných škôl. Druhou najčastejšie využívanou formou výučby, ktorú uvádzali učitelia v dotazníkovom prieskume To dá rozum, je práca vo dvojiciach. Správy Štátnej školskej inšpekcie zo školského roka 2017/2018 však uvádzajú, že učitelia základných škôl vo svojej praxi aplikujú najviac frontálnu výučbu, čo je aj v zhode s preferovanými vyučovacími metódami (výklad a rozhovor o téme). V dotazníkovom prieskume To dá rozum však frontálnu výučbu ako jednu zo šiestich metód alebo foriem výučby označil jeden zo štyroch učiteľov. Exkurzia patrí medzi často využívané formy výučby pre necelú pätinu učiteľov bežných alebo špeciálnych základných škôl a učitelia ju vnímajú síce ako organizačne a časovo náročnú formu, avšak prínosom je aplikácia vedomostí a zručností priamo v reálnych životných situáciách.

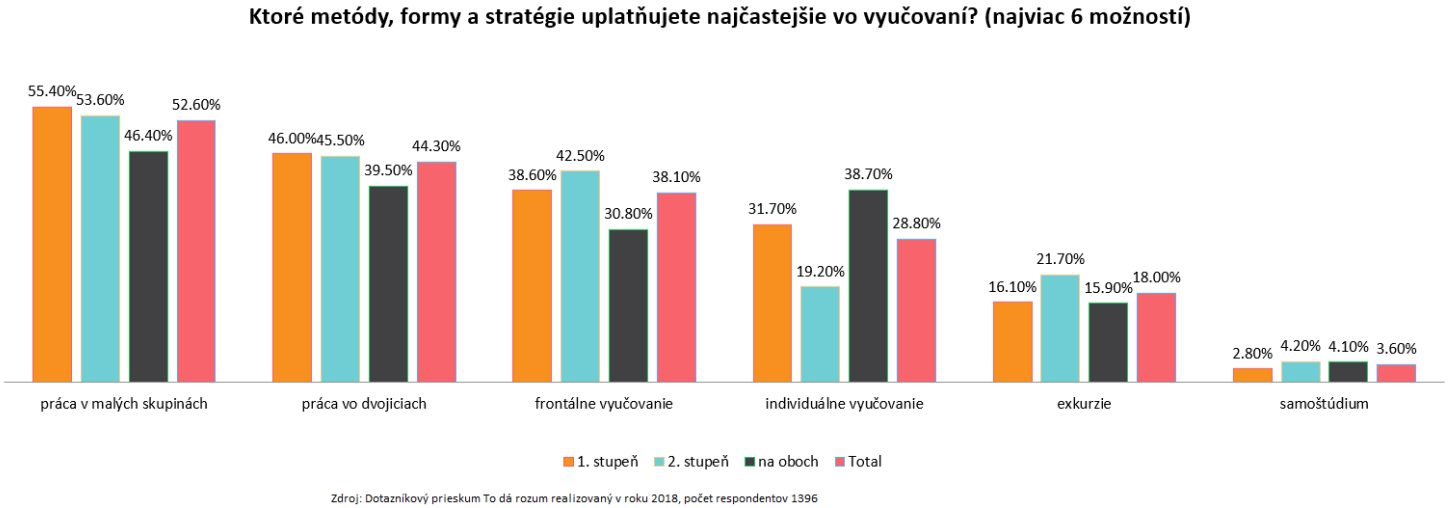
Prehľad využívania organizačných foriem v ZŠ

V základných školách podľa učiteľov dominuje práca v malých skupinách, frontálna výučba je až treťou najčastejšie označovanou organizačnou formou výučby

Viac ako polovica učiteľov a učiteliek základných škôl preferuje podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum vo výučbe prácu v malých skupinách. Druhou najčastejšie označovanou organizačnou formou učiteľmi základných škôl bola práca žiakov vo dvojiciach a treťou frontálne vyučovanie (pozri graf G_3.2.1.2.3.1). Individuálne vyučovanie neoznačila ako často využívanú formu výučby ani tretina učiteľov základných škôl. Menej ako pätina učiteľov zaradila medzi svojich 6 najčastejšie uplatňovaných metód a foriem exkurziu a necelé 4 % z nich samoštúdium. Prehľad aplikovaných foriem výučby naznačuje, že učitelia si uvedomujú význam spolupráce medzi žiakmi. Na druhej strane, preferované metódy, ktoré v tejto položke dotazníka označovali ako často využívané vo výučbe (pozri graf G_3.2.1.2.3.1), nenaznačujú dominanciu skupinovej práce alebo práce vo dvojiciach. Výklad a rozhovor o téme sú typickými metódami, ktoré sa realizujú zvyčajne frontálne. Naproti tomu, metódy, akými sú bádateľské metódy, experimenty realizované žiakmi či metódy praktickej práce nepatria podľa učiteľov základných škôl medzi dominantne aplikované a ich realizácia je viazaná na prácu v skupine alebo vo dvojici. Jedným z vysvetlení (ak si odmyslíme to, že učitelia volili sociálne žiaducu odpoveď) je to, že učitelia si zamieňajú skupinovú prácu s rozložením školského nábytku do útvarov umožňujúcich skupinovú prácu, avšak v skutočnosti prevažuje v týchto skupinách frontálne vyučovanie alebo samostatná práca. Inými slovami, učitelia síce žiakov usporiadajú do skupín, ale všetci pracujú na rovnakej úlohe, resp. prebieha spoločne rozhovor o téme, počúvajú výklad učiteľa alebo pracujú v pracovnom zošite.

Zvyčajne táto práca žiakov, i keď sediacich v skupinách, prebieha potichu, bez vzájomnej interakcie medzi deťmi. Proces práce v skupinách alebo vo dvojiciach je učiteľmi občas vnímaný ako strata disciplíny v triede, čo súvisí najmä so živou diskusiou medzi deťmi, výmenou názorov, hľadaním riešenia. Počas skupinovej práce alebo práce vo dvojiciach je prirodzené, že je v triede pracovný ruch, čo sa však nemôže zamieňať s nedostatkom disciplíny. Práve naopak, komunikácia o téme medzi žiakmi poukazuje na ich sústredenie sa na učenie sa, ale aj na výmenu skúseností.

Graf G_3.2.1.2.3.1: Názor učiteľov a učiteliek základných škôl na preferované organizačné formy výučby



Inšpekčné zistenia potvrdzujú prevahu frontálneho vyučovania

Štátna školská inšpekcia vo svojej správe potvrdzuje prevahu frontálneho vyučovania v školách a nízku variabilitu uplatňovaných foriem výučby

Správa Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) o stave pedagogického riadenia uvádza, že prevládajúcou organizačnou formou je práve frontálne vyučovanie[1]. V správe sa tiež uvádza, že učitelia nevytvárali dostatočný priestor na kooperatívne vyučovanie, čo potvrdzuje aj nespokojnosť učiteľov stredných škôl s úrovňou pripravenosti prichádzajúcich prvákov na prácu v skupine (tabuľka T_3.2.1.2.3.1). Na prevahu frontálnej výučby upozorňuje aj správa o faktoroch ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov v základnej škole v oblasti čitateľskej gramotnosti[2]. Frontálna práca však podľa tejto správy prevažuje v menej úspešných školách a často je prepájaná s prevahou odovzdávania hotových a pre všetkých žiakov rovnakých poznatkov alebo hlasným či tichým čítaním. Správa ŠŠI[3] tiež upozorňuje na to, že nedostatok príležitostí pre žiakov spolupracovať v skupine a spoločne diskutovať viedlo aj k nedostatočne systematickej podpore občianskych a sociálnych kompetencií. Tento stav sa opakovane objavil aj v správe zo školského roka 2016/2017[4]. Kriticky bol v správe ŠŠI hodnotený aj individuálny prístup a rešpektovanie potrieb jednotlivých žiakov. Podľa správy učitelia len zriedkavo optimalizovali učebnú záťaž s ohľadom na individuálne potreby všetkých svojich žiakov[5]. Individualizovaný prístup ku všetkým žiakom znemožňoval aj nedostatok kompenzačných pomôcok pre začlenených žiakov a žiakov s mentálnym postihnutím. Problémom, na ktorý správa Štátnej školskej inšpekcie upozorňuje, je to, že na pozorovaných hodinách prevažovalo najmä pasívne odovzdávanie poznatkov a nižšia variabilita metód a foriem výučby.

Tabuľka T_3.2.1.2.3.1: Oblasti, v ktorých boli žiaci pri príchode z predchádzajúceho stupňa vzdelávania najmenej pripravení

V ktorých oblastiach prichádzajú žiaci najmenej pripravení z predchádzajúceho stupňa vzdelávania?		
	1. stupeň	2. stupeň
písomný jazykový prejav	35%	31%
schopnosť učiť sa v súvislostiach	16%	30%
schopnosť diskutovať	29%	30%
čítať s porozumením	38%	50%
motivácia učiť sa a pracovať	24%	26%
analytické myslenie	21%	22%
úroveň vedomostí	18%	17%
schopnosť riešiť problémy	36,0%	27,6%
Tvorivosť	17,4%	13,3%
podnikavosť a iniciatívnosť	10,6%	9,6%
prijímanie odlišnosti a rozmanitosti	12,5%	11,3%
schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	25,7%	17,8%
digitálne zručnosti	13,2%	5,8%
zvládanie záťažových situácií	30,5%	26,6%
etické správanie - čestnosť, zodpovednosť, pravdivosť	30,4%	21,4%
schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas	28,5%	26,4%
občianske postoje a zručnosti	11,4%	8,7%
ústny jazykový prejav všeobecné vyjadrovacie schopnosti	46,4%	33,7%

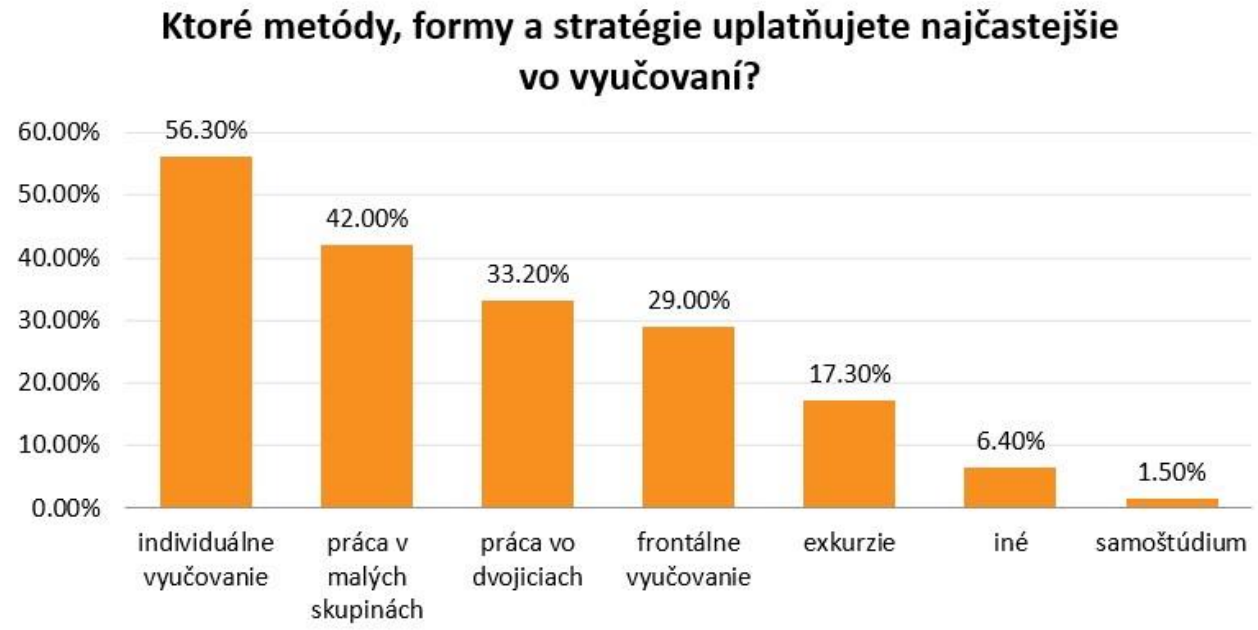
Zdroj: Dotazníkový prieskumu *To dá rozum* realizovaný v roku 2018, počet respondentov n= 1557

Organizačné formy výučby v špeciálnych ZŠ

V špeciálnych školách učitelia a učiteľky preferujú najmä individuálne vyučovanie a prácu vo dvojiciach, výnimkou nie je ani frontálna výučba

Podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl v ich pedagogickej praxi dominuje najmä individuálne vyučovanie, ktoré považuje za často využívanú formu šesť z desiatich učiteľov. Viac ako 40 % učiteľov vníma prácu v skupinách za dominantnú organizačnú formu výučby a pre tretinu je to práca vo dvojiciach. Individuálny prístup v špeciálnych základných školách vychádza z nevyhnutnej potreby rešpektovať osobitosť každého dieťaťa, a to nielen z hľadiska uplatňovaných postupov a stratégií, ale aj obsahu vzdelávania. Toto sa darí uplatňovať, avšak za predpokladu splnenia viacerých požiadaviek. Jednou z týchto požiadaviek je aj potreba asistencie pre konkrétne dieťa alebo aj skupinu žiakov, ale aj dostupnosť potrebných kompenzačných pomôcok a pod. V prípade chýbajúcej asistencie učiteľ síce zabezpečuje individuálny prístup, avšak môže tým trpieť kvalita vzdelávania ovplyvnená napríklad časom, ktorý môže učiteľ venovať žiakovi.

Graf G_3.2.1.2.3.1: Názory učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na preferované organizačné formy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018, vzorka: 650 respondentov

Exkurzia ako špecifická organizačná forma

Exkurzia je organizačne náročná, ale efektívna forma výučby, v ŠZŠ ju využíva približne jeden zo šiestich učiteľov

Približne šestina učiteľov a učiteliek špeciálnej základnej školy označila ako jednu z často aplikovaných metód a foriem výučby exkurziu. Exkurzia predstavuje z hľadiska organizácie náročnú formu výučby, čo môže ovplyvniť mieru jej aplikácie v pedagogickej praxi. Ako však upozorňovali aj učiteľky v materskej škole, táto forma výučby vytvára predpoklady na rozvíjanie viacerých zručností priamo v tzv. reálnych situáciách. Čas a energia, ktorá sa venuje príprave exkurzie alebo aspoň vychádzky, podporí rozvoj sociálnych zručností, občianskych spôsobilostí, jazykových a komunikačných zručností, a samozrejme tých vedomostí, ktoré si žiaci majú osvojiť. Od pamäťového učenia sa tak prechádza k podpore rozvíjania zručností uplatniteľných v každodennom živote aj v ďalšom štúdiu. Pomerne nízka miera využívania exkurzie ako jednej z foriem výučby v špeciálnych základných školách môže súvisieť s potrebou asistencie pri organizácii detí, resp. pri ich pohybe, ale aj dostupnosťou objektov na exkurziu. Nedostatok asistentov pre žiakov môže byť prekážkou nielen pre zaraďovanie exkurzií a vychádzok, ale aj pre využívanie celého spektra aktivizačných metód výučby, ktoré podporujú rozvoj kompetencií žiakov, ale aj pocit uplatniteľnosti a úspechu z vlastnej práce.

Záver

Podľa učiteľov a učiteliek zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum patrí medzi najčastejšie využívané organizačné formy výučby práca v malých skupinách a vo dvojiciach. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie však tento názor učiteľov nepodporujú a upozorňujú na časté využívanie frontálnej výučby, či naznačujú aj zistenia o najčastejšie aplikovaných metódach výučby (výklad učiva a rozhovor o téme). Jednou z oblastí, v ktorých žiaci nedosahujú očakávanú úroveň zvládnutia z pohľadu učiteľov stredných škôl, ale aj špecialistov na ľudské zdroje, je schopnosť uchádzačov o nízko- a strednekvalifikované pozície pracovať v tíme. Aj zistenia z medzinárodného testovania PISA naznačujú, že slovenskí žiaci a žiačky v oblasti tímového riešenia problémov dosahujú jedny z najhorších výsledkov v rámci testovaných krajín. Nielen v pracovnom, ale aj v osobnom živote je dôležité mať rozvinutú schopnosť spolupráce a komunikácie s druhými ľuďmi aj vnímavosť k ich potrebách. Nie je možné očakávať, že sa tieto zručnosti naplno rozvinú až v neskoršom životnom období. Pre

žiakov je potrebné vytvárať podnety na spoluprácu a následne riešenie rôznych úloh už od základnej školy a podporovať tak ich otvorenosť k spolupráci a uvedomenie si jej výhod.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Zdroje:

1: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2019-09-21]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf
2: ŠŠI. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov základných škôl v oblasti čitateľskej gramotnosti.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa]. Dostupné na
3: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2017/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2018. [cit. dňa 2019-09-21]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2018/121_KI_ZS_%202017_2018_SR.pdf
4: ŠŠI. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2016/2018 v SR.* Bratislava : ŠŠI, 2017. [cit. dňa].
5: tamtiež

Prekážky v uplatňovaní aktivizačných metód výučby

Učitelia a učiteľky základných škôl aj špeciálnych základných škôl preferujú vo svojej výučbe využívanie rozhovoru o téme, výklad učiva alebo prácu s knihou. Bádateľské aktivity, experimenty realizované žiakmi a žiačkami, alebo metódy a techniky dramatickej výchovy či praktická práca sú využívané asi pätinou respondentov. Analýza kvalitatívnych dát prieskumu To dá rozum naznačuje, že učitelia si uvedomujú potrebu aplikácie aktivizujúcich metód výučby a podpory kooperácie medzi žiakmi. Súčasne však pomenovali niekoľko prekážok, ktoré im bránia v plnohodnotnom uplatňovaní týchto metód. Medzi hlavné prekážky učitelia zaradili nedostatok času v zmysle 45-minútových hodín, v rámci ktorých nestíhajú realizovať reflexiu aktivít, a tiež náročnosť prípravy na takýto typ hodín. Druhým typom prekážok, ktoré vyplynuli z rozhovorov, je nedostatok metodickej podpory pre učiteľov, ale aj absencia odbornej asistencie pre žiakov, ktorí z rôznych príčin takúto podporu počas výučby potrebujú.

45 minút nestačí na aplikáciu aktivizujúcich metód

Prekážkou pri využívaní bádateľských metód a experimentovania realizovaného žiakmi či žiačkami vo výučbe môžu byť aj 45-minútové hodiny

Učitelia a učiteľky zo základných škôl si v rozhovoroch realizovaných v prieskume To dá rozum uvedomovali potrebu využívania aktivizujúcich metód výučby, praktického vyučovania, skupinovej práce aj práce vo dvojiciach, avšak mnohí z nich ich vnímali ako niečo, čo sa realizuje nad štandard „bežného“ vyučovania. Súčasne mnohí z respondentov v rozhovoroch pomenovali akési prekážky častejšieho zaraďovania tejto skupiny metód do ich výučby. Častým problémom, ktorý učitelia pôsobiaci v základných školách pomenovali, bol časový faktor: „Limitujú ma 45-minútové hodiny. Výhodnejšie by bolo učiť vo väčších blokoch, ale keďže vo svojej triede neučím len ja (pozn. učiteľka pre 1. stupeň ZŠ, vyučuje v 3. ročníku), nemôžem si dovoliť spojiť hodiny flexibilne tak, ako ich aktuálne potrebujem. Na experimentovanie určte potrebujem viac času, aby deti mohli premýšľať aj nad formuláciou záverov, lebo samostatne to nevedia. (Základná škola, Prešovský kraj, Učiteľ)“ Výpoveď učiteľky pôsobiacej na 1. stupni ZŠ ilustruje častý problém, ktorý opisovali učitelia – limit 45-minútových vyučovacích hodín. Aj napriek tomu, že ide o organizačnú časť výučby, ktorej úpravu má v rukách vedenie školy, len v malej miere sa pristupuje k zavádzaniu vyučovania v blokoch. Iným problémom, ktorý patrí medzi časové faktory, je potreba väčšej prípravy zo strany učiteľov na výučbu: „Také vyučovanie je náročnejšie na prípravu. Čiže, ak mám čas sa tomu venovať a pripraviť všetko dopodrobna, a nie vždy je na to čas popri iných povinnostiach, ktoré v škole mám. Také ako knižnica alebo aj metodické združenie, ale aj výkazy a tak. Nie je toho málo. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Príprava vyučovacích hodín alebo blokov je o niečo náročnejšia a predpokladá, že učiteľ pripravuje pomôcky, premýšľa nad štruktúrou učiva, rozdelením žiakov do skupín, časovým faktorom, ale aj nad reflexiou, ktorá sa viaže k danej téme a pod. V prípade rozsiahlejších projektov, experimentov a programov môže príprava trvať aj niekoľko hodín, dokonca v rozsahu jedného pracovného dňa (8 hodín). Ak neexistuje pre učiteľov podpora na prípravu takýchto projektov, či už vo forme mentoringu alebo online zdrojov a súčasne je učiteľ zahrnutý inými pracovnými povinnosťami, môže byť zaraďovanie aktivizujúcich metód do výučby vnímané ako náročné. S týmto sa znižuje aj ochota aplikovať tento typ metód vo výučbe žiakov.

Absencia metodickej podpory

Učitelia a učiteľky pri zavádzaní nových metód výučby necítia istotu v správnosti postupu a ocenili by metodickú podporu priamo v triede

Nižšiu mieru využívania aktivizačných metód v porovnaní so spôsobmi výučby, v ktorých sú žiaci pasívnymi prijímateľmi, je možné vysvetľovať aj chýbajúcou podporou pre učiteľov aj žiakov. Učitelia v rozhovoroch prieskumu To dá rozum naznačovali, že si nie sú istí správnosťou postupu pri realizácii aktivizujúcich metód a skupinovej práce: „Je to náročné na udržanie disciplíny, v triede je väčší hluk, je to náročné (...) všetko trvá dlho a nič sa nenaučia a aj tak im musím výsledok nadiktovať. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ V tejto výpovedi sa stretlo niekoľko obáv a problémov súvisiacich s uplatňovaním bádateľských aktivít, experimentovania realizovaného žiakmi, dramatickej výchovy aj skupinovej práce či práce vo dvojiciach. Prvým pomenovaným problémom je obava zo straty „disciplíny“ v triede. Práca v skupinách so sebou prináša v triede zvýšený hluk, pretože žiaci medzi sebou komunikujú, vymieňajú si skúsenosti, názory,

hľadajú riešenia a pod. Pre učiteľa alebo vonkajšieho pozorovateľa môže tento priebeh rozhovorov medzi deťmi vzbudzovať dojem nekoordinovanosti a akéhosi „chaosu“ v triede. Súčasne však rozhovory, ktoré žiaci medzi sebou pri riešení problému vedú, môžu smerovať k vzájomnému učeniu sa, pripomínaniu si toho, čo už bolo povedané na iných hodinách, hľadaniu súvislostí a pod. Pri nesprávnom časovom manažmente (viac času na splnenie úloh, ako je potrebné) však môže vzniknúť situácia, že deti budú riešiť aj iné témy ako tie, ktoré súvisia s témou hodiny. Druhým problémom, ktorý vyplýva z výroku učiteľky, je akoby chýbajúca metodická podpora či pedagogická supervízia. Pri zavádzaní metód výučby, ktoré sú pre učiteľa nové, alebo má s nimi málo skúseností, je dôležitá podpora iného učiteľa alebo človeka, ktorý by mu poskytol spätnú väzbu súvisiacu s výučbou – vedenie rozhovoru, zadávanie inštrukcií, reakcia na pozitívne a negatívne javy a pod. Tretím, závažným problémom, je pocit, že bez výkladu učiva a nadiktovania výsledkov sa žiaci neučia. Tento pocit súvisí najmä s tým, ako učitelia chápu procesy učenia sa a preberanie zodpovednosti za výučbu. Inými slovami, učiteľ vníma len mieru svojej zodpovednosti za prebraté učivo, plnenie plánu, ale nepreberá zodpovednosť za výsledky učenia sa, ktoré v sebe zahŕňa aj osvojenie si procesov utvárania poznania[1].

Pedagogické (ne)znalosti sú bariérou aktivizácie žiakov.

Veľká diverzia žiakov a žiačok v triede a nedostatočné pedagogické znalosti z oblasti vyučovacích metód a foriem obmedzujú učiteľov a učiteľky v aplikácii aktivizujúcich metód výučby

Nedostatok pedagogických asistentov v školách môže byť tiež jedným z dôvodov, prečo učitelia a učiteľky nezaraďujú aktivizujúce metódy vo výučbe. „V triede mám 25 detí a z toho 5 s nejakou diagnózou. Riaditeľka odmieta žiadať o asistentov (...), takže som na to sama. Ja viem, že sa dá učiť inak, ale neviem, ako to mám zvládnuť s toľkými deťmi a naviac s piatimi, ktoré potrebujú moju pomoc, aj keď len píšeme. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Podpora učiteľov a pomoc žiakom, ktorí ju potrebujú, je predpokladom na vytvorenie takých podmienok, aby sa každé dieťa mohlo plnohodnotne zapojiť do procesu učenia sa. Výpoveď učiteľky nesvedčí len o problémoch spojených s nedostatkom asistentov, ale aj o schopnosti diferencovať metódy a formy výučby pre rôznych učiacich sa, ale aj rovesnícke učenie. Aj napriek tomu, že potreba asistentov je kľúčovou otázkou pre vytváranie rovnakých šancí na vzdelávanie pre všetkých žiakov, otázka prispôsobenia prístupu k sprostredkovaniu učiva je otázkou expertnosti učiteľov. Profesionalita učiteľov sa prejavuje práve v schopnosti rozpoznať rôzne potreby učiacich sa a prispôsobiť tomu výučbu. To predpokladá osvojenie si širokého spektra metód a stratégií výučby, ktoré dokážu využívať na plnenie cieľov a rozvíjanie žiakov. Ako však poukazuje aj správa z pilotného testovania pedagogických znalostí učiteľov ITEL, slovenskí učitelia naprieč vzdelávacím systémom majú nedostatky súvisiace s poznaním rôznych metód, stratégií a foriem výučby.

Záver

Uplatňovanie aktivizujúcich metód výučby je v očiach mnohých učiteľov a učiteliek na Slovensku vnímané ako potrebné, ale zároveň ich považujú v súčasných podmienkach viac za doplnkové metódy ako ťažiskové pri nadobúdaní vedomostí a rozvíjaní zručností a schopností žiakov. Pomenované prekážky súvisia s nedostatočným časovým priestorom na realizáciu a vyhodnotenie aktivizačných metód, ale aj absenciou podpory pre učiteľov pri zavádzaní nových metód do výučby. Ak je cieľom vzdelávania aktívny prístup k osvojovaniu si vedomostí a zručností, je potrebné do výučby aplikovať také metódy, formy a stratégie výučby, ktoré budú motivovať žiakov a žiačky k objavovaniu a bádaniu v rozličných situáciách. Na to je však nevyhnuté vytvoriť také podmienky, aby učitelia mali rozsiahly diapazón metód, foriem a stratégií výučby a vedeli ich rôzne uplatňovať v závislosti od potrieb učiacich sa. Súčasne by mali byť v školách vytvorené také organizačné podmienky, ktoré aplikáciu rôznych metód umožňujú tak z časového, ako aj materiálneho hľadiska. Dôležitým predpokladom je tiež dostatok metodickej podpory učiteľom, ktorá by reflektovala priamo potreby konkrétnych vyučujúcich a podporila ich v aplikácii rozličných metód a foriem výučby tak, aby sa plnili ciele, ktoré sú stanovené.

Autorka: Petra Fridrichová
Oponentka: Alena Tomengová

Zdroje:

1: Viac informácií o tejto téme v Tomengová, A. et at. Pedagogické znalosti a rozvoj profesionality učiteľov. Banská Bystrica :Belianum, 2017.

Metódy a formy vzdelávania na VŠ

Rozsah a kvalita využívaných metód vzdelávania a poskytovanej praxe je nedostatočná

Dáta To dá rozum naznačujú, že prevládajúcou metódou vzdelávania na vysokých školách je výklad učiva. Relatívne veľa študentov a študentiek sa tiež stretáva s tým, že učitelia im na hodinách čítajú texty. Deje sa tak napriek tomu, že študenti sa podľa ich vyjadrení takýmto spôsobom výučby naučia málo. Aktivizujúce formy a metódy vzdelávania, ktoré vyvolávajú u študentov väčší záujem o preberané témy a uľahčujú ich pochopenie, sa využívajú len v obmedzenej miere. Lepšie pochopenie preberaného učiva môže študentom priniesť aj intenzívnejšie prepájanie výučby s praxou. Aj to má však v kontexte vysokoškolského vzdelávania na Slovensku svoje limity. Využívanie aktivizujúcich foriem a metód výučby, ako aj jej prepájanie s praxou sa podľa dát To dá rozum vyskytuje častejšie na súkromných ako na verejných VŠ. V rámci štúdia, no mimo prostredia vysokej školy, môžu študenti získať bližší kontakt a skúsenosť s praxou absolvovaním odbornej praxe u jej poskytovateľa. Takéto praxe však počas štúdia absolvuje iba časť študentov, predovšetkým na dennom štúdiu, v špecifických odboroch (napr. v zdravotníckych a pedagogických vedách) a na druhom stupni štúdia. Prevažná väčšina praxí bola absolvovaná ako povinná súčasť štúdia. Napriek tomu, že nepovinných, dobrovoľných praxí sa zúčastnila len malá časť študentov zapojených do dotazníkového prieskumu, prínosy praxe vnímali pozitívnejšie ako respondenti, ktorí ju absolvovali povinne. Časť vysokoškolákov si nedostatok praxe nahrádza prácou popri štúdiu. Praktické skúsenosti a všeobecné zručnosti, ktoré prácou popri štúdiu získavajú, oceňujú zamestnávatelia, ako aj samotní študenti. Príliš veľa pracovných povinností však môže študentov oberať o čas, ktorý potrebujú na štúdium. Dotazníkový prieskum tiež ukazuje, že respondenti z radov študentov zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí sa na rozdiel od vysokoškolákov na Slovensku stretávali s výučbou aktivizujúcimi formami a metódami oveľa častejšie. Taktiež viac z nich absolvovalo počas štúdia prax a ich učitelia častejšie aplikovali teoretické poznatky na príkladoch z praxe priamo vo výučbe. Tieto zistenia potvrdili aj vyjadrenia účastníkov skupinových rozhovorov s našimi vysokoškolákmi v Českej republike.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v nasledujúcich častiach:

Monologické metódy
Na vysokých školách dominuje pasívne vyučovanie

Aktivizujúce metódy
Aktivizujúce metódy podporujú učenie sa, u nás sa však veľmi nevyužívajú

Prax ako súčasť vzdelávania
Prepájanie vyučovania s praxou je na slovenských VŠ limitované

Prax a práca popri štúdiu
Časť vysokoškolákov získava praktické skúsenosti praxou. Väčšina z nich popri štúdiu i pracuje

Kvalita a dosahy praxe
Pozitívne prínosy praxe nie sú automatické

Záver

Nielen obsah, ale aj formy, ktorými je študentom a študentkám sprostredkovaný a metódy, akými s ním pracujú, sú dôležitou súčasťou vysokoškolského vzdelávania. Vhodne zvolené spôsoby výučby môžu študentom priblížiť aj komplexné a náročne uchopiteľné koncepty, pomáhajú im učivo lepšie pochopiť a podporujú ich motiváciu učiť sa. Práve vnútorná motivácia učiť sa stále niečo nové, prehlbovať a zdokonaľovať už nadobudnuté poznatky je v súčasnosti jedným z významných predpokladov úspešného uplatnenia sa a jej dôležitosť bude narastať aj v dohľadnom čase[1]. Prílišná teoretická orientácia výučby a chýbajúce praktické zručnosti prispievajú k tomu, že absolventi VŠ sa necítia dostatočne pripravení pre trh práce ani na vstup do bežného života. Prepájanie výučby s praxou, či už priamo na pôde vysokej školy, alebo u poskytovateľov odbornej praxe, je preto dôležitou súčasťou vysokoškolského štúdia. Aplikácia vyučovanej teórie na praktických príkladoch, možnosti vyskúšať si nadobudnuté poznatky a zručnosti v bezpečnom prostredí či oboznámiť sa s aktuálnymi procesmi praxe už počas štúdia môže prispievať k schopnosti s nadobudnutým poznaním ďalej a so záujmom pracovať, k sebaistote absolventov, ako aj ich väčšej samostatnosti. Tieto spôsobilosti využijú neskôr nielen v práci, ale aj v osobnom živote. Spôsob výučby postavený na aktivizujúcich metódach a prepájaní učiva s praxou tak prispieva k celostnému rozvoju absolventov.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall

Zdroje

1: WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2018. 2018 [cit. 2019-7-7]. Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Monologické metódy

Na vysokých školách dominuje pasívne vyučovanie

Kvalitatívne a kvantitatívne dáta prieskumu To dá rozum naznačujú, že monologická forma vzdelávania je na VŠ na Slovensku často využívaná. Veľká časť respondentov spomedzi študentov, ako aj vysokoškolských učiteľov považuje výklad učiva za jednu z piatich najčastejšie využívaných metód výučby. Nezanedbateľná časť študentov sa v prieskume tiež vyjadrila, že sa často stretáva s tým, že učitelia na hodinách nahlas čítajú texty dôležité pre preberanú látku. Toto zistenie podporujú aj kvalitatívne dáta získané počas skupinových rozhovorov so študentmi vysokých škôl. Učitelia však tento spôsob výučby v dotazníku označovali len minimálne. Viac ako študenti si vyberali zo zoznamu možností interaktívne a aktivizujúce formy a metódy výučby. Vysokoškoláci počas skupinových rozhovorov tiež priznali, že sa kvôli písomnému zaznamenávaniu výkladu často nedokážu sústrediť na pochopenie preberaného učiva. S tým im často nepomáha ani spôsob, akým sú podľa ich názoru vedené semináre a cvičenia. Ak sú len reprodukciou prednášok, študenti si myslia, že ich potenciál, ktorý by mohol byť zužitkovaný na diskusiu o téme či prácou s príkladmi z praxe, ostáva nevyužitý. S výkladom sa ako s jednou z najviac využívaných metód výučby stretávajú najmä respondenti študujúci prírodné vedy, učiteľstvo a iné pedagogické vedy. Čítanie textov učiteľmi označil v prieskume ako jednu z častých spôsobov výučby najväčší podiel respondentov študujúci odbory z oblasti zdravotníctva. Na porovnanie, respondenti študujúci na vysokých školách v zahraničí uviedli, že monologické spôsoby výučby ako výklad a čítanie textov používajú učitelia menej často a nahrádzajú ich interaktívnymi metódami výučby.

Výklad učiva je jednou z najčastejších metód výučby

Kvantitatívne a kvalitatívne dáta projektu To dá rozum naznačujú, že vo vysokoškolskom prostredí na Slovensku prevládajú transmisívne metódy výučby založené na monologickom predávaní učiteľových poznatkov študentovi. Rozsah využívania rôznych metód vzdelávania na vysokých školách bol zisťovaný prostredníctvom dotazníkového prieskumu medzi študentmi a študentkami prvého a druhého stupňa vysokoškolského (VŠ) štúdia, vysokoškolskými učiteľmi, ako aj študentmi doktorandského štúdia. Respondenti z radov učiteľov a doktorandov mali zo zoznamu dvanástich možností vybrať najviac päť metód alebo organizačných foriem výučby, ktoré najviac, resp. najčastejšie využívajú. Respondenti spomedzi študentov prvých dvoch stupňov VŠ štúdia zo zoznamu s identickými možnosťami vyberali maximálne päť najviac využívaných foriem a metód výučby svojich učiteľov. Ako ukazuje tabuľka T.3.2.2.1.1, študenti označovali výklad učiva za jednu z piatich najviac využívaných metód výučby výrazne najčastejšie. Ďalšiu najviac označovanú metódu po výklade, diskusiu o preberanej téme, si vybral o 35 % menší podiel respondentov. Výklad bol v prieskume označovaný ako jedna z najčastejšie využívaných metód výučby aj respondentmi z radov vysokoškolských učiteľov. Výklad učiva je najčastejšie využívaný počas prednášok, no odovzdávanie poznatkov študentom môžu vyučujúci voliť aj v iných organizačných formách výučby, napr. na seminároch či cvičeniach. Výklad učiva si v dotazníkovom prieskume zvolil ako jednu z najviac využívaných metód výučby o niečo menší podiel doktorandov ako učiteľov (pozri tabuľku T.3.2.2.1.1). Z vyjadrení účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi a vysokoškolskými učiteľmi sa ukazuje, že tento rozdiel môže byť spôsobený tým, že študenti doktorandského štúdia vedú v rámci svojej pedagogickej činnosti predovšetkým semináre a nie prednášky.

Tabuľka T_3.2.2.1.1: Názory študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a študentov doktorandského štúdia na najvyužívanejšie formy a metódy výučby na VŠ

Výber najviac piatich odpovedí	ŠTUDENTI 1. A 2. STUPŇA ŠTÚDIA	UČITELIA	DOKTORANDI
	Aké metódy a formy výučby vaši učitelia najviac využívajú?	Aké metódy a formy výučby najčastejšie využívate?	Aké metódy a formy výučby najviac využívate?
Učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku/Počas vyučovania študentom nahlas čítam texty dôležité pre preberanú látku	29,3%	2,7%	6,3%
Výklad	83,8%	76,5%	61,1%
Diskusia o preberanej téme	48,5%	74,1%	64,6%
Riešenie problémov študentmi	28,3%	54,7%	57,5%
Práca v malých skupinách	28,7%	30,4%	34,8%
Aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe	35,2%	60,3%	53,4%
Interaktívne vzdelávanie (napr. hranie rolí, simulovanie praxe)	9,2%	22,9%	17,5%
Individuálne samoštúdium	40,7%	13,5%	8,0%
E-learning	13,4%	12,2%	6,0%
Učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy	11,9%	10,2%	3,4%
Konzultácie so študentmi	17,1%	38,3%	29,3%
Iné	0,6%	0,5%	0,3%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, 845 učitelov a učiteliek, vedeckých a umeleckých pracovníkov/čok na VŠ a 472 študentov a študentiek doktorandského štúdia

Rozdiely v odpovediach študentov v rôznych formách (denná, externá) štúdia, na rôznych typoch VŠ (verejné (financované z rozpočtovej kapitoly Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR) , súkromné (zriadené súkromným zriadovateľom), štátne (financované z rozpočtových kapitol rezortov, pod ktoré prislúchajú (napr. Akadémia policajného zboru pod Ministerstvom vnútra))) a na rôznych stupňoch štúdia (prvý , druhý) pri tejto otázke neboli štatisticky významné.

Učitelia počas výučby nahlas čítajú texty

Podstatne výraznejší rozdiel ako pri výklade bol v podieloch odpovedí študentov a vyučujúcich v dotazníkovom prieskume To dá rozum zaznamenaný pri položke učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku, resp. vo verzii dotazníka pre učiteľov a doktorandov počas vyučovania študentom nahlas čítam texty dôležité pre preberanú látku (pozri tabuľku T.3.2.2.1.1). Hlasné čítanie textov označovali za jednu z najvyužívanejších metód výučby skôr študenti. Učitelia tak robili v oveľa menšej miere. Rozdiel v podieloch odpovedí týchto dvoch skupín respondentov predstavuje až 27 percentuálnych bodov. Najviac tento spôsob v prieskume označovali respondenti študujúci na štátnych VŠ (44,9 %), po nich nasledovali verejné VŠ (30,7 %) a najmenej ho označovali respondenti študujúci na súkromných VŠ (17,3 %). Pri porovnaní skupín vyučujúcich, častejšie ako VŠ učitelia tento spôsob výučby využívajú respondenti na doktorandskom štúdiu; ide však podobne ako pri učiteľoch iba o minimálnu hodnotu. Dôvodov rozdielu v odpovediach študentov a vyučujúcich môže byť viac. Jedným z nich je, že respondenti spomedzi učiteľov označovali v odpovedi na túto otázku sociálne žiaduce odpovede. Hlasná reprodukcia textov, ktoré si študenti môžu prečítať počas individuálneho samoštúdia, je len ťažko obhájiteľná ako efektívny prístup k výučbe. Ponúka sa tiež možné vysvetlenie, že určitá skupina učiteľov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, považuje čítanie textov za formu výkladu.

Študenti v pasívnom počúvaní čítaných textov nevidia zmysel

Odpovede študentov a študentiek v dotazníkovom prieskume dokresľujú aj kvalitatívne dáta To dá rozum. Niektorí z účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi na prvom a druhom stupni VŠ štúdia poukázali na to, že s čítaním textov učiteľmi sa počas štúdia stretávajú a vnímajú ho negatívne. „[Počas štúdia] sa vyskytli predmety, ktoré boli vyučované dosť hlúpou formou. To znamená, že náš vedúci nám tam recitoval z knihy kapitoly a my sme si mali k tomu písať nejaké poznámky (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“. Ďalší respondent vo svojom vyjadrení zdôraznil demotivujúci efekt, ktorý nezáživná reprodukcia textov učiteľom vyvoláva medzi študentmi: „U nás bolo tiež množstvo predmetov takých, že nám bolo prezentované z PDF-iek. Nie, že prezentované, ale ono nám to bolo čítané. Tiež si vtedy človek položil otázku, načo tam vôbec máme sedieť, keď si to môžeme študovať doma. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Vyjadrenia študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, ukazujú, že monologické čítanie textov, ktoré nevyžaduje ich aktívne zapojenie sa do vzdelávacieho procesu, vedie k strate ich záujmu o učenie sa. Študenti v takejto aktivite nevideli zmysel a vnímali ju ako „zabitý čas“. Svojím názorom do diskusie na túto tému prispela aj ďalšia z účastníčok skupinových rozhovorov: „Čo sa mi nepáči, je, keď učiteľ má skriptá a číta. Alebo má prezentáciu a celú ju prečíta. To mi zase sestra [povedala], ona študovala etnológiu, že to neni možné, ona nemusí chodiť do školy. Stačí, keď má všetky skriptá a všetko vie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Popri prepisovaní prezentácií sa študenti nedokážu sústrediť na preberanú látku

Kvalitatívne dáta To dá rozum poukazujú tiež na ďalší problém, ktorý nastáva pri frontálnej výučbe a monologických metódach, a to nekritické prepisovanie textov a poznámok. Vysokoškoláci a vysokoškoláčky, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, uviedli, že ak sa musia na prednáškach sústrediť na prepisovanie textov z powerpointových prezentácií svojich učiteľov, nič sa nenaučia. Slovami jedného z respondentov skupinových rozhovorov: „Najmä tento semester na [názov predmetu], kde zapíšem päť strán, ani neviem, ako dokážem tak rýchlo písať na tej hodine, ale dopíšem a zistím, že ja ani neviem, čo som písal. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Mechanické prepisovanie textov je problematické najmä preto, že počas tohto procesu sa študenti nedostávajú do aktívnej interakcie s preberaným učivom, nemajú priestor na jeho analýzu, kritické vyhodnocovanie, a teda ani na jeho samotné pochopenie. Priestor na to by nastal, ak by si študenti robili poznámky vlastnými slovami a nielen mechanicky prepisovali texty z prezentácií. K tomu však nie sú vedení ani na nižších stupňoch vzdelávacieho systému, ktoré absolvovali pred príchodom na vysokú školu. Negatívny dosah prepisovania poznámok na pochopenie preberaného učiva dobre ilustruje zvyšok vyjadrenia spomínaného respondenta. „Tá hodina je o tom to pochopiť. Keď to nepochopím, tak to nespravím. Ja

chcem tú hodinu vnímať. Ja sa najviac naučím, keď počúvam, nie keď si píšem. Takže toto mi chýba. Pani profesorka je striktne proti tomu, že by jej prezentácie mali byť niekde verejne zavesené. Takže len odpisovať, vravím, to je ťažko, lebo ona je zbesilá prepínačka slajdov. Je veľmi ťažké si prepisovať, keď je na slajde kilometer textu a ona za päť sekúnd [povie]: ‚Okej, toto som už spomínala.' Výborne. No a na skúške (vzdych), toto tam bolo? ‚Na tom slajde.' (smiech) (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)" Problematické je, ak sa od študentov na skúške očakáva iba reprodukcia textov, ktoré sú prezentované na prednáškach, bez ich individuálneho kritického vyhodnotenia. Študenti sa tak pochopiteľne snažia počas hodiny zachytiť čo najviac z učiva, z ktorého budú skúšaní.

Ďalší respondenti z radov vysokoškolákov sa počas skupinových rozhovorov vyjadrovali, že majú problém dostať sa k prezentáciám učiteľov. Prednášky tak trávia prepisovaním poznámok na úkor aktívnej práce s učivom. „Mne sa to zdá byť notoricky známy príklad z prednášok. Mali sme predmet [názov predmetu], na ktorom sa v podstate čítalo zo slajdov a opisovalo. Mne to príde ako hlúposť, keď je možnosť zavesiť tú prezentáciu niekde na internet. Na katedre [názov katedry] to tak robí jedna prednášajúca. Tým, že si nerobíme poznámky, vieme sa sústrediť na to, čo vraví, môžeme viac diskutovať a vieme sa k tomu aj vrátiť. Každý, aj keď niekto nemôže prísť na prednášku, si vie nájsť tie prezentácie na internete. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)" V prípade, že sa študenti nemusia sústrediť na prepisovanie textu zo slajdov alebo ich fotenie, majú možnosť stať sa aktívnymi účastníkmi vzdelávacieho procesu a viac sa naučiť.

Prednášky sú podľa učiteľov potrebné, masovosť však limituje ich efektívnosť

Podľa vyjadrení respondentov a respondentiek v individuálnych a skupinových rozhovoroch s vysokoškolskými učiteľmi To dá rozum je výklad vo forme prednášky integrálnou súčasťou vysokoškolského vzdelávania. Napokon, aj v dotazníkovom prieskume učitelia označovali ako jednu z piatich najčastejšie používaných metód výučby práve výklad. Počas rozhovorov predstavili široké spektrum pohľadov na úlohy, ktoré majú prednášky v rámci vysokoškolského štúdia spĺňať. Ako povedal jeden z účastníkov rozhovorov, počas prednášky môžu vyučujúci sprostredkovať poznatky v kontexte vlastných skúseností z praxe a prepájať ich aj na učivo z iných predmetov: „Študent si neuvedomuje, že tá prednáška je nielen o tlmočení informácií, ale aj o konfrontácii znalostí s inými predmetmi. Neuvedomujú si, že tá prednáška je potrebná práve preto, aby dostali širšie súvislosti s tými znalosťami, v prepojení na predchádzajúce predmety, na ďalšie predmety, v prepojení na praktické [veci]. Proste do knihy, do nejakých podkladov textových sa tá skúsenosť človeka dať nedá. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)" Medzi pohľadmi obhajujúcimi monologický prístup k výkladu ako metóde výučby sa objavoval aj názor, že počas štúdia na vysokej škole je jednoducho nutné si určité veci „vždy len odsedieť a naučiť sa to po starom, v úvodzovkách . (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)"

Kvalitatívne dáta To dá rozum však indikujú, že i samotní učitelia a učiteľky na vysokých školách si uvedomujú limity prednášky ako efektívnej formy vzdelávania. Ako vyjadrila respondentka, masový charakter prednášky určuje zároveň aj jej obmedzenia. „Proste prednáška, kde sedí sto ľudí alebo dvesto. Akože pekné. Odtiaľ si donesiete nápad alebo také to pozitívne nadšenie, že vidíte, že ten človek to robí, ale nie, aby ste si odtiaľ odniesli nejakú zručnosť. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)" Na limity prednášok pre veľké skupiny študentov poukazovali aj študenti, s ktorými boli realizované skupinové rozhovory. Na takýchto prednáškach sa podľa ich názoru vytráca osobný kontakt s vyučujúcim. Taktiež v prípade, že sú povinné, zúčastňujú sa na nich aj študenti, ktorých preberaná téma nezaujíma a vyrušujú ostatných.

Aj prednáška môže byť pútavá, ak učiteľ vie, ako na to

Počas skupinových rozhovorov so študentmi a študentkami prevládal názor, že prednáška vo forme pasívneho prijímania informácií je v súčasnosti skôr „prežitok (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" a vysoká škola by mala ponúknuť viac priestoru na diskusiu s odborníkmi. Napriek tomu, študenti v rozhovoroch neopomenuli skutočnosť, že aj prednáška sa dá urobiť pútavo. Ilustruje to i nasledujúci výrok jednej z respondentiek: „Tak, tie prednášky mi v podstate nedávajú nič. Ako, keď je nejaký dobrý učiteľ, mali sme aj také prednášky, že bol štvrtok, sedem hodín večer a bola plná aula, lebo ľudia nešli domov skôr, lebo vedeli, že to bude dobrá prednáška. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)" Príklad toho, ako sa dá vysvetľovanie učiva realizovať zaujímavým spôsobom, ktorý študentov vtiahne do vzdelávacieho procesu, uviedol i ďalší účastník skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi: „Mali sme tému ‚Formálne a neformálne zmeny ústavy Spojených štátov'. A [vyučujúci] to proste nezobral takto, toto vymenujem, toto, ale proste, neviem, či poznáte Johna Olivera, on je taký americký politický humorista. [Vyučujúci] pustí [video Johna Olivera] kde 20 minút nakladá na

Trumpa, celú Obama care a proste pozriete si to a potom o tom vysvetľuje. Že Obama to nespravil cez formálne, ale neformálne spôsoby zmeny ústavy takto, toto, toto spravil. Proste není to také suché, je to zábavné. Aj to učenie nie je o tom, že idete sa niečo učiť vizuálne, že bolo to na strane 5, ale viete, že povedal taký vtip alebo niečo také, a tak sa lepšie zapamätá, že v čom je vlastne jadro toho problému. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ To, že na spôsobe výkladu záleží, si podľa kvalitatívnych dát To dá rozum uvedomujú aj vyučujúci. Učitelia priznali, že nie všetci vyučujúci sú ochotní prispôsobovať či meniť metódy výučby, ktoré majú zaužívané. „[Niektorí VŠ učitelia] neovládajú nejaké metódy učenia, len klasickú PowerPoint prednášku. Nič iné nie. V podstate ich nepotrebujú. To sú takí ritualizovaní, stereotypní...proste môžu byť. Myslia si, že môžu byť konzervatívni. Podľa mňa ľudia sa jednoducho menia a to, čo pred desiatimi rokmi dokázalo študenta zaujať, dneska ho nudí. Doslova až odradí. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ No niektorí z učiteľov mali názor, že vysokoškolské štúdium je v prvom rade o predávaní odborných poznatkov, na čo postačuje výklad, a tak VŠ učitelia nemusia ovládať a vo vzdelávacom procese využívať širšie portfólio výučbových metód. Podobné vyjadrenia sú v kontraste s výsledkami dotazníkového prieskumu To dá rozum. Väčšina učiteľov, ktorí sa do prieskumu zapojili, považovala za dôležité ovládať metódy, ktoré vedú k efektívnemu vzdelávaciemu procesu. Až štyria z piatich (79,7 %) respondentov vyjadrili súhlas s tvrdením, že podmienkou pre výučbu na vysokej škole by malo byť ovládanie a rozvoj zručností ako efektívne učiť vysokoškolských študentov. Pri hodnotení pedagogických zručností vysokoškolských učiteľov však treba mať na pamäti aj potrebu spĺňať množstvo iných úloh spojených s administratívou a vedeckou činnosťou, ktoré limitujú ich čas na prípravu výučby. Navyše, kvalitná výučba nie je špeciálne odmeňovaná. Učitelia tak nie sú priamo motivovaní pracovať na jej zlepšovaní.

Semináre a cvičenia sa podľa študentov často nelíšia od prednášok

Z kvalitatívnych dát To dá rozum sa ukazuje, že monologické metódy nie sú len doménou prednášok. Podľa vyjadrení študentov a študentiek sú obsiahnuté často aj na seminároch a cvičeniach, ktoré by z ich pohľadu mali poskytovať viac priestoru na diskusiu či aplikáciu poznatkov na praktických príkladoch. Respondenti v rozhovoroch uvádzali, že medzi prednáškami a seminármi mnohokrát nebadať rozdiel. „U nás je to štúdium veľmi jednoliate. Dá sa povedať, že všetko je prednáška, cvičenie, prednáška, cvičenie, ale tie cvičenia sa ani neodlišujú od prednášok. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Ďalšia z respondentiek spomedzi vysokoškolákov vo svojom vyjadrení zdôraznila, že by ocenila, keby boli semináre viac interaktívne: „Mne dokonca ani niektoré semináre nič nedávajú. Teraz sme mali nejaký seminár a zase to je ako prednáška. Lebo nás sa napríklad strašne málo pýtajú. Ja by som brala, keby sa nás omnoho viac pýtali na náš názor (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“. Okrem väčšej interakcie by respondenti zo skupinových rozhovorov radi využili čas na seminároch i aplikáciou teoretických poznatkov pri riešení praktických problémov. Ako uvádza jeden z účastníkov fokusových skupín, takýto prístup k seminárom, ktorý by ho odlišoval od prednášky, podľa neho v rámci štúdia chýba: „Myslím si, že je to urobené zvláštne, aspoň u nás, pretože ten objem, ktorý sa odprednáša a potom nasleduje seminár, ktorý má niekedy iba 45 minút, niekedy hodinu a pol, veľakrát sa tam vlastne opakuje to, čo na prednáške. Čo sa týka formy, podľa mňa to nie je správne, pretože mne to nepomôže, čo sa týka učenia, ja to neviem memorovať. Radšej využiť tú hodinu a pol tak, aby sme zobrali napríklad jeden prípad konkrétne z praxe a prešli ho hoc aj trochu interdisciplinárne, ale na jednej veci si povedali, že takýto problém môže vyvstať, takto ho vyriešim. Aby sme si sami niečo skúsili a zistili, aké chyby môžeme robiť. Toto postrádam. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Prezentácie študentov bez ďalšej diskusie nenapĺňajú účel seminárov

Potenciál seminárov viesť ich spôsobom, ktorý by podporoval rozvoj diskusie a argumentačných schopností, podľa vyjadrení študentov a študentiek zo skupinových rozhovorov To dá rozum stroskotáva aj v prípadoch, keď je seminár vedený ako súbor prezentácií študentov. Možnosť študentov postaviť sa pred svojich kolegov a odprezentovať svoju prácu môže v prípadoch, keď študenti na svoj výkon dostanú konštruktívnu spätnú väzbu, viesť k zlepšeniu porozumenia problematiky, rozvoju ich prezentačných schopností, ale napríklad aj schopnosti kriticky hodnotiť svoje výsledky a výsledky iných. Prezentačné schopnosti podľa názoru študentov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum vysoká škola rozvíja približne u dvoch pätín (42,3 %) respondentov. Zároveň, prezentácia určitej témy ostatným by mala študentovi, ktorý si prezentáciu pripravil, pomôcť lepšie preberané učivo pochopiť a ďalej ho aktívnou prácou s nadobudnutými poznatkami rozvíjať. Vysvetľovanie naštudovanej látky niekomu inému totiž patrí k jednej z najúčinnejších foriem aktívneho učenia.[1]

V prípadoch, keď sú prezentácie študentov len vyplnením časovej dotácie seminára a idú na úkor diskusie, hodnotili študenti v skupinových rozhovoroch takýto prístup k výučbe negatívne. „My robíme na každú hodinu prezentáciu. Prídem na

cvičenie a idem počúvať spolužiaka, ktorý rozoberá, ja mám veľa práva, rozoberá napríklad nejaký právny spor Európska únia verzus Argentína. Ale načo? Veď predsa ten učiteľ to študoval neviemkoľko rokov, aby mi on dokázal dať tú pridanú hodnotu. Nie môj spolužiak, čo to spravil večer pred tým. A takto vyzerajú moje hodiny. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ďalší z respondentov poukázal aj na nevyužitý potenciál seminárov rozoberať veci viac do hĺbky: „Je to povedzme každý týždeň, je to povinné, je nás tam dvadsať a celý ten seminár vyzerá tak, že počas hodiny sa postavia traja ľudia a odprezentujú si nejakú prezentáciu a ten vyučujúci dokopy nepovie nič. Čo si myslím, že priestor na prácu s tou témou, na prácu so študentmi je tam obrovský. A zopár takýchto seminárov sme aj mali. Napríklad politický systém USA, mali sme tam nejaké právne precedensy, rozoberali sme ich na praxi jednoducho. Ako dá sa to, vždy sa to dá. No hovorím, väčšinou je to takým spôsobom, že človek tam sedí a počúva powerpointové prezentácie stiahnuté z Wikipedie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Toto vyjadrenie zároveň naznačuje, že spôsob, akým sú semináre vedené, závisí od prístupu a prípravy vyučujúcich. Síce až tri štvrtiny respondentov spomedzi VŠ učiteľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum označili diskusiu o preberanej téme ako jednu z piatich najčastejšie používaných metód výučby, z radov študentov ju v prieskume medzi najčastejšie metódy zaradila necelá polovica (48,5 %) respondentov.

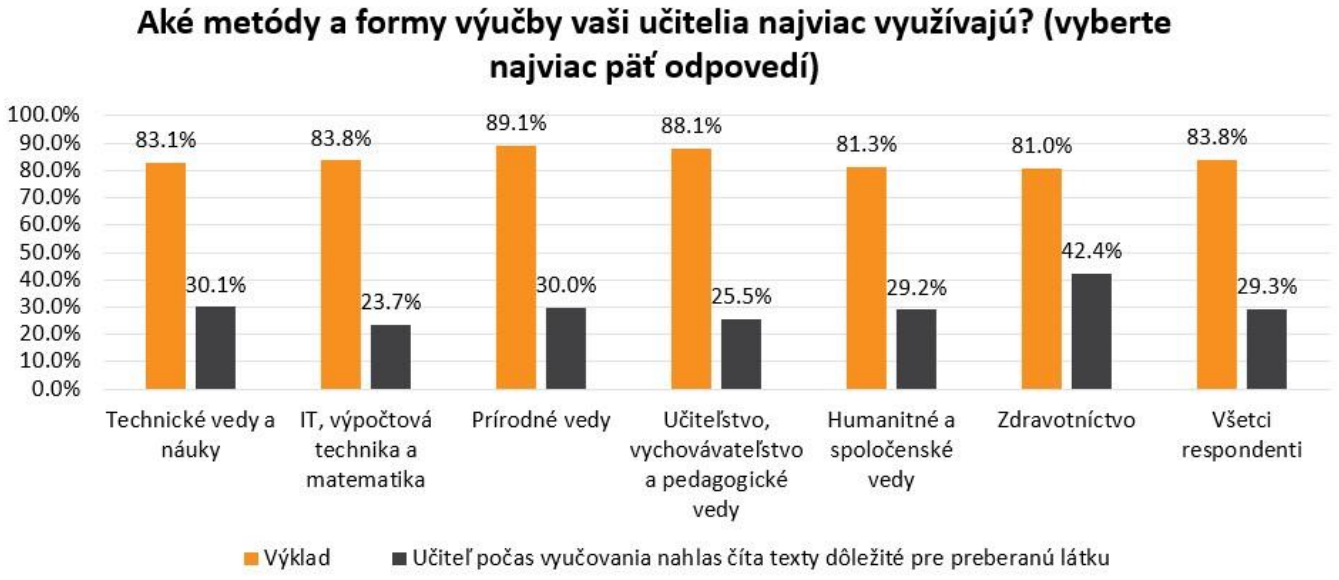
Výklad patrí k najčastejším metódam v prírodných vedách a učiteľstve

Pri pohľade na odpovede študentov a študentiek s rôznymi študijnými zameraniami možno pozorovať, že nad priemer celkovej vzorky sa v označovaní výkladu ako jednej z najviac využívaných metód výučby dostali študenti prírodných vied, učiteľstva a iných pedagogických vied (pozri graf G.3.2.2.1.1). Priemerný podiel celkovej vzorky kopírujú respondenti študujúci technické vedy, IT a matematiku. Percentuálne podiely mierne pod priemerom v prieskume vykázali respondenti so zameraním štúdia na humanitné a spoločenské vedy či zdravotníctvo. Zaujímavé je tieto zistenia konfrontovať s odpoveďami učiteľov v dotazníkovom prieskume. V podieloch väčších ako priemer celkovej vzorky respondentov z radov vysokoškolských učiteľov (76,5 %) označovali v prieskume výklad ako jednu z piatich najčastejšie využívaných metód vo svojej výučbe učitelia IT odborov a matematiky (87,3 %) , prírodných vied (83,1 %) či zdravotníctva (82,6 %). Z kvantitatívnych dát To dá rozum zároveň vyplýva najväčší rozdiel v pohľade na využívanie výkladu medzi respondentmi študujúcimi učiteľstvo a iné pedagogické vedy a respondentmi z radov VŠ učiteľov s týmto zameraním. Zatiaľ čo študenti učiteľstva a iných pedagogických vied patria k študentom, ktorí v prieskume označovali výklad ako jednu z najčastejšie využívaných metód výučby (pozri graf VS_G.3.2.2.1.1), len tri pätiny (59,6 %) VŠ učiteľov z tejto oblasti to označilo rovnako. Rozdiel v podieloch oboch skupín respondentov predstavuje v tomto prípade takmer 29 percentuálnych bodov.

Jednou z možných interpretácií tohto rozdielu je, že vysokoškolskí učitelia so zameraním na pedagogické vedy vnímali otázku o využívaných formách a metódach výučby citlivejšie ako učitelia z iných vedeckých smerov. Práve kvôli skutočnosti, že to, že rozličné formy a metódy výučby existujú, na vysokej škole vyučujú a lepšie ich preto poznajú, ich mohlo viesť k označovaniu aktivizujúcich metód na úkor transmisívnych metód častejšie ako v prípade respondentov s iným zameraním. Problematickým je však hlavne vysoký podiel študentov učiteľstva a iných pedagogických vied, ktorí v prieskume označovali výklad ako jednu z najvyužívanejších metód výučby. Ak sa totiž budúci učitelia učia najmä pasívnymi spôsobmi, možno predpokladať, že tak s najväčšou pravdepodobnosťou budú v budúcnosti učiť aj svojich študentov.

Čo sa týka čítania textov učiteľmi ako jedného z najčastejšie používaných spôsobov výučby, v dotazníkovom prieskume ho označovali vo výraznejšom podiele nad priemer vzorky všetkých respondentov študenti študujúci odbory z oblasti zdravotníctva (pozri graf G.3.2.2.1.1). Respondenti so zameraním štúdia na IT a matematiku označovali túto metódu v prieskume za jednu z piatich najviac využívaných svojimi vyučujúcimi najmenej často. Odpovede študentov s odpoveďami učiteľov podľa zamerania ich štúdia či výskumu nebolo pre nízky počet respondentov na strane učiteľov možné štatisticky porovnať.

Graf G_3.2.2.1.1: Podiely študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, ktorí označili výklad a čítanie textov nahlas učiteľmi ako jednu z piatich najviac využívaných metód ich výučby, podľa rôznych študijných zameraní. Respondenti mohli vyberať zo zoznamu 12 možností.



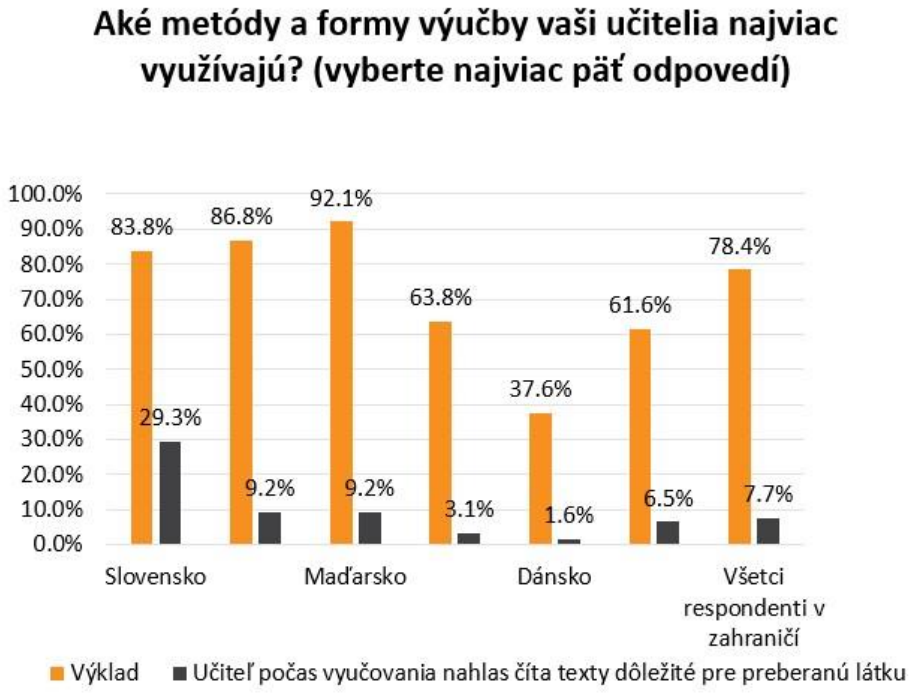
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum realizovaný v roku 2018

Na školách v zahraničí sa číta nahlas len minimálne

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum učitelia v krajinách, kde študovali respondenti prieskumu[2] , čítajú na hodinách nahlas texty podstatne menej často ako na vysokých školách na Slovensku. Na grafe G.3.2.2.1.2 čítajú na hodinách nahlas texty podstatne menej často ako na vysokých školách na Slovensku. Na grafe G.3.2.2.1.2 možno vidieť, že zatiaľ čo percentuálny podiel respondentov, ktorí študujú na slovenských VŠ a považujú čítanie textov učiteľmi za jeden z najviac využívaných spôsobov výučby, sa blíži k jednej tretine, spomedzi slovenských študentov študujúcich v zahraničí si túto možnosť vybral trikrát menší podiel respondentov. Respondenti študujúci v Dánsku a vo Veľkej Británii v dotazníku takmer vôbec nezvolili tento prístup k výučbe.

Na základe odpovedí slovenských študentov študujúcich v zahraničí môžeme usudzovať, že metóda výkladu je využívaná v jednotlivých krajinách rôzne (pozri graf G.3.2.2.1.2). Zatiaľ čo na Slovensku označili túto metódu ako jednu z najviac využívaných vo vzdelávacom procese viac ako štyri pätiny respondentov, v Dánsku to boli necelé dve pätiny. V Dánsku totiž podľa názoru zapojených študentov vo vzdelávacom procese dominujú predovšetkým formy a metódy, ktoré vyžadujú aktívne zapojenie študentov. Respondenti študujúci na vysokých školách v Dánsku v prieskume označovali oveľa častejšie aktívne metódy výučby, pričom medzi najčastejšie využívané metódy zaradili prácu v malých skupinách (84,8 %), riešenie problémov študentmi (81,6 %) a diskusiu (76,8 %). Spomedzi účastníkov prieskumu študujúcich v Českej republike označil výklad ako jednu z najviac využívaných metód výučby približne rovnaký podiel respondentov ako na Slovensku. No zatiaľ čo na Slovensku traja z desiatich respondentov dotazníkového prieskumu označili popri výklade čítanie textov učiteľmi, z respondentov študujúcich v Česku tak urobil iba jeden z desiatich zúčastnených študentov (pozri graf G.3.2.2.1.2). Zároveň, vysokoškoláci zo Slovenska študujúci v Českej republike v odpovedi na otázku o najvyužívanejších formách a metódach výučby označovali interaktívne a inovatívne metódy vzdelávania častejšie ako respondenti študujúci na Slovensku.

Graf G.3.2.2.1.2: Podiely študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, ktorí označili výklad a čítanie textov nahlas učiteľmi ako jednu z piatich najviac využívaných metód ich výučby, podľa krajín štúdia. Respondenti vyberali zo zoznamu 12 možností.



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Záver

Podľa kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sa ukazuje, že vysokoškolské vzdelávanie na Slovensku sa opiera o také formy a metódy výučby, ktoré nevyžadujú aktívne zapojenie sa študujúcich do vzdelávacieho procesu. Pasívne prijímanie informácií študentmi a študentkami nevedie k efektívnemu nadobúdaniu vedomostí a zručností. Študenti sa pri takejto výučbe neučia s informáciami kriticky pracovať, vyhodnotiť, čo je dôležité a vytvoriť si vlastné pochopenie problému či témy. Zároveň, postavenie študujúcich do pozície pasívnych prijímateľov informácií vedie k strate ich motivácie kontinuálne sa vzdelávať. Záujem a schopnosť učiť sa nové veci patria ku kompetenciám, ktorých dôležitosť bude pri uplatnení sa na pracovnom trhu celosvetovo rásť.[3] Formy a metódy, akými sú študenti a študentky na vysokých školách vzdelávaní, sa preto ukazujú rovnako dôležité ako obsah, ktorý štúdiom nadobúdajú. Technológie súčasnej doby ponúkajú viacero možností, ako aj zaužívané výučbové formy robiť viac interaktívne. Ústup monologizujúcich foriem a metód výučby však závisí aj od prípravy, motivácie a od možností vyučujúcich prispôsobovať svoju výučbu potrebám študentov.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Gabriela Pleschová

Zdroje:

1: CHI, M. T. H., BASSOK, M., LEWIS, M. W., REIMANN, P., GLASER, R. Self explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. In *Cognitive Science*. 1989. č. 13, s. 145-182
2: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené pre účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
3: WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report 2018.* 2018 [cit. 2019-3-12] Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Aktivizujúce metódy

Aktivizujúce metódy podporujú učenie sa, u nás sa však veľmi nevyužívajú

Dotazníkový prieskum To dá rozum ukázal, že respondenti z radov vysokoškolských učiteľov deklarovali využívanie aktivizujúcich metód vzdelávania častejšie, ako si to podľa prieskumu mysleli študenti prvých dvoch stupňov vysokoškolského štúdia. Na pozitívnom vplyve aktivizujúcich prístupov vo výučbe na záujem a motiváciu študentov učiť sa sa v skupinových rozhovoroch To dá rozum zhodli vysokoškoláci aj vyučujúci. Kvalitatívne dáta To dá rozum však naznačujú, že potenciál týchto foriem a metód vzdelávania nie je vo vysokoškolskom prostredí využívaný v dostatočnej miere. Podporujú to aj zistenia z dotazníkového prieskumu medzi študentmi prvých dvoch stupňov VŠ na Slovensku. Na súkromných vysokých školách sa aktivizujúce metódy výučby využívajú častejšie ako na verejných a štátnych vysokých školách. S týmito metódami sa stretávali najčastejšie študenti učiteľstva a iných pedagogických vied, ako aj študenti humanitných a spoločenských vied. Doktorandi ich využívanie vo výučbe vo všeobecnosti v prieskume deklarovali vo väčšej miere ako vysokoškolskí učitelia. Viac ako tretina vysokoškolákov sa v dotazníku vyjadrila, že doktorandi sú oproti učiteľom v prístupe k výučbe inovatívnejší. Porovnanie odpovedí vysokoškolákov študujúcich v zahraničí a na Slovensku naznačuje, že aktivizujúce metódy vzdelávania sú častejšie využívané na vysokých školách v zahraničí. Podobne ako na Slovensku sa tak deje častejšie pri štúdiu humanitných a spoločenských vied.

Učitelia tvrdia, že aktivizujúce metódy používajú častejšie, ako si to myslia študenti

Rozsah metód a foriem výučby, ktoré sa uplatňujú vo vzdelávacom procese na vysokých školách, bol zisťovaný prostredníctvom dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi študentmi prvého a druhého stupňa vysokoškolského (VŠ) štúdia, vysokoškolskými učiteľmi, ako aj študentmi doktorandského štúdia. Respondenti z radov učiteľov a doktorandov mali zo zoznamu dvanástich možností vybrať päť metód alebo foriem výučby, ktoré najviac, resp. najčastejšie využívajú. Respondenti spomedzi študentov prvých dvoch stupňov VŠ štúdia zo zoznamu s identickými možnosťami vyberali maximálne päť najviac využívaných foriem a metód výučby svojich učiteľov. V tabuľke T.3.2.2.2.1 možno pozorovať rozdiely vo vnímaní študentov a vyučujúcich. Učitelia a doktorandi sa vyjadrovali, že používajú aktivizujúce metódy výučby častejšie, ako to vnímali študenti prvých dvoch stupňov VŠ. Medzi analyzované aktivizujúce metódy, v rámci ktorých sa študenti aktívne podieľajú na získavaní vedomostí a rozvíjaní potrebných zručností, patria: diskusia o preberanej téme, riešenie problémov študentmi, práca v malých skupinách, interaktívne vzdelávanie a aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe.

Zatiaľ čo pre tri štvrtiny učiteľov je diskusia o preberanej téme jednou z najčastejšie využívaných metód výučby, zo študentskej vzorky respondentov to takto označila menej ako polovica. Riešenie problémov študentmi považuje za jednu z piatich najčastejšie využívaných metód výučby menej ako 30 % študentov prvých dvoch stupňov VŠ. Z radov učiteľov, ale aj doktorandov ju ako najčastejšie využívanú metódu výučby označil takmer dvakrát taký podiel respondentov. Podobne je to aj pri položke interaktívne vzdelávanie, ktorú v prieskume označili učitelia viac ako dvojnásobným podielom oproti študentom. Naopak, transmisívne metódy výučby ako výklad alebo hlasné čítanie odborných textov študentom v prieskume označovali ako jedny z najviac využívaných častejšie študenti ako vyučujúci. V prípade čítania textov dôležitých pre preberanú látku dokonca až desaťnásobným. Najbližšie k zhode sa v označovaní najpoužívanejších metód a foriem výučby dostali rôzne skupiny respondentov pri práci v malých skupinách.

Tabuľka T_3.2.2.2.1: Názory študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, VŠ učiteľov a študentov doktorandského štúdia na najvyužívanejšie formy a metódy výučby na VŠ

Výber najviac piatich odpovedí.	ŠTUDENTI 1. A 2. STUPŇA ŠTÚDIA	UČITELIA	DOKTORANDI
	Aké metódy a formy výučby vaši učitelia najviac využívajú?	Aké metódy a formy výučby najčastejšie využívate?	Aké metódy a formy výučby najviac využívate?
Učiteľ počas vyučovania nahlas číta texty dôležité pre preberanú látku/Počas vyučovania študentom nahlas čítam texty dôležité pre preberanú látku	29,3%	2,7%	6,3%
Výklad	83,8%	76,5%	61,1%
Diskusia o preberanej téme	48,5%	74,1%	64,6%
Riešenie problémov študentmi	28,3%	54,7%	57,5%
Práca v malých skupinách	28,7%	30,4%	34,8%
Aplikácia teoretických poznatkov na príkladoch z praxe	35,2%	60,3%	53,4%
Interaktívne vzdelávanie (napr. hranie rolí, simulovanie praxe)	9,2%	22,9%	17,5%
Individuálne samoštúdium	40,7%	13,5%	8,0%
E-learning	13,4%	12,2%	6,0%
Učenie jedného predmetu viacerými odborníkmi na rôzne témy	11,9%	10,2%	3,4%
Konzultácie so študentmi	17,1%	38,3%	29,3%
Iné	0,6%	0,5%	0,3%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, 845 učitelov a učiteliek, vedeckých a umeleckých pracovníkov/čok na VŠ a 472 študentov a študentiek doktorandského štúdia

Rozdielne názory na využívané metódy výučby boli zaznamenané aj naprieč formami štúdia a typmi VŠ

Z hľadiska formy štúdia z výsledkov dotazníkového prieskumu vyplynulo, že diskusiu o preberanej téme označili ako jednu z najvyužívanejších metód vzdelávania častejšie študenti v externej (57,2 %) ako v dennej forme štúdia (46,4 %). Naopak, práca v malých skupinách sa podľa vyjadrení respondentov v prieskume využíva viac v dennom (30,0 %) ako externom štúdiu (23,5 %). Markantnejšie rozdiely možno pozorovať v odpovediach študentov z rôznych typov škôl. Riešenie problémov študentmi si v prieskume vyberali ako jednu z najviac používaných metód výučby častejšie respondenti študujúci na súkromných (38,6 %) ako na verejných VŠ (26,8 %). Ešte výraznejší rozdiel medzi podielmi respondentov zo súkromných a z verejných či štátnych VŠ, takmer 20 percentuálnych bodov, možno badať pri diskusii o preberanej téme. Zatiaľ čo diskusiu si vybrali ako jednu z piatich najviac využívaných metód a foriem výučby dve tretiny (65 %) respondentov zo súkromných VŠ, len menej ako polovica respondentov z verejných (46,2 %) a štátnych VŠ (46,3) sa v prieskume vyjadrila rovnako.

Aj kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že súkromné VŠ sa snažia pre svojich študentov vzdelávanie viac zatraktívniť častejším využívaním aktivizujúcich metód vo výučbe. Ako vyjadril vedúci predstaviteľ jednej zo súkromných VŠ počas individuálneho rozhovoru, spokojnosť študentov je v systéme bezplatných verejných VŠ pre súkromné školy jednou z kľúčových konkurenčných výhod, na ktorej môžu stavať. „Za podmienok, kde sa platí školné a kde navyše povedzme konkurenčné verejné školy berú bez prijímacích pohovorov, nie je tam školné, predsa tá súkromná vysoká škola musí poskytnúť niečo, čo má pridanú hodnotu pre tých študentov a je to naozaj ťažko vysvetľovať, keď to tí študenti nezažijú tu priamo, lebo u našich študentov, čo evidujeme, je celková spokojnosť. Oni cítia, čo je tá pridaná hodnota štúdia, ale navonok pretrváva mýtus, že súkromná vysoká škola to má ako podnikanie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Vysokoškolákov štúdium baví viac, ak má pútavú formu

Z kvalitatívnych dát To dá rozum vyplýva, že študenti a študentky vnímajú pozitívny dosah využívania aktivizujúcich metód a foriem výučby. Podľa vyjadrení vysokoškolákov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, študenti oceňujú, ak je vzdelávací proces interaktívny a cítia sa v ňom svojim vyučujúcim rovnocennými partnermi. „Niekedy tú hodinu a pol je to iba formou diskusie a niekedy ešte aj po hodine tých profesorov, doktorov na chodbách zastavujeme a pýtame sa k tým prednáškam alebo čo nás zaujíma. A sú ochotní. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Rovnako v rozhovoroch poukazovali na prínos aktivizujúcich metód vzdelávania pre hĺbkové učenie. Učivo, ktoré im je podávané formou, ktorá nestavia iba na pasívnom prijímaní poznatkov, lepšie pochopia a pamätajú si ho. Ilustruje to aj nasledujúci výrok jedného z účastníkov skupinových rozhovorov. „Ten spôsob výkladu teoretických poznatkov fakt radšej diskusiou alebo nejakými novými metódami, pri ktorých si viac zapamätáme. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Zároveň inovatívnejší prístup k výučbe študentov podľa ich vyjadrení k štúdiu viac motivuje. „Mňa to jednoznačne viac baví, aj to tak viac motivuje, keď je to proste zábavnejšie, nielen také monotónne počúvanie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Aj učitelia chápu, že na metódach výučby záleží

S tým, že inovatívne formy a metódy vzdelávania sú efektívnejšie ako transmisívne metódy súhlasili aj učitelia, ktorí sa zapojili ako respondenti do zberu kvalitatívnych dát To dá rozum. Presvedčenie o tom, že študenti učivo lepšie pochopia, ak sa stanú aktívnou súčasťou učenia, vyjadrila v individuálnom rozhovore aj jedna z respondentiek zastávajúca pozíciu prodekanky pre pedagogickú činnosť: „To zážitkové učenie je vždy lepšie. Potom študent lepšie vníma aj teóriu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Viacerí učitelia si tiež uvedomovali, že metódy a formy, akými je vzdelávací proces vedený, majú dosah na záujem a motiváciu študentov aktívne sa doň zapojiť. „Ja si myslím, že aj tie metódy učenia sú dôležité. Mnoho predmetov sa dá zatraktívniť, a najmä keď má človek skúsenosti z praxe a môže podať nejaké informácie z praxe, či už z výskumu, tak to úplne obohatí to praktikum a študentov tým aj ľahšie pritiahnete k sebe. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Aktivita študentov a ich väčšie zapojenie do vzdelávacieho procesu môže byť obohatením aj pre učiteľa. Takýto názor predstavila počas skupinových rozhovorov aj jedna z respondentiek: „Prídeš do konkrétneho prostredia. Spoznáš ho. Zistíš, aké má rituály a príde moment, kedy ich začneš búrať. To je ten moment, ktorý býva niekedy veľmi motivujúci. Keď sa nato potom tí študenti chytia, keď sa z nich stanú partneri toho celého procesu, vtedy prichádza ten pocit naplnenia, uspokojenia.

(Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Takýto prístup však predpokladá motivovaného pedagóga so záujmom o učenie.

Motivovaní doktorandi sa snažia učiť inovatívne, no chýba im príprava

Kvalitatívne a kvantitatívne dáta To dá rozum upriamujú pozornosť aj na rozdiely vo formách a metódach, ktoré vo svojej výučbe preferujú vysokoškolskí učitelia a ich nasledovníci z radov študentov doktorandského štúdia. Kým najväčší podiel VŠ učiteľov v prieskume označil výklad ako jednu z piatich najvyužívanejších metód výučby, spomedzi doktorandov označil najväčší podiel respondentov diskusiu o preberanej téme (pozri tabuľku T.3.2.2.2.1). Počas skupinových rozhovorov sa respondenti na doktorandskom štúdiu vyjadrovali aj k otázkam, ktoré sa týkali výučby študentov na prvom a druhom stupni štúdia. Doktorandi, pre ktorých bolo kvalitné učenie dôležité, uvádzali, že si uvedomujú potrebu študentov zaujať a preberané témy sa im snažia priblížiť interaktívnejšími metódami. Jedna z respondentiek ilustrovala takýto prístup na konkrétnom príklade: „Všetky predmety, ktoré robíme, robíme nejakou interaktívnou formou. Lebo to právo, predsa len, ja im tam môžem niečo hovoriť, zaspia mi tam. Čiže my sa to snažíme tak, aby sme ich vtiahli do deja. Napríklad, keď učíme európske právo, nerobíme to tak, že si tam opakujeme prednášku, ale vždy vyberáme nejaké zaujímavé rozsudky, ktoré s danou témou súvisia. Navzájom si to tam čítame, analyzujeme a vždy sa snažíme zapojiť všetkých. Keď to nejde inak, tak už ich aj vyvolávame, aby sme tých ľudí vlastne dotiahli. Keď máme nejaký predmet o ľudských právach, tak tam využívame rôzne aktivity. Napríklad, že musia sa vžiť do nejakej úlohy, ja neviem, utečenec alebo príslušník menšiny. Alebo si robíme nejaké simulované pojednávania, tak aby každý mal nejakú úlohu vo svojom menšom tíme, aby vlastne aj on sa cítil zúčastnený na tej hodine. Práve na toto sme mali veľmi dobré spätné väzby, že nie sú to vlastne tie klasické hodiny, kde sedia, počúvajú, robia si poznámky, ale že reálne nejakým spôsobom zažívajú tú úlohu. Preto si to aj oni lepšie vlastne zapamätajú a je to pre nich jednoduchšie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum potvrdzujú, že doktorandi vnímajú zvýšený záujem študentov o vzdelávací proces, keď vyučujúci využívajú interaktívne metódy. Takmer deviati z desiatich (85,7 %) doktorandov v prieskume úplne alebo skôr súhlasili, že študentov je možné do vzdelávania viac zapojiť, ak používajú interaktívne metódy. Keďže takmer dve tretiny doktorandov (63,1 %) nepovažuje študentov za motivovaných a so záujmom o učenie (pozri tabuľku T.3.2.2.2.2), schopnosť učiteľa aktivizovať študentov je preto mimoriadne dôležitá.

Využívanie interaktívnych metód oceňovali v skupinových rozhovoroch ako motivujúci a napomáhajúci lepšiemu pochopeniu preberanej témy aj samotní študenti. Viac ako tretina (36,5 %) z tých, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, si myslí, že doktorandi sú v prístupe k učeniu inovatívnejší ako iní učitelia. Deje sa tak napriek tomu, že väčšina respondentov z radov doktorandov (58,8 %) tvrdí, že v rámci doktorandského štúdia nie je na učenie študentov špeciálne pripravovaná. Respondent skupinového rozhovoru s doktorandmi uviedol, že zápasí pri zavádzaní aktivizujúcich metód do výučby s nezáujmom skúsenejších kolegov z radov učiteľov: „Pri tých predmetoch, ktoré majú kolegovia, už nemáme slovo, lebo to si už vedú oni. Tam by som možno čakal, že troška prediskutujeme aj v rámci nášho spoločenstva, či to nejak nezmeniť, aby to bolo viac pútavejšie pre študentov. Lebo, bohužiaľ, tí starší kolegovia to robia naozaj tým klasickým spôsobom a tí študenti, to my cítime pri seminároch, že oni to vnímajú niekedy negatívnejšie, lebo sa nad tým ani nezamyslia. Tým nechcem povedať, že sme dobrí alebo lepší od nich. Ale je to už iný štýl. Asi cítiť tie generačné rozdiely. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Otázka, ktorá vyvstáva z podobných vyjadrení doktorandov, je, či a do akej miery si môžu doktorandi voliť formy a metódy, ktorými chcú svoje hodiny viesť. Z kvalitatívnych dát To dá rozum sa javí, že to do veľkej miery závisí aj od iniciatívnosti a motivácie samotného doktoranda alebo doktorandky. Dáta z dotazníkového prieskumu ukazujú, že viac ako polovica (56,7 %) respondentov učí od prvej hodiny bez pomoci iného učiteľa. Len tretina (34,3 %) respondentov v prieskume uviedla, že formu a metódy učenia si vyberá, pričom sylaby a literatúru na cvičenie dostanú od učiteľa.

Tabuľka T_3.2.2.2.2: Vnímanie študentov prvého a druhého stupňa študentmi doktorandského štúdia

Vyjadrite mieru súhlasu s nasledovnými výrokmi o študentoch, ktorých učíte?		
	Študentov je možné vtiahnuť, pokiaľ sa použijú interaktívne metódy	Študenti sú motivovaní a majú záujem sa učiť
	(% respondentov)	
Úplne súhlasím	24.1%	3.9%
Skôr súhlasím	61.6%	33.0%
Skôr nesúhlasím	11.9%	52.8%
Úplne nesúhlasím	2.5%	10.2%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 472 študentov a študentiek doktorandského štúdia

Diskusia študentom pomáha lepšie pochopiť preberanú látku

Diskusia o preberanej téme patrí podľa študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, doktorandov a učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi jednu z piatich najčastejšie využívaných foriem a metód výučby v rámci vysokoškolského štúdia (pozri tabuľku T.3.2.2.2.1). Respondenti z radov učiteľov ju v prieskume označovali ako jednu z najčastejšie využívaných metód rovnako často ako výklad. O niečo častejšie ako výklad ju v prieskume označovali doktorandi. Kvantitatívne dáta To dá rozum čiastočne podporujú aj dáta z individuálnych a skupinových rozhovorov s vysokoškolskými učiteľmi. Poskytovanie priestoru študentom klásť otázky a diskutovať opísal jeden z účastníkov fokusovej skupiny s VŠ učiteľmi nasledovne: „My na našej katedre vedome a myslím si, že nielen ja, ale všetci máme taký prístup, že sa snažíme študentov učiť a dávať priestor na to, aby mohli klásť aj náročné otázky, mať iné názory, než máme my a takto nejako spoločne diskutovať. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Dôraz na interakciu, priestor na diskusiu a učenie sa v súvislostiach sa podľa jedného z prodekanov pre vzdelávanie snažia študentom poskytnúť najmä na seminároch: „Seminár už nie je o tom, že si budeme opakovať, čo sme si povedali na prednáške, ale ideme opäť do nejakých praktických súvislostí, vysvetľovania, v akom smere sa tie situácie vyskytujú alebo môžu vyskytovať v praxi. Snažíme sa dávať priestor študentom, aby sa mohli prejaviť v čom najväčšom rozsahu . (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ No podľa vyjadrení študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum, je práve interaktívny potenciál seminárov často nevyužitý a semináre sú mnohokrát iba rekapituláciou prednášky či priestorom na prezentácie študentov.

Dôležitosť diskusie ako metódy podporujúcej aktívne učenie sa zdôrazňovali aj respondenti z radov vysokoškolských učiteľov pôsobiacich na súkromných VŠ: „Tým, že [študenti] nie sú zvyknutí sedieť v tých veľkých posluchárňach a počúvať, im sa už žiada robiť niečo praktické. My chceme, aby participovali priamo v predmete, aby sa učili tým, že komunikujú, diskutujú a pýtajú sa. Veľa tých študentov je takých, že vás jednoducho preruší, tak by to v skutočnosti malo byť. Diskutujú s vami. Vy ich nejak usmerňujete, samozrejme, nejakú látku im vysvetlíte a potom sa o tom rozprávate, či to naozaj tak funguje, aké majú oni skúsenosti a tak. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Práve pohľad študentov na verejných a na súkromných VŠ na využívanie diskusie ako jednej z najviac využívaných metód výučby predstavoval v dotazníkovom prieskume To dá rozum najväčší rozdiel v podieloch medzi týmito skupinami respondentov (pozri vyššie). Podobne ako pri študentoch, aj v prípade respondentov spomedzi učiteľov deklaroval diskusiu o preberanej

téme ako jednu z piatich najčastejšie využívaných metód výučby väčší podiel respondentov pôsobiacich na súkromných (85 %) ako na verejných VŠ (72,7 %).

Študenti a študentky sa v realizovaných skupinových rozhovoroch vyjadrovali, že diskusia im pomáha rýchlejšie sa učiť, preberané učivo lepšie pochopiť a zároveň si ho dlhšie pamätať. Ilustruje to aj výrok jednej z respondentiek: „U nás hodiny sú vyslovene vedené tak, že sa všetci navzájom rozprávame, debatujeme o tom, čo sa učíme, takže sa to aj jednoduchšie naučíme. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Respondenti však v rozhovoroch poukazovali na rozdiely v prístupe jednotlivých učiteľov. Zatiaľ čo niektorí vyučujúci sa snažia už od začiatku prednášky viesť ju v diskusnom formáte, iní volia cestu transmisívnej výučby, ktorá od študentov nevyžaduje aktívne zapojenie sa do vzdelávacieho procesu .

Vedieť diskutovať a argumentovať je dôležité pre všetkých študentov

Z kvalitatívnych dát To dá rozum vyplýva, že študenti aj učitelia vnímajú diskusiu ako dôležitú súčasť vzdelávania predovšetkým v odboroch humanitných a spoločenských vied. Jeden z účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi to vyjadril nasledovne. „Tá pridaná hodnota podľa mňa v sociálnych odboroch alebo v humanitných, je tá diskusia s učiteľom, rozobratie toho názoru. Neučiť sa nejaký presný dátum, ale prečo, začo, aký to môže mať dopad, učiť sa súvislosti. To podľa mňa proste úplne chýba v tých našich humanitných odboroch. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Vnímanie diskusie ako využívanejšej metódy výučby v humanitných a spoločenských vedách v porovnaní s inými typmi študijného zamerania potvrdzujú aj odpovede študentov a učiteľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum (pozri tabuľku T.3.2.2.2.3). Práve študenti humanitných a spoločenských vied, ako aj študenti učiteľstva a iných pedagogických vied označovali diskusiu v prieskume ako jednu z piatich najvyužívanejších metód výučby nad priemer celkovej vzorky. Z respondentov študujúcich prírodné a technické vedy ju takto označila približne tretina respondentov. Ešte v menšom podiele diskusiu označovali respondenti študujúci IT a matematiku. Čo sa týka výberu diskusie ako jednej z piatich najčastejšie používaných metód výučby odpovede učiteľov s rôznym zameraním výskumu, sú veľmi podobné odpovediam študentov rovnakého študijného zamerania. Najmenej si diskusiu vyberali učitelia IT a matematiky. Naopak, najčastejšie ju v dotazníku označovali učitelia s nasledujúcimi oblasťami výskumu: učiteľstvo a iné pedagogické vedy a humanitné a spoločenské vedy (pozri tabuľku T.3.2.2.2.3).

Diskusia ako výučbová metóda má svoje opodstatnené miesto vo vysokoškolskom štúdiu naprieč všetkými študijnými zameraniami, preto by nemala ostať doménou len humanitných a spoločenských vied. Zástupcovia spoločností a organizácií, ktorí boli interviewovaní v rámci zberu kvalitatívnych dát To dá rozum, vyjadrovali názor, že štúdium na VŠ by malo poskytnúť priestor na budovanie argumentačných, prezentačných a komunikačných zručností študentom všetkých odborov. Ako uviedol jeden z nich v nasledujúcom výroku, diskusia môže byť dôležitým nástrojom pri rozvoji mäkkých zručností. „Napríklad, aj taký Harvard je na čom založený? Oni nemajú prednášky, proste dostanú materiály vopred, naštudujte si, príďte a debatíme. To je to, čo vytvára tie mäkké zručnosti, hej? Tú hard časť si musí sám do hlavy dostať, na to nepotrebuje profesora, aby mu tam rozprával a čítal knižku. Ale ten profesor je tam skôr kvôli tomu, aby moderoval tú diskusiu, dával priestor, proste manažoval to, že ako niekto má nejaký názor a ako sa ten ďalší názor k tomu spojí a čo je vlastne tá realita. Týmto smerom, keby sa aspoň trošku tie školy posunuli, že vlastne učia tých ľudí urobiť si názor, rozmýšľať, zverifikovať ho s niekým ďalším, s tým svojím rovesníkom, tak to by bolo super. Ale tam, teda ani zďaleka nie sme. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ Mäkké zručnosti, ktoré si študenti osvojením si diskusie ako metódy aktívneho poznávania rozvíjajú, dokážu okrem pracovného prostredia zužitkovať aj v osobnom živote a pri budovaní medziľudských vzťahov.

Tabuľka T.3.2.2.2.3: Názory študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia a VŠ učiteľov na využívanie diskusie vo vzdelávacom procese, podľa zamerania štúdia/výskumu respondentov

Výber najviac piatich odpovedí	ŠTUDENTI 1. A 2. STUPŇA VŠ ŠTÚDIA (% respondentov)	VŠ UČITELIA (% respondentov)
	Aké metódy a formy výučby vaši učitelia najviac využívajú?	Aké metódy a formy výučby najčastejšie využívate? (diskusia o
Technické vedy a náuky	32,5%	58,7%
Informatika, výpočtová technika a matematika	27,8%	52,1%
Prírodné vedy	36,8%	64,1%
Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	60,0%	80,9%
Humanitné a spoločenské vedy	58,3%	82,1%
Zdravotníctvo	38,4%	74,0%
Všetci respondenti	48,5%	74,1%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia a 845 učitelov a učiteliek, vedeckých a umeleckých pracovníkov/čok na VŠ

Tímová práca rozvíja schopnosť študentov spolupracovať

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum patrí práca v malých skupinách medzi päť najviac označovaných foriem a metód výučby, ktoré respondenti spomedzi študentov i učiteľov považujú za jedny z najčastejšie využívaných. V oboch skupinách ju však takto označila len menej ako tretina respondentov (pozri tabuľku T.3.2.2.2.1). O niečo častejšie ako študenti prvého a druhého stupňa VŠ štúdia a učitelia túto metódu v prieskume označovali doktorandi. Integráciu práce v skupinách do vzdelávacieho procesu považovali za dôležitú pre rozvoj schopnosti študentov tímovo pracovať počas rozhovorov viacerí vysokoškolskí učitelia a učiteľky. Ako konštatovala jedna z respondentiek, skupinová práca má v rámci štúdia svoje opodstatnenie, pretože len prostredníctvom nej si študenti „naozaj odskúšajú, že čo je to robiť s ľuďmi (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“. Práve skupinová práca môže učiteľom umožniť využívanie aktivizujúcich foriem a metód výučby a priblížiť študentom, ako vyzerá spolupráca v praxi. Jedna z respondentiek počas individuálneho rozhovoru zdôvodnila, prečo je podľa nej skupinová práca dôležitá a opísala spôsob, akým túto metódu používať, aby priniesla želané efekty: „Niektoré [úlohy] sú tímovky, aby si uvedomili, že ten kolega je dôležitý, že bez neho to proste nespravia. A zrazu je niekto v niečom špecialista, aby si uvedomili, že treba pracovať v tíme. Aj v manažmente sú v tímoch a napríklad za to, že niekto z toho tímu odíde, môže odísť, príde o tri body, celý tím príde o tri body. Môže pracovať sám a môže odovzdať tú úlohu dobre, ale nikdy nebude mať plný počet bodov, lebo to nedokázal s tým tímom. Oni sa proste majú vedieť dohodnúť. Ako niekedy je to ťažké. Ja napríklad ich nenechám

spraviť si tie tímy samých. Niekto to proste nechá, spravte si tímy a robte tak. Ja si myslím, že keď prídete do práce, nejdete tam s kamarátmi, ale s cudzími ľuďmi, čiže just dávam dokopy tých, o ktorých viem, že spolu nespolupracujú. Tam prvé kolo je o tom, že kreslíme erb, potom zisťujeme, aké má kto záľuby. Úplne zľahka. Tak by to malo ísť aj v organizáciách, že nie rovno riešiť projekt, ale najprv mať ten zážitok, získať tú dôveru. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)"

Špecialisti na ľudské zdroje v individuálnych rozhovoroch poukazovali na to, že moderné riadenie je založené na interakciách. Absolventi vysokých škôl by sa mali preto vedieť rýchlo začleniť do skupín (napr. projektový tím, riešiteľský tím), prispievať k premene skupiny na tím či zvládať vedúce pozície v tíme.[1] Dôležitosť vedieť pracovať v skupine si vo všeobecnosti uvedomovali aj samotní vysokoškoláci. Skupinová práca na VŠ však podľa nich nie je dobre organizovaná a často je nespravodlivo hodnotená. Ako dôsledok k nej študenti zaujímajú negatívny postoj. Jedným z dôvodov nekvalitne realizovanej skupinovej práce je aj nedostatočná pedagogická príprava budúcich vysokoškolských učiteľov, ktorá spôsobuje, že učitelia nemusia túto metódu vedieť vo výučbe správne využívať.

Práca v malých skupinách sa najčastejšie využíva v humanitných, spoločenskovedných a pedagogických smeroch

Z analýzy kvantitatívnych dát To dá rozum vyplýva, že práca v malých skupinách je medzi respondentmi s rôznym študijným zameraním využívaná s odlišnou intenzitou. Špecialisti na ľudské zdroje však v prieskume uvádzali, že schopnosť vedieť pracovať v tíme je v procesoch dnešného trhu práce veľmi dôležitá a je preto vyžadovaná od absolventov VŠ naprieč odbormi.[2] Pri pohľade na názory respondentov s rôznym študijným zameraním možno pozorovať, že viac ako priemer celkovej vzorky zúčastnených študentov (28,7 %) považujú prácu v malých skupinách za jednu z piatich najviac používaných metód výučby skupiny respondentov študujúce humanitné a spoločenské vedy (34,2 %) a učiteľstvo a iné pedagogické vedy (32,4 %). Na opačnej strane spektra, pod priemerom podielu celkovej vzorky označovali prácu v malých skupinách ako jednu z najviac využívaných metód výučby respondenti študujúci prírodné vedy (22,8 %), IT a matematiku (21,8 %) a iné technické vedy (19,4 %). Aj v prípade VŠ učiteľov označovali túto metódu výučby za jednu z najčastejšie využívaných podielom nad priemer celkovej vzorky (30,4 %) respondenti z oblasti humanitných a spoločenských vied (36,1 %).

Dvakrát viac učiteľov ako študentov považuje riešenie problémov za jednu z najčastejšie využívaných metód výučby

Jeden z najväčších rozdielov medzi študentmi a vyučujúcimi zapojenými do dotazníkového prieskumu To dá rozum vo vnímaní najčastejších foriem a metód výučby bol v oblasti metódy riešenia problémov študentmi (pozri tabuľku T.3.2.2.2.1). V porovnaní s respondentmi z radov učiteľov a doktorandov ju spomedzi študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia označil ako jednu z piatich najviac využívaných metód výučby len polovičný podiel respondentov. Učitelia využívanie tejto metódy vo výučbe deklarovali viac ako študenti aj počas skupinových rozhovorov. Riešenie problémov študentmi je podľa názoru účastníkov rozhovorov To dá rozum z radov vysokoškolských pedagógov najmä súčasťou projektovej výučby. Učiteľ, ktorý sa zúčastnil na jednom zo skupinových rozhovorov, poukázal na to, že ak sa projektová výučba robí v spolupráci so zástupcami praxe, študenti tak majú možnosť riešiť reálne problémy, s ktorými sa môžu po príchode na trh práce vo svojom odbore stretávať. „Od roku 2012 sme zaviedli vzdelávací program, ktorý je postavený na inovatívnych metódach vzdelávania. Prevažná časť funguje cez projektové vyučovanie, pričom väčšina týchto aktivít je robená v realizácii s praxou, čo znamená, že spolupracujeme s dvadsiatimi, tridsiatimi firmami. Niektoré časti sú robené spôsobom, že firmy zadávajú svoje problémy, ktoré potrebujú riešiť a riešia ich študenti. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)" Riešenie problémov študentmi prebieha podľa vyjadrení respondentov zo skupinových rozhovorov individuálne aj skupinovo a v prípade potreby dáva tiež priestor pracovať na dlhodobých zadaniach. Prístup k vzdelávaniu cez riešenie problémov si v rozhovoroch pochvaľovali aj samotní vysokoškoláci. Táto metóda podľa ich názoru napomáha hĺbkovému učeniu, keďže ako povedal jeden z respondentov, dôležité je, aby študent „sám na to prišiel, aj keď je to niekde napísané. Ale keď na to prídeš sám, tak si to lepšie zapamätáš. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Ďalšia z respondentiek vo svojom vyjadrení vyzdvihla, že skúsenosť s riešením problémov pomáha naučiť sa v danej oblasti lepšie orientovať a zároveň problémy lepšie vyhodnocovať. „U nás to funguje tak, že napríklad tie praktické veci, väčšinou tie prípady riešime sami. Naučí nás to vlastne nejakému takému mysleniu. Dá sa príklad a my ho musíme vyriešiť sami.

Vieme, ktorý zákonník použiť, ale môžeme sa odvíjať aj od iných zákonníkov. Tých paragrafov je tam kvantum, človek sa v tom musí naučiť hýbať . (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Riešenie problémov sa najviac využíva v oblasti IT a matematiky

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum tiež naznačili, že riešenie problémov študentmi sa ako vyučovacia metóda najviac využíva pri štúdiu IT a matematiky. Túto metódu uviedla ako jednu z piatich najvyužívanejších takmer polovica respondentov s týmto študijným zameraním (pozri tabuľku T.3.2.2.2.4). Najmenej často oproti priemeru označovali riešenie problémov študenti z oblasti zdravotníctva. Pri analýze voľby učiteľov piatich najčastejšie používaných metód vo svojej výučbe vidieť, že rovnako ako pri študentoch metódu riešenia problémov študentmi označoval najväčší podiel vyučujúcich z oblasti IT a matematiky (pozri tabuľku T.3.2.2.2.4). Tento podiel je oproti priemeru celkovej vzorky väčší o viac ako 20 percentuálnych bodov. Projektovú výučbu ako súčasť výučby akcentovali vysokoškolskí učitelia z oblasti IT aj v individuálnych a skupinových rozhovoroch. Podiel výraznejšie nad priemer zaznamenali v tejto položke aj respondenti so zameraním na učiteľstvo a iné pedagogické vedy. Pri interpretácii rozdielov naprieč odbormi však treba mať na pamäti, že pod metódou riešenie problémov študentmi si mohli študenti a učitelia s rôznym zameraním štúdia či výskumu predstavovať odlišné typy problémových úloh, ako aj odlišné prístupy k ich riešeniu.

Tabuľka T.3.2.2.2.4: Názory študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia a VŠ učiteľov na využívanie metódy riešenia problémov študentmi vo vzdelávacom procese, podľa zamerania štúdia/výskumu respondentov

Výber najviac piatich odpovedí	ŠTUDENTI 1. A 2. STUPŇA VŠ ŠTÚDIA (% respondentov)	VŠ UČITELIA (% respondentov)
	Aké metódy a formy výučby vaši učitelia najviac využívajú? (riešenie problémov	Aké metódy a formy výučby najčastejšie využívate? (riešenie problémov študentmi)
Technické vedy a náuky	23,4%	48,2%
Informatika, výpočtová technika a matematika	46,1%	77,1%
Prírodné vedy	25,3%	50,2%
Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	25,7%	69,0%
Humanitné a spoločenské vedy	30,3%	52,9%
Zdravotníctvo	19,6%	48,1%
Všetci respondenti	28,3%	54,7%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia a 845 učitelov a učiteliek, vedeckých a umeleckých pracovníkov/čok na VŠ

Interaktívne vzdelávanie sa v rámci štúdia využíva len zriedka

Interaktívne vzdelávanie ako jednu z piatich najčastejšie využívaných metód výučby označil v dotazníku To dá rozum pre vysokoškolských učiteľov a učiteľky jeden z piatich respondentov. O niečo zriedkavejšie ako učitelia túto metódu v prieskume označovali doktorandi. V dotazníku pre študentov bol tento podiel ešte nižší; ako jednu z najviac využívaných metód výučby ju označil iba jeden z desiatich respondentov (pozri tabuľku T.3.2.2.2.1). Pod interaktívnym vzdelávaním sa rozumejú metódy výučby, ktoré nabádajú študentov vyskúšať si reálne scenáre z praxe pod odborným dohľadom, napr. hranie rolí alebo simulovanie praxe. Podľa interviewovaných učiteľov je interaktívne vzdelávanie často integrálnou súčasťou projektovej výučby. Príkladom interaktívneho vzdelávania je simulácia vedenia podniku, ktorú v individuálnom rozhovore opísal jeden z respondentov: „Je záverečný predmet, kde [študenti] majú virtuálny podnik, celé to beží na internete, simulujú tú prácu, kupujú, predávajú, investujú. Robia marketing, prijímajú ľudí, robia stratégie. Z každého predmetu je tam vlastne také zhrnutie, tam všetko využívajú. A potom teda podľa toho, ako sú úspešní, buď sa rozvíjajú, alebo krachujú, dostávajú pravidelne po týždni hodnotenia. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Iný respondent z radov vysokoškolských učiteľov predstavil v rozhovore dobrý príklad možnosti študentov vyskúšať si rôzne roly v rámci simulácie situácií z praxe. „Na [právnických] klinikách býva približne 10-12 ľudí v jednej skupine. Čiže rozdelím tú dvanásťčlennú skupinu na dva šesťčlenné tímy, dám kauzu, jedna skupina sú žalobcovia, druhá skupina žalovaní, majú týždeň na prípravu, potom sa stretneme a urobíme si simulovaný súdny spor. Ja som sudca, tu sú žalobcovia, tu sú žalovaní. Žalobu pošlem na vyjadrenie druhej strany, vyjadrenie protistrany pošlem na vyjadrenie prvej strany. Tak, aby si jednoducho mohli pomerať sily už na tom seminári. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Aj študenti uvádzali v skupinových rozhovoroch viacero príkladov interaktívneho vzdelávania, keď mali možnosť odskúšať si určitú pozíciu alebo scenár z praxe. Pridaná hodnota takéhoto spôsobu učenia sa je, že študenti majú možnosti vyskúšať si nové veci vo fiktívnom, ale bezpečnom rámci, v ktorom s nimi môžu experimentovať a vidieť tak dôsledky svojich rozhodnutí ukotvené v špecifickom kontexte. Respondentka zo skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi vyzdvihla na nasledujúcom príklade interaktívneho vzdelávania jeho atraktivitu pre študentov. „Brali sme napríklad neziskové organizácie, tak [vyučujúca] vyhradila pár hodín na to, aby sme sa šli pozrieť do občianskeho združenia. Nielen že sme sa učili teoreticky, ako sa môže takáto nezisková organizácia založiť, ale normálne doniesla dokumenty a my sme sa ako skupina hrali, že si ju v podstate zakladáme. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Interaktívne vzdelávanie má podľa analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum potenciál študentov viac zaujať a aktívne vtiahnuť do procesu vzdelávania.

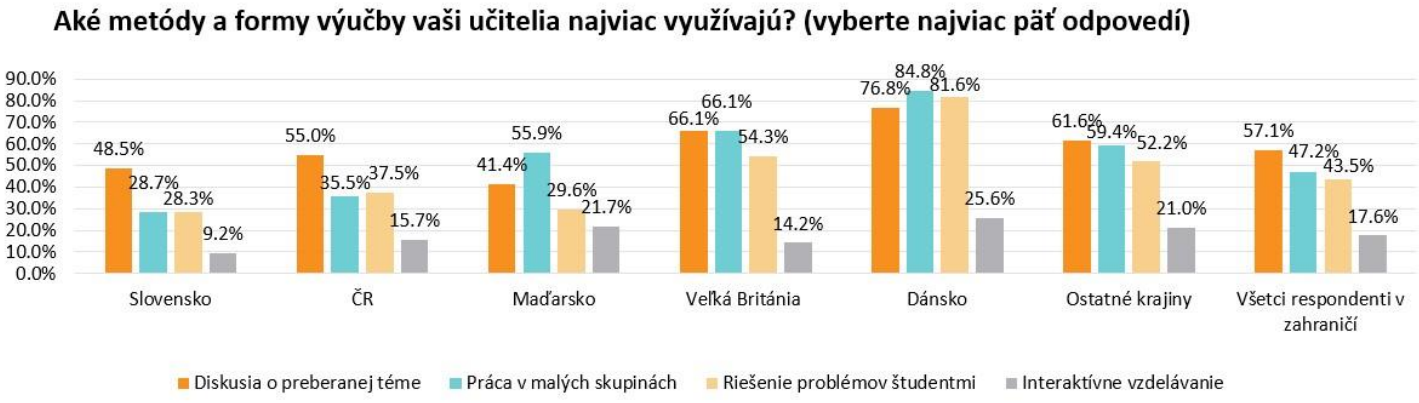
Detailnejšia analýza dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazuje, že interaktívne vzdelávanie označovali ako jednu z najviac využívaných metód výučby nadpriemerne len respondenti študujúci učiteľstvo a iné pedagogické vedy (13,4 %) a humanitné a spoločenské vedy (12,4 %). Rovnako to bolo aj v prípade respondentov dotazníka pre VŠ učiteľov. Interaktívne vzdelávanie označili ako jednu z piatich najčastejšie používaných metód výučby nad priemer celkovej vzorky (22,9 %) takmer dve štvrtiny (38,6 %) učiteľov z oblasti učiteľstva a iných pedagogických vied a viac ako štvrtina (27,6 %) učiteľov s humanitným alebo spoločenskovedným zameraním. Pri skupinách respondentov s iným zameraním štúdia či výskumu nebol zozbieraný štatisticky významný počet odpovedí. Nadpriemerné hodnoty, ktoré boli pri tejto metóde zaznamenané medzi učiteľmi z pedagogických vied, môžu vyplývať z častejšieho využívania interaktívnych metód pri výučbe didaktiky. Učitelia z oblasti pedagogických vied pri modelovaní svojej výučby viac zohľadňujú výber metód, ktoré ich študenti môžu využiť pri práci so žiakmi v školách. Interaktívne metódy, ktoré by mali absolventi učiteľských odborov využívať v školách na nižších stupňoch, si tak skúšajú s učiteľom v rámci vysokoškolského vzdelávania.

V zahraničí aktivizujúce metódy výučby označovali najčastejšie respondenti študujúci vo Veľkej Británii a v Dánsku

Aktivizujúce metódy výučby, ktoré kladú dôraz na aktívnu rolu študenta vo vzdelávacom procese, boli respondentmi dotazníkového prieskumu To dá rozum spomedzi študentov zo Slovenska študujúcich na vysokých školách v zahraničí označované častejšie ako respondentmi z radov študentov slovenských VŠ (pozri graf G.3.2.2.2.1). Podľa názoru respondentov zapojených do prieskumu sa aktivizujúce formy a metódy výučby využívajú vo vzdelávacom procese často najmä v Dánsku a vo Veľkej Británii.[3] Respondenti študujúci v týchto krajinách označovali tieto formy a metódy výučby ako jedny z piatich najvyužívanejších v najväčších podieloch. Väčší podiel respondentov v označovaní aktivizujúcich metód ako

najvyužívanejších vo výučbe bol v porovnaní so vzorkou študentov zo slovenských VŠ zaznamenaný aj medzi vysokoškolákmi zo Slovenska študujúcimi v Českej republike (pozri graf G.3.2.2.2.1).

Graf G.3.2.2.2.1: Podiely študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, ktorí zaradili aktivizujúce metódy vzdelávania medzi päť najviac využívaných metód a foriem výučby, podľa krajín štúdia. Respondenti mohli vyberať zo zoznamu 12 možností.



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Názory študentov v zahraničí na využívanie vzdelávacích metód podľa zamerania ich štúdia sú podobné tým na Slovensku

Podobne ako medzi respondentmi zo slovenských VŠ, aj respondenti so zameraním štúdia na humanitné a spoločenské vedy v zahraničí (73,8 %) patrili k skupinám respondentov, ktoré označovali diskusiu o preberanej téme ako jednu z piatich najvyužívanejších foriem výučby podielom nad priemer celkovej vzorky (57,1 %) respondentov. Aj práca v malých skupinách bola v zahraničí zaraďovaná medzi najvyužívanejšie metódy výučby podielmi nad priemerom celkovej vzorky (47,2 %) predovšetkým študentmi učiteľstva a iných pedagogických vied (70,5 %) a študentmi humanitných a spoločenských vied (58,6 %). Ako jednu z najvyužívanejších metód ju v dotazníkovom prieskume To dá rozum deklarovali najnižším podielom respondenti študujúci odbory z oblasti zdravotníctva (33,7 %). Riešenie problémov študentmi označovali najviac oproti priemeru celkovej vzorky (43,5 %) tak ako na Slovensku aj v zahraničí respondenti študujúci IT a matematiku (62,9 %). Respondenti študujúci v zahraničí odbory z oblasti zdravotníctva zaraďovali riešenie problémov študentmi medzi najvyužívanejšie metódy výučby najmenej často (33 %), rovnako ako ich kolegovia na Slovensku. Využívanie tejto metódy, ako aj iných aktivizujúcich metód je však podľa odpovedí študentov s rôznym študijným zameraním v zahraničí omnoho častejšie ako na Slovensku.

Záver

Pokles počtu študentov na vysokých školách na Slovensku v poslednej dekáde vytvára priaznivejšie podmienky na individualizáciu vzdelávania, ako aj výraznejšiu aplikáciu aktivizujúcich metód do výučby. Nedeje sa tak však automaticky. Z analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sa ukazuje, že aktivizujúce formy a metódy výučby, ktoré stoja na aktívnej úlohe študenta vo vzdelávacom procese, nie sú na vysokých školách na Slovensku využívané v takej miere, akú uvádzali respondenti študujúci v zahraničí. Podľa vyjadrení študentov im práve interaktívny charakter vzdelávania pomáha udržiavať, resp. zvyšovať ich záujem a motiváciu k štúdiu. Inovatívnejší prístup k výučbe zároveň študentom pomáha preberanú látku lepšie pochopiť a podporuje tak hĺbkové učenie. Analýza dát To dá rozum tiež indikuje, že využívanie aktivizujúcich metód prispieva k rozvoju komunikačných zručností, schopnosti pracovať v skupine, kritického myslenia či argumentačných schopností vysokoškolákov. Formy a metódy výučby uplatňujúce aktivizujúce prvky môžu v študentoch

rozvíjať ich schopnosť a motiváciu učiť sa, ako aj posilňovať ich podnikavosť a iniciatívnosť. Všetky tieto kompetencie absolventom vysokých škôl pomôžu lepšie sa prispôsobiť zmenám, ktoré si dynamicky sa meniaca spoločnosť a trh práce budú vyžadovať, či už v ich osobnom, alebo pracovnom živote. Ich dôležitosť narastá aj podľa správy Svetového ekonomického fóra, ktoré zaradilo iniciatívnosť a schopnosť aktívne sa učiť medzi zručnosti, ktorých dôležitosť bude na pracovnom trhu narastať.[4]

Autori: Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Gabriela Pleschová

Zdroje

1: GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. *Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce.* Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018.
2: GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. *Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce.* Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018.
3: Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené pre účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.
4: WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2018. 2018 [cit. 2019-3-12]. Dostupné na: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Prax a práca popri štúdiu

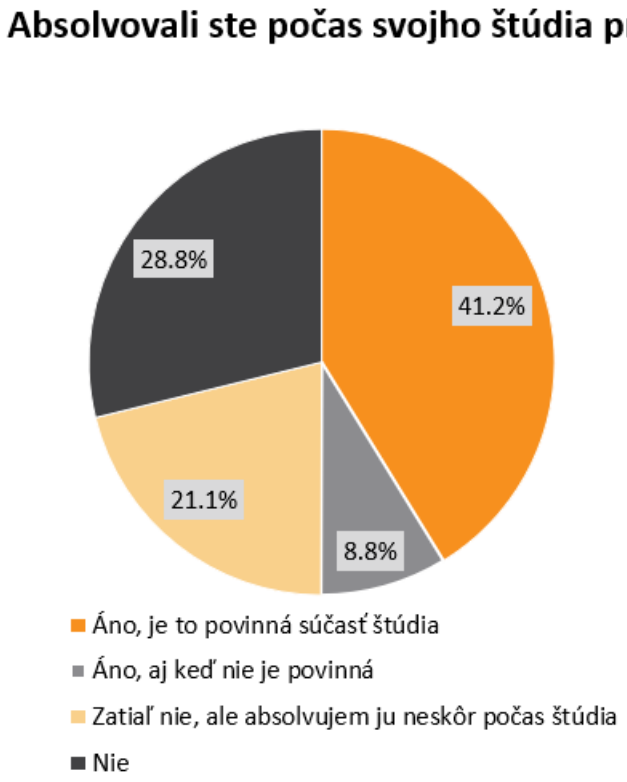
Časť vysokoškolákov získava praktické skúsenosti praxou. Väčšina z nich popri štúdiu i pracuje

Odborná prax v rámci štúdia pomáha vysokoškolákom a vysokoškoláčkam lepšie pochopiť teoretické vedomosti a zároveň pripraviť sa na vstup na trh práce. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazujú, že polovica respondentov spomedzi študentov na prvom a druhom stupni VŠ štúdia absolvovala počas štúdia prax. Ďalšia pätina respondentov sa prax chystá absolvovať neskôr. Účasť na praxi nie je rovnomerne rozložená medzi stupňami vzdelávania a študentmi rôznych odborov. Najčastejšie majú povinnú prax respondenti študujúci na školách silových rezortov a respondenti so zameraním štúdia na oblasť zdravotníctva, učiteľstvo a iné pedagogické vedy. Skúsenosť s praxou majú častejšie študenti na druhom stupni VŠ štúdia. Posúvanie praxe do druhého stupňa štúdia indikuje, že bakalársky stupeň študentov nepripravuje v zručnostiach potrebných pre trh práce. Aj špecialisti na ľudské zdroje skúsenosti s praxou spájajú skôr so študentmi druhého stupňa štúdia. Výsledky prieskumu tiež naznačujú, že vysokoškoláci zo Slovenska študujúci v Českej republike a inde v zahraničí majú viac praxe ako študenti slovenských VŠ. V skupinových rozhovoroch študenti poukazovali na nedostatočný rozsah praxe a tiež na to, že škola im pri zabezpečení praxe často nepomáha. Ak si študenti prax musia zabezpečiť sami, vzniká riziko, že si nájdu takú, ktorá nebude pre ich štúdium či osobnostný rozvoj prínosom. Nedostatok praxe v rámci štúdia si študenti čiastočne kompenzujú prácou popri škole. Prácu v odbore alebo v príbuznom odbore majú najmä respondenti z odborov, kde je absolvovanie praxe menej časté. Ide najmä o študentov IT a matematiky, ale aj humanitných a spoločenských vied. Práca popri škole však nie je integrálnou súčasťou VŠ štúdia daného študenta a ten miesto uceleného rozvoja získava len čiastkové poznatky spojené s konkrétnou pozíciou. Zároveň veľké pracovné zaťaženie študentov má negatívny dosah na kvalitu ich štúdia.

Prax absolvovala alebo absolvuje väčšina študentov, považujú ju za potrebnú

Dotazníkový prieskum To dá rozum medzi študentmi a študentkami prvého a druhého stupňa VŠ štúdia ukázal, že počas štúdia absolvovala prax presne polovica respondentov (pozri graf G.3.2.2.3.1). Z kvantitatívnych dát ďalej vyplýva, že ako povinnú súčasť štúdia prax absolvovali približne dve pätiny vysokoškolákov zapojených do prieskumu. Ďalších takmer 10 % respondentov prax počas štúdia absolvovalo, aj keď nebola povinná. Pod povinnou praxou sa rozumie odborná prax, ktorú študenti počas štúdia absolvujú ako jednu z podmienok ukončenia štúdia. Nepovinnú prax si študenti môžu pri rozvrhnutí svojho učebného plánu navoliť dobrovoľne, jej absolvovanie ako súčasť štúdia sa však nevyžaduje. Z ostatných respondentov sa jedna pätina vyjadrila, že prax absolvuje v neskorších fázach štúdia a viac ako štvrtina v dotazníku označila, že prax počas štúdia neabsolvovala (pozri graf G.3.2.2.3.1). Spomedzi špecialistov na ľudské zdroje, ktorí v dotazníkovom prieskume To dá rozum deklarovali spoluprácu s vysokými školami, sa viac ako polovica (52,4 %) vyjadrila, že so školami spolupracuje alebo spolupracovala pri príprave absolventov pre trh práce zabezpečovaním praxe ako súčasti vzdelávania. Tento podiel korešponduje s podielom študentov (50 %), ktorí v dotazníku označili, že prax už počas štúdia absolvovali.

Graf G.3.2.2.3.1: Absolvovanie praxe počas prvého a druhého stupňa VŠ štúdia



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Vysokoškolské štúdium je však podľa názoru študentov a študentiek zo skupinových rozhovorov To dá rozum orientované príliš teoreticky, s obmedzenými príležitosťami vyskúšať si nadobudnuté poznatky v praxi. Jeden z respondentov skupinových rozhovorov zhodnotil svoje štúdium nasledovne: „Strašné kvantum teoretických poznatkov, prax skoro žiadna. Za päť rokov sme mali týždeň praxe. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ O absentujúcej praxi počas štúdia a nevyužitých možnostiach škôl viac spolupracovať s potenciálnymi poskytovateľmi praxe hovoril aj ďalší z respondentov: „Celé to štúdium je postavené na teórii a niekoľkonásobnom opakovaní tej istej teórie, ale prax sme nemali žiadnu. Máme štátnice z verejnej správy, to znamená, že absolventi politológie sa môžu zamestnať kdekoľvek vo verejnej správe, na akomkoľvek úrade, v štátnej správe, kdekoľvek v podstate. My sme nemali absolútne žiadnu prax. Ani na týždeň si skúsiť magistrát, týždeň niekde na VÚC-ke, v primátorskej kancelárii, na úrade práce, to je jedno, hocijaký úrad, vôbec. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Niektorí študenti z fokusových skupín sa dokonca prikláňali k zavedeniu povinnej praxe pre všetkých. Aj odpovede vysokoškolských učiteľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum naznačujú, že prax ako súčasť ich predmetu sa odohráva len v malom množstve prípadov. Iba pätina (19 %) vyučujúcich v dotazníku označila, že študenti trávia časť ich predmetu praxou. Téma potreby nadobudnutia praxe počas štúdia však rezonovala vo výpovediach viacerých účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi. Prax im podľa ich vyjadrení pomáha lepšie pochopiť učivo a zároveň im pomáha cítiť sa kompetentnejšie a pripravenejšie pre trh práce . Záujem študentov o získanie praxe dokresľujú aj dáta pracovného portálu Profesia. V roku 2017 na ponuky študentskej praxe reagovalo v priemere 18,4 uchádzača, čo predstavuje mierne vyšší záujem ako o ponuky celkovo. Na tie v priemere reagovalo 17,3 uchádzača. Najvyšší počet stáží a praxí zamestnávatelia v roku 2017 inzerovali na pozície administratívneho referenta a pracovníka, asistenta, recruitera a špecialistu výberov.[1]

Najviac praxe je na štátnych vysokých školách, na prvom stupni štúdia sa praxuje málo

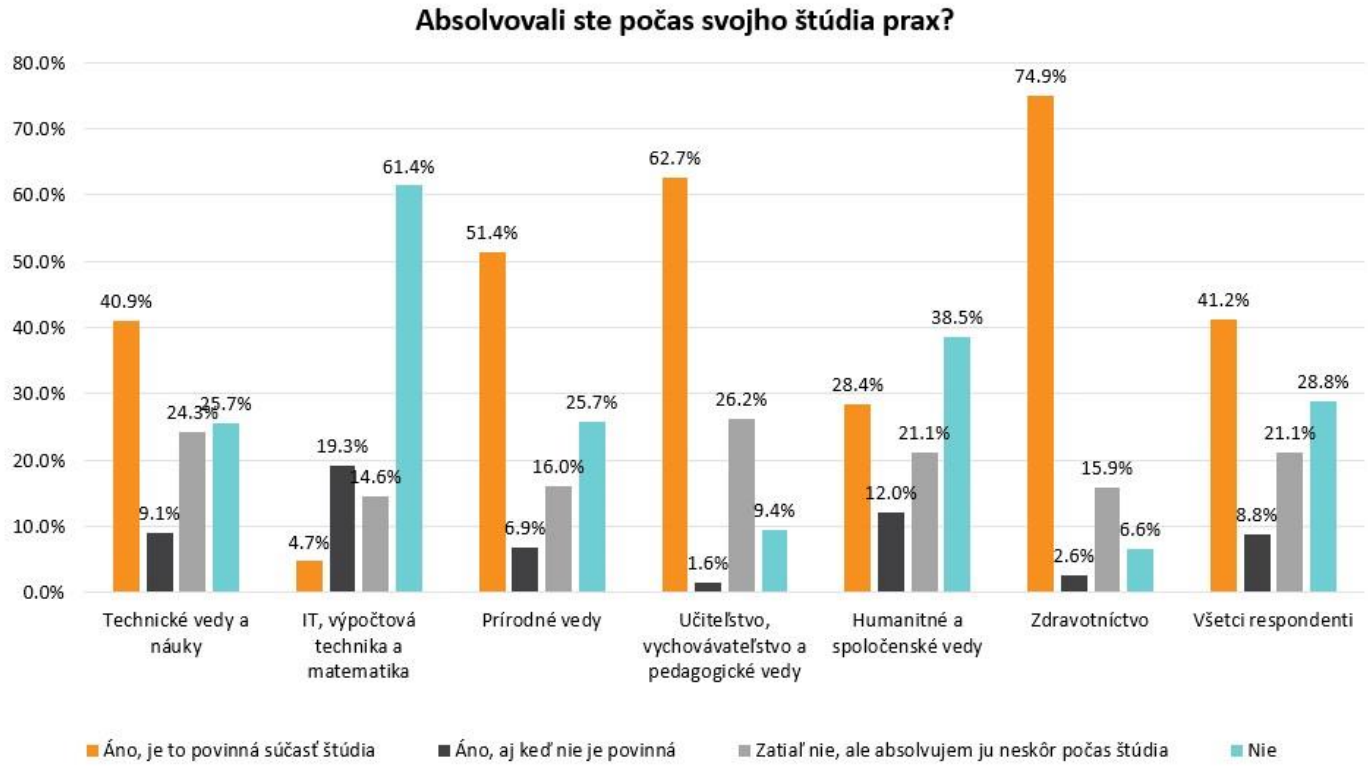
Analýza kvantitatívnych dát poukazuje na rozdiely v odpovediach respondentov študujúcich na rôznych typoch škôl, ako aj v rôznych formách a stupňoch štúdia. Na štátnych VŠ absolvovali prax štyri pätiny (80,5 %) respondentov. Tento podiel je v porovnaní s odpoveďami respondentov študujúcich na verejných (50,2 %) a súkromných VŠ (43 %) podstatne vyšší. Markantný rozdiel v absolvovaní praxe na rôznych typoch škôl môže byť spôsobený zameraním štúdia, ktorý štátne školy ponúkajú. Takmer všetci respondenti prieskumu študujúci na štátnych VŠ v dotazníku označili, že prax absolvovali ako povinnú súčasť štúdia. Pri porovnaní respondentov študujúcich v rôznych formách štúdia dáta ukazujú, že respondenti študujúci v dennej forme absolvujú viac nepovinnej praxe (9,5 %) ako ich kolegovia v externej forme štúdia (6,2 %). Podiel respondentov študujúcich v externej forme (34,9 %), ktorí označili, že prax počas štúdia neabsolvovali, bol väčší ako podiel respondentov študujúcich na dennom štúdiu (27,3 %). To však nemusí znamenať, že študenti externého štúdia nemajú praktické skúsenosti. Študenti, ktorí študujú externe, si túto formu vyberajú často práve preto, že už pracujú. Indikujú to aj dáta To dá rozum, podľa ktorých externí študenti, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, pracujú v odbore, ktorý študujú, resp. v príbuznom odbore častejšie ako denní študenti (pozri nižšie).

Pri pohľade na podiely respondentov rozdelených podľa stupňa VŠ štúdia vidieť, že študenti na prvom stupni VŠ štúdia majú menej praxe ako študenti druhého stupňa. Zatiaľ čo z respondentov na bakalárskom stupni a v prvých rokoch spojeného štúdia absolvovala povinnú prax len necelá tretina (31,9 %), na magisterskom, inžinierskom či v posledných rokoch spojeného štúdia to boli takmer tri pätiny (58 %) respondentov. Podľa výsledkov prieskumu absolvoval aj nepovinnú prax väčší podiel respondentov na druhom (13 %) ako na prvom stupni štúdia (6,5 %). Necelá tretina (31,6 %) respondentov na prvom stupni prax neabsolvovala a približne rovnaký podiel (30 %) sa v prieskume vyjadril, že prax absolvuje neskôr počas štúdia. Nedostatok praxe počas prvého stupňa štúdia komunikovali aj respondenti v rámci skupinových rozhovorov: „My na bakalárskom stupni budeme mať prvýkrát prax až v treťom ročníku. Že vlastne doteraz nič. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Prvostupňové štúdium na VŠ je podľa vyjadrení študentov najmä o nadobúdaní teoretických poznatkoch bez možnosti ich praktickej aplikácie. Obmedzené možnosti absolvovať prax už na prvom stupni štúdia prispievajú k jeho slabej prepojenosti na trh práce. Práve pocit, že na prvom stupni štúdia nezískali dostatok zručností potrebných pre trh práce, uvádzali v dotazníku pre vysokoškolákov respondenti ako jeden z dôvodov, prečo chcú pokračovať v štúdiu na druhom stupni .

Najviac povinnej praxe majú budúci zdravotníci a učitelia, najmenej študenti IT a matematiky

Porovnanie odpovedí študentov a študentiek s rôznym zameraním ukazuje, že najväčší dôraz na prax sa kladie v študijných programoch z oblasti zdravotníctva, učiteľstva a iných pedagogických vied. Títo študenti označovali absolvovanie povinnej praxe počas štúdia výrazne častejšie než ich kolegovia z iných odborov (pozri graf G.3.2.2.3.2). Dôraz na absolvovanie praxe počas štúdia zdravotníckych odborov ilustruje aj výrok jedného z predstaviteľov vedenia fakulty so zdravotníckym zameraním: „My robíme duálne vzdelávanie odjakživa a naši študenti sú v nemocnici od začiatku, od prvého ročníka. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Povolania ako lekár či farmaceut patria podľa legislatívy medzi regulované povolania, na ktorých výkon v krajinách EÚ sa vyžaduje preukázateľná prax.[3] Prax tak študenti nadobúdajú už počas štúdia. Napriek tomu, že dáta ukazujú, že až dve tretiny študentov učiteľstva a iných pedagogických vied zapojených do prieskumu absolvovalo počas štúdia povinnú prax, v skupinových rozhovoroch študenti učiteľstva poukazovali, že prax a príprava na ňu nie sú dostatočné. Slovami jednej z respondentiek: „Mohlo by byť viac tej praxe. Mali sme to tak, že 10 hodín sme toho učiteľa pozorovali a 5 hodín sme učili. A to sme so spolužiačkou učili napoly tie hodiny. Čiže prišlo nám to tak skromne málo. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Na grafe G.3.2.2.3.2 tiež vidieť, že ak respondenti študujúci odbory z oblasti zdravotníctva či programy učiteľstva a iných pedagogických vied absolvovali prax, iba v minime prípadov išlo o nepovinnú prax.

Graf G.3.2.2.3.2: Absolvovania praxe počas prvého a druhého stupňa štúdia podľa študijného zamerania



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Absolvovanie povinnej praxe počas štúdia v prieskume označili v najmenšej miere študenti IT a matematiky (pozri graf G.3.2.2.3.2). Rozdiel oproti priemeru celkovej vzorky je priepastný, keď tvorí takmer 37 percentuálnych bodov. Študenti IT a matematiky však v prieskume označovali nadpriemerne absolvovanie nepovinnej praxe. Túto možnosť v dotazníku zaškrtol jeden z piatich respondentov študujúcich IT a matematiku. Zároveň, študenti IT a matematiky v prieskume najčastejšie (36,9 %) v porovnaní s ostatnými respondentmi (20,5 %) označovali, že popri štúdiu pracujú v odbore, ktorí študujú. Prácou v odbore či absolvovaním nepovinných praxí si tak môžu kompenzovať absenciu povinnej praxe počas štúdia. Na špecifickú pozíciu študentov IT, ktorí majú tendenciu pracovať v odbore už počas štúdia, poukázal vo svojom vyjadrení počas individuálneho rozhovoru jeden z čelných predstaviteľov samosprávnych orgánov VŠ nasledovne: „Na fakulte informatiky boli debaty o zavedení väčšieho množstva praxe do výučby, ale je to zbytočné, lebo všetci študenti tej fakulty už pracujú. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Málo povinnej praxe v prieskume indikovali aj respondenti so zameraním štúdia na humanitné a spoločenské vedy (pozri graf G.3.2.2.3.2). Ako absolvovanú ju v dotazníku označila len o niečo viac ako štvrtina absolventov. Podľa vyjadrení študentov humanitných a spoločenských vied zapojených do prieskumu prax počas štúdia neabsolvovali takmer dve pätiny z nich.

Záujem študentov o stáže v zahraničí rastie, často ich však absolvujú až po skončení štúdia

Okrem nadobudnutia praxe v rámci štúdia či popri škole na Slovensku, študenti a študentky môžu absolvovať prax aj formou účasti na stáži v zahraničí prostredníctvom zapojenia sa do jednej z mobilitných schém (napr. Erasmus+ alebo iné). Pri pohľade na dostupné štatistiky z minulých rokov je možné pozorovať trend zvýšenej účasti študentov a absolventov slovenských VŠ na zahraničných stážach cez program Erasmus+. Zatiaľ čo v akademickom roku 2013/2014 stáže podľa výpočtov projektu To dá rozum predstavovali necelú pätinu (19,2 %) všetkých absolvovaných mobilít, v roku 2016/2017 to už bola viac ako tretina (35,3 %) mobilít. Síce záujem študentov o pracovné stáže v zahraničí každým rokom rastie, stále sa na nich zúčastňuje len zlomok vysokoškolákov (1 333 v akademickom roku 2016/2017, čo predstavuje necelé 1 % vtedajšej populácie vysokoškolákov).[4] Podľa zástupkyne organizácie, ktorá ich študentom sprostredkúva, stáže v zahraničí sú pre viacerých študentov prvou príležitosťou vyskúšať si to, čo študovali v praxi. „Pre niekoho býva tá stáž naozaj prvá

pracovná skúsenosť v odbore. Niekedy sa stane, že tie feedbacky sú trošku menej pozitívne a to hlavne v tom ohľade, že bolo na nich vidno, že tú prax počas školy naozaj nemali. Že mentor im naozaj musel vysvetľovať základy (Agentúry pre mobility, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)".

No kvalitatívne dáta To dá rozum poukazujú na viacero prekážok vyššej účasti vysokoškolákov na zahraničných stážach počas štúdia. Jednou z nich je aj to, že na niektorých VŠ zahraničné stáže nie sú akceptované ako súčasť štúdia, študenti za ne nezískajú potrebné kredity, a preto sú nútení absolvovať ich v období mimo semestra. Ilustruje to aj nasledovný výrok respondentky v pozícii prodekanky pre zahraničné vzťahy: „Musia ísť cez prázdniny. Alebo ako absolventi. A neuznáva sa im to ako súčasť štúdia, pretože nemáme akreditované študijné programy tak, že by sme tam mali nejaké kredity z praxe. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)" Aj respondenti z organizácií podporujúcich mobility sa v individuálnych rozhovorov vyjadrovali, že mladí ľudia možnosť absolvovať stáž v rámci Erasmus+ často využijú až po skončení svojho VŠ štúdia.

Školy vždy nezabezpečujú študentom poskytovateľa praxe

Podľa kvalitatívnych dát je skúsenosť s tým, či si prax zabezpečuje študent alebo mu pomáha škola, či konkrétny učiteľ, zmiešaná. Sú miesta, kde aj praxe, ktoré sú súčasťou štúdia, si musia študenti zabezpečiť sami. Ilustruje to i nasledujúci výrok: „My napríklad máme prax ako povinne voliteľný predmet, nemusí si to človek dať. Ale funguje to viac-menej tak, že vyrieš si to sám. Ako, myslím si, že je to v pohode, človek by mal byť schopný si takúto vec vedieť vyriešiť, ale zároveň si myslím, že škola by na to mohla mať úplne iné páky vybaviť pre študentov nejaké stáže, ako reálne ponúka. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)" Na problém zabezpečovania praxe zo strany školy poukázala z trochu iného uhla aj ďalšia respondentka: „U nás je to permanentný problém a vedenie katedry na to neustále odpovedá, že nie sú na to prostriedky, peniaze, neviem čo. Stále výhovorky. A po tom je obrovský dopyt študentov, že proste dajte nám prepojenie na prax alebo na nejaké neziskovky, organizácie. V tomto je to úplne ponechané na proaktivitu študentov. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Odôvodňovanie nedostatku praxe zo strany školy kvôli nedostatku finančných prostriedkov sa počas skupinových rozhovorov objavovalo u viacerých študentov. V niektorých prípadoch si dokonca študenti, ktorí sa na rozhovoroch zúčastnili, museli za prax, ktorú absolvovali, zaplatiť.

To, že sa od študentov a študentiek očakáva, že si poskytovateľa praxe nájdu sami, potvrdili v individuálnych rozhovoroch viacerí respondenti z radov prodekanov pre vzdelávanie. Dobre to vystihuje aj tento výrok jedného z nich: „V novom [študijnom programe], ono je to vlastne reakreditovaný študijný program, inovovaný, sme už v bakalárskom stupni zaviedli predmet povinná prax. A teraz bude na študentovi, aby nejakým spôsobom hľadal, že kde. Aby to nebolo len vecou školy, ale aby ten študent sám aktívne vstupoval do procesu a hľadal si nejakú možnosť praxe. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)" Poskytovateľa praxe, u ktorého absolvujú povinnú prax v rámci štúdia, si musia študenti nájsť sami aj podľa respondentky z inej vysokej školy. „Diskutovalo sa o tom, či to dať na podnose, že ty choď tam, ty tam, ty tam, ale prijali sme stratégiu, že študent sa musí naučiť obracať v prostredí trhu a toto je jedinečná možnosť, kedy si ten študent sám nájde [prax]. Hlavne cez tie letné prázdniny, my mu nekladieme medze, aby tú stáž absolvoval aj v zahraničí. Nech ide do Anglicka, kľudne. Týmto spôsobom sa snažíme, aby sa ten študent už vedel orientovať v praxi. Samozrejme, my mu dáme zadanie, že čo je potrebné, čiže on si potom podľa toho vie nájsť tú firmu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)" Hľadanie praxe môže študentov lepšie pripraviť na hľadanie práce v budúcnosti. No úplné prenesenie zodpovednosti na študentov bez ich usmerňovania a bez dohody o obsahu praxe s jej poskytovateľom môže priniesť riziko, že sa im ju nájsť nepodarí, resp. si nájdu prax, ktorá nie je pre ich osobnostný a profesijný rozvoj prínosom. Školy by sa preto mali aktívne zaujímať o vytvorenie siete spoľahlivých poskytovateľov praxe, ktorý študentom zabezpečia optimálnu konfrontáciu získaných znalostí a praktických poznatkov.

Z analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum je však vidieť, že niektoré školy vedia študentom pomôcť v nájdení si miesta na praxovanie. Jeden z takýchto príkladov dobrej praxe bol bližšie predstavený v individuálnom rozhovore s respondentom na vedúcej pozícii na vysokej škole: „Máme stážovú kliniku. Naši študenti môžu absolvovať jeden semester stáže na súde, Najvyššom kontrolnom úrade, na Krajskej prokuratúre v [názov mesta]. Máme aj komerčnú sféru, rôzne advokátske kancelárie, podniky, tretí sektor, jednoducho naši študenti už počas štúdia môžu absolvovať aj tam stáž. Ako fakulta máme pouzatvárané zmluvy s týmito subjektmi, ktoré na tom participujú a výber sa realizuje buď tak, že oni nechajú výber toho študenta na fakultu, ale sú aj také subjekty, ktoré si prídu samé vybrať študenta, ktorý bude u nich tú stáž

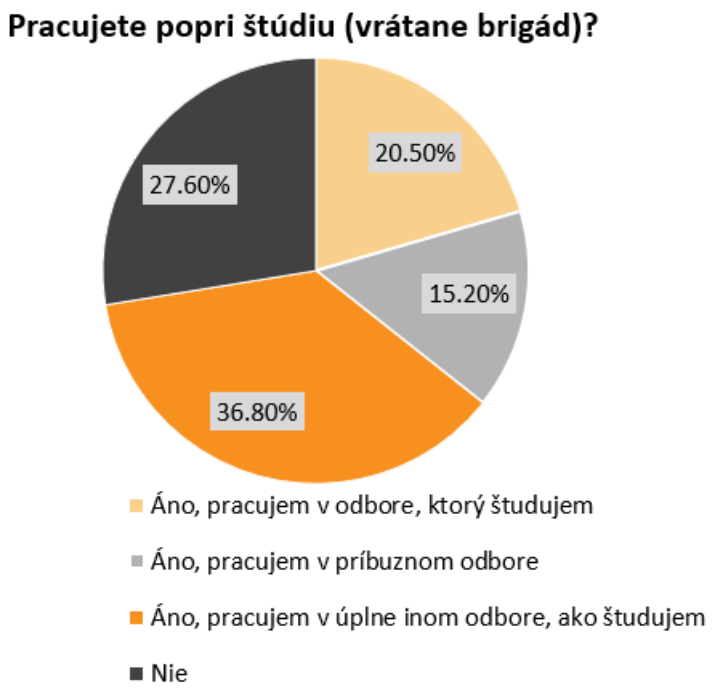
vykonávať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Príklady, keď škola dbá o to, aby študenti mali možnosť nájsť si a absolvovať prax počas štúdia, uvádzali aj niektorí študenti v skupinových rozhovoroch: „Najviac by som vyzdvihol asi možnosť stáže popri práci. My ako katedra spolupracujeme s veľa štátnymi a neziskovými organizáciami, buď s ministerstvom zahraničných vecí, alebo s [názov neziskovej organizácie] a podobne. Máme priamo zmluvu, že každý semester môže ísť človek na stáž do nejakej organizácie a má to ako predmet. Čiže mi kompenzujú, že nemusím sedieť v škole, čo ma nebaví, že tam sedím každý týždeň tri hodiny a pozerám do blba, ale robím niečo, [v čom vidím] nejaké reálne výsledky môjho štúdia. Niečo, čo som sa učil, vlastne nejako uvádzam v praxi. To je asi to najlepšie, čo naša katedra poskytuje. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Napriek snahe niektorých škôl pomôcť študentom zabezpečiť dostatok praxe je to podľa vyjadrení respondentov v niektorých prípadoch pomerne problematické. Ako ilustruje vyjadrenie jedného z prodekanov pre vzdelávanie, možnosť zabezpečiť dostatok praxe pre študentov sa môže odvíjať aj od špecifického odboru: „Pokiaľ ide o našu vysokú školu, naši absolventi, keďže väčšinou ide teda o [názov študijného odboru bezpečnostných služieb] v nejakej podobe, tak získať tú takzvanú študentskú prax je dosť veľký problém. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“

Väčšina vysokoškolákov popri štúdiu pracuje, môže to ohrozovať jeho kvalitu

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazujú, že absolútna väčšina respondentov spomedzi vysokoškolákov popri štúdiu pracuje. Prácou popri štúdiu sa rozumie brigáda alebo iný typ platenej práce, ktorú študenti vykonávajú. Najväčší podiel respondentov, viac ako tretina, v dotazníku označila, že pracuje v úplne inom odbore, ako študuje (pozri graf G.3.2.2.3.3). Pätina z tých, ktorí sa do prieskumu zapojili, pracuje v odbore, ktorý študuje, a takmer 15 % pracuje v príbuznom odbore štúdia. Dokopy teda podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum pracujú popri štúdiu takmer tri štvrtiny (72,5 %) respondentov spomedzi vysokoškolákov. Záujem študentov vysokých škôl pracovať popri štúdiu dokresľujú aj štatistiky pracovného portálu Profesia. V roku 2016 evidovala Profesia vo svojej databáze 4 549 životopisov študentov VŠ, čo tvorilo 4-percentný podiel na celkovom počte evidovaných životopisov.[5] Najväčšia skupina uchádzačov vysokoškolákov (73,8 %) sa zaujímala o pracovný úväzok na dohodu. Približne traja z desiatich (29,9 %) vysokoškolákov evidovaných v databáze záujemcov o prácu hľadala na Profesii prácu na skrátený úväzok.[6] V dotazníkovom prieskume To dá rozum medzi špecialistami na ľudské zdroje patrila ponuka brigád pre študentov k jednej z najviac označovaných foriem spolupráce medzi zamestnávateľmi a vysokými školami. Možnosť brigád pre študentov počas štúdia označili siedmi z desiatich (71,8 %) zamestnávateľov, ktorí v dotazníku vyjadrili, že spolupracujú alebo v minulosti so školami spolupracovali pri príprave absolventov pre trh práce.

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že vysoký podiel pracujúcich študentov a študentiek súvisí s pozitívnym vnímaním práce popri štúdiu študentmi a zamestnávateľmi. Vysokoškoláci v rozhovoroch uvádzali, že v práci popri štúdiu vidia možnosť, ako sa priblížiť aktuálnym potrebám praxe v prípade, že ich štúdium tieto nereflektuje. Na problém s neaktuálnym nastavením kurikula študijných programov, ktoré študentov nevedie k získavaniu zručností, ktoré prax v súčasnej dobe čoraz viac vyžaduje, poukázal vo svojom vyjadrení jeden z interviewovaných študentských zástupcov v akademickom senáte. „Tým, že sa možno predmety nemodernizujú, tak sú tí študenti nútení venovať sa brigádam popri škole alebo získať už nejaké skúsenosti, lebo veľa predmetov je smerovaných dosť teoreticky. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Študenti, ako aj zástupcovia zamestnávateľov tiež uvádzali, že i práca popri škole mimo odboru má pridanú hodnotu, a to v zmysle nadobúdania potrebných pracovných návykov a generických zručností.

Graf G.3.2.2.3.3: Práca popri vysokoškolskom štúdiu



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Ako vyplýva z analýzy dát To dá rozum, práca študentov popri škole sa na Slovensku a špeciálne v niektorých odboroch stala masovým fenoménom, ktorý však môže mať aj svoje negatíva. Učitelia v rozhovoroch poukazovali na to, že študenti často hľadajú cesty, ako štúdium zladiť s pracovnými povinnosťami. „Niekedy sa nám dokonca stáva, že v druhom stupni štúdia príde študent a povie, že by chcel individuálny študijný plán, lebo už má prácu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Ďalší z respondentov videl negatívny dosah práce popri štúdiu na účasti študentov vo vzdelávacom procese: „Skoro všetci naši študenti robia. Kto začne robiť v prvom roku inžinierskeho štúdia, tak to už je oneskorenec. To v bakalárskom začínajú. [...] Samozrejme, má to dopad na pedagogický proces. Na prednášky chodia málo. Prvá zásadná otázka na prednáške je, kde tie materiály sú. Dám meno, heslo a na druhú [prednášku] ak mám 50 % účasť, tak som výsostne spokojný. Keď 60 %, tak som kráľ na ústave. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Napriek tomu, že učitelia si uvedomovali, že práca popri škole môže kompenzovať nedostatok praxe v rámci štúdia, prevládalo medzi nimi presvedčenie, že práca by nemala štúdium posúvať na druhú koľaj záujmu študentov. Pracovná zaneprázdnenosť z ich pohľadu spôsobuje nedostatok iniciatívnosti či nedôslednosť niektorých študentov pri plnení si študijných povinností: „Možno je to aj tým, že naši študenti veľa pracujú. Pracujú na polovičné, trištvrťové, na celé úväzky. Možno je to tým, že v tom zahraničí nerobia nič iné, len študujú a zabávajú sa. U nás musia študovať, zabávať sa a ešte aj pracovať. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Ako problém, ktorý zásadne ovplyvňuje kvalitu vysokoškolského vzdelávania na Slovensku, vnímal veľa práce študentov popri štúdiu aj učiteľ, ktorý pred návratom na Slovensko pôsobil na vysokých školách v zahraničí. „Strašne veľa študentov tu má nejakú prácu. A mnohí na plný úväzok. Akože všetka česť, že si chcú zarobiť na svoje štúdiá, ale keď má tá škola nejakú úroveň, musí to zariadiť tak, aby si [študent] nemohol dovoliť pracovať na plný úväzok. Aby si privyrobil niekde brigádou, v pohode, ale aby niekde pracoval na plný úväzok? Tá škola je tým pádom slabá. Ja som mal v podstate ľahký predmet, čo oni chápali, že len prídu, odchodia si a dostanú známku. Keď som im dal niečo, čo museli vypracovať doma, tak sa sťažovali, že nestíhajú ísť do roboty (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“. Dostatočne rozsiahla a kvalitne nastavená prax v rámci štúdia, ktorá by v študentoch rozvíjala kompetencie potrebné na úspešné uplatnenie sa po ukončení štúdia, by mohla viesť k zníženiu intenzity práce študentov popri štúdiu.

Popri štúdiu pracujú najmä študenti druhého stupňa, na externom štúdiu a na súkromných VŠ

Prácu popri štúdiu vyhľadávajú skôr študenti vo vyšších ročníkoch. Pri porovnaní odpovedí respondentov študujúcich na prvých dvoch stupňoch VŠ štúdia možno vidieť, že podiel respondentov na prvom stupni štúdia, ktorí popri štúdiu pracovali (70,2 %), bol nižší ako v prípade respondentov na druhom stupni (76,3 %). Ak študenti na prvom stupni popri štúdiu pracovali, častejšie ako pri ich kolegoch na druhom stupni (30,6 %) sa tak podľa odpovedí v prieskume dialo v úplne inom odbore, ako študovali (40,2 %). Naopak, respondenti študujúci na druhom stupni štúdia (29,2 %) pracovali častejšie v odbore, ktorý študovali. Oproti ich kolegom na prvom stupni štúdia (15,6 %) ich počet predstavuje dvojnásobný podiel respondentov.

Popri štúdiu na VŠ pracujú alebo brigádujú takmer všetci (93,6 %) respondenti, ktorí študujú v externej forme štúdia. Podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume sa tak deje vo väčšej miere ako na dennom štúdiu (67,2 %) bez ohľadu na to, či ide o prácu v odbore, ktorý na VŠ študujú, alebo mimo neho. No takmer až polovica (47,6 %) respondentov na externom štúdiu pracuje v úplne inom odbore, ako študujú, kým v prípade denných študentov ide o tretinu opýtaných (34,1 %). Napriek tomu, že práca mimo odbor študentom externého štúdia nepomáha v odbornej príprave v rámci odboru, ktorí študujú, aj takáto pracovná skúsenosť im dáva možnosť rozvíjať si všeobecné pracovné zručnosti (napr. schopnosť organizovať si čas, zodpovednosť, komunikačné zručnosti).

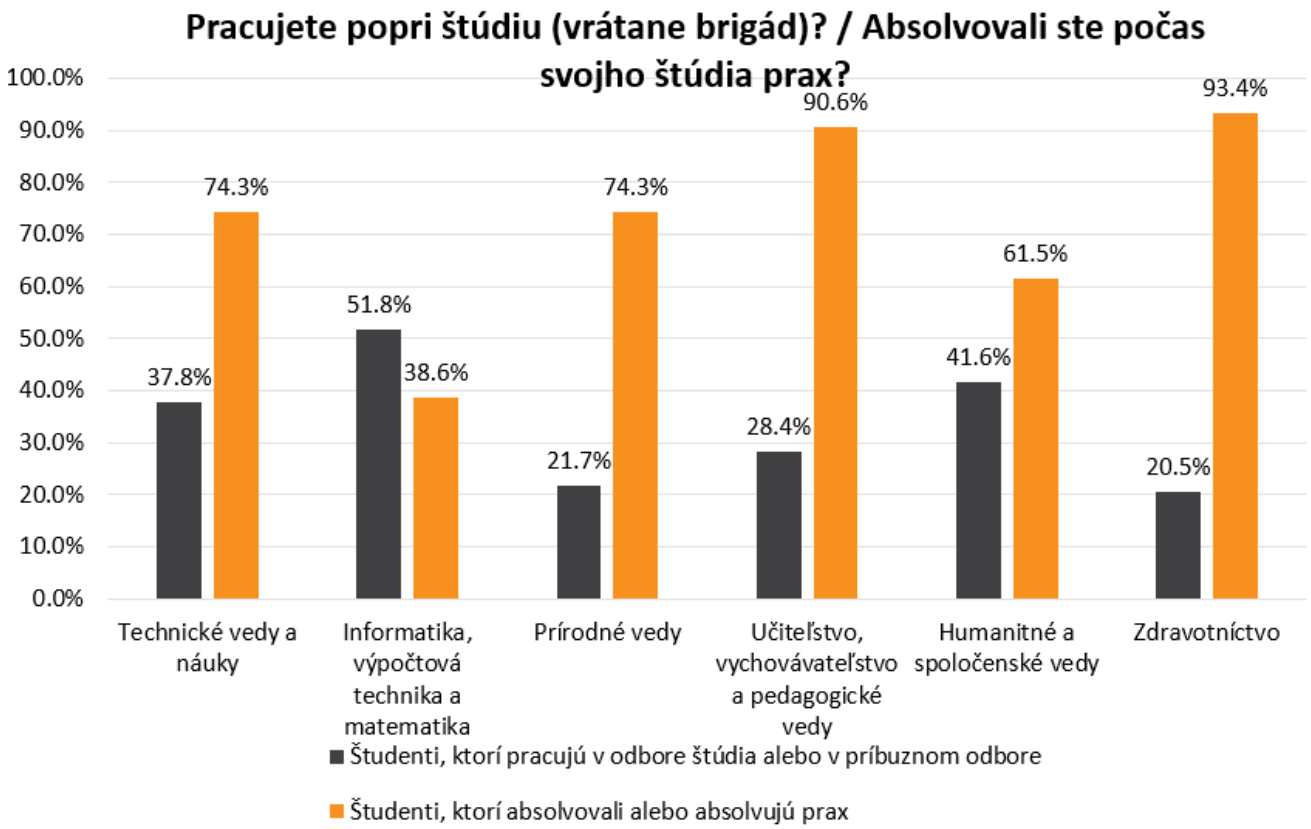
Podľa vyjadrení študentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum až deväť z desiatich (90,3 %) respondentov študujúcich na súkromných VŠ popri štúdiu pracuje. Na porovnanie, z respondentov absolvujúcich svoje štúdium na verejných VŠ podľa odpovedí v dotazníku pracujú siedmi z desiatich (70 %). Polovica (50,7 %) respondentov zo súkromných VŠ uviedla, že pracuje v úplne inom odbore ako študuje. Na verejných VŠ pracuje popri škole úplne mimo odboru svojho štúdia približne tretina (34,9 %) respondentov. Vyšší podiel respondentov súkromných VŠ, ktorí popri štúdiu pracujú úplne mimo študovaného odboru môže byť čiastočne spôsobený potrebou platiť za štúdium školné.

Študenti si málo praxe počas štúdia kompenzujú prácou vo svojom alebo príbuznom odbore

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukázali, že ak študenti absolvujú v rámci štúdia menej praxe, vynahrádzajú si nadobúdanie praktických skúseností prácou v odbore svojho štúdia alebo v príbuznom odbore. Z porovnania odpovedí respondentov s odlišnými zameraniami štúdia možno pozorovať, že najväčší podiel respondentov pracujúcich popri štúdiu v študovanom alebo príbuznom odbore tvoria študenti IT a matematiky (pozri graf G.3.2.2.3.4). Zároveň práve táto skupina študentov v dotazníku označovala absolvovanie praxe počas svojho štúdia najmenej zo všetkých respondentov. Z výsledkov prieskumu sa teda javí, že absenciu praxe v rámci štúdia si študenti IT a matematiky kompenzujú prácou v odbore. V hodnotách nad priemer celkovej vzorky (35,7 %) v prieskume označovali, že popri štúdiu pracujú vo svojom alebo príbuznom odbore aj respondenti študujúci humanitné a spoločenské vedy. Síce študenti humanitných a spoločenských vied absolvujú počas štúdia viac praxe ako študenti IT a matematiky, ich podiel je taktiež pod priemerom celkovej vzorky (71,2 %) (pozri graf G.3.2.2.3.4).

Naopak, študenti zdravotníckych odborov, učiteľstva a iných pedagogických vied, u ktorých absolvovanie praxe počas štúdia deklarovali až deviati z desiatich respondentov, pracujú vo svojom alebo príbuznom odbore podstatne zriedkavejšie ako ich kolegovia študujúci IT a matematiku či humanitné a spoločenské vedy (pozri graf G.3.2.2.3.4). Nadobúdanie praktických skúseností a zručností z odboru tak u tejto skupiny študentov pravdepodobne prebieha prioritne v rámci ich štúdia. Málo vo svojom alebo príbuznom odbore popri štúdiu pracujú aj respondenti študujúci prírodné vedy. V porovnaní s ostatnými študentmi majú medzi sebou študenti odborov z oblasti zdravotníctva zároveň najväčšiu skupinu študentov, ktorá popri štúdiu nepracuje. V prieskume sa tak vyjadrili viac ako dve štvrtiny (44,7 %) respondentov so zdravotníckym zameraním. Priemer celkovej vzorky predstavoval 28 % nepracujúcich respondentov. Vysoký podiel študentov zdravotníckych odborov, ktorí popri štúdiu nemajú brigádu alebo inú prácu, je spôsobený pravdepodobne charakterom a náročnosťou ich štúdia, ktoré obmedzuje ich možnosti popri škole pracovať.[7]

Graf G.3.2.2.3.4: Práca popri štúdiu v študovanom alebo príbuznom odbore v porovnaní s podielom študentov, ktorí počas štúdia absolvovali alebo absolvujú prax

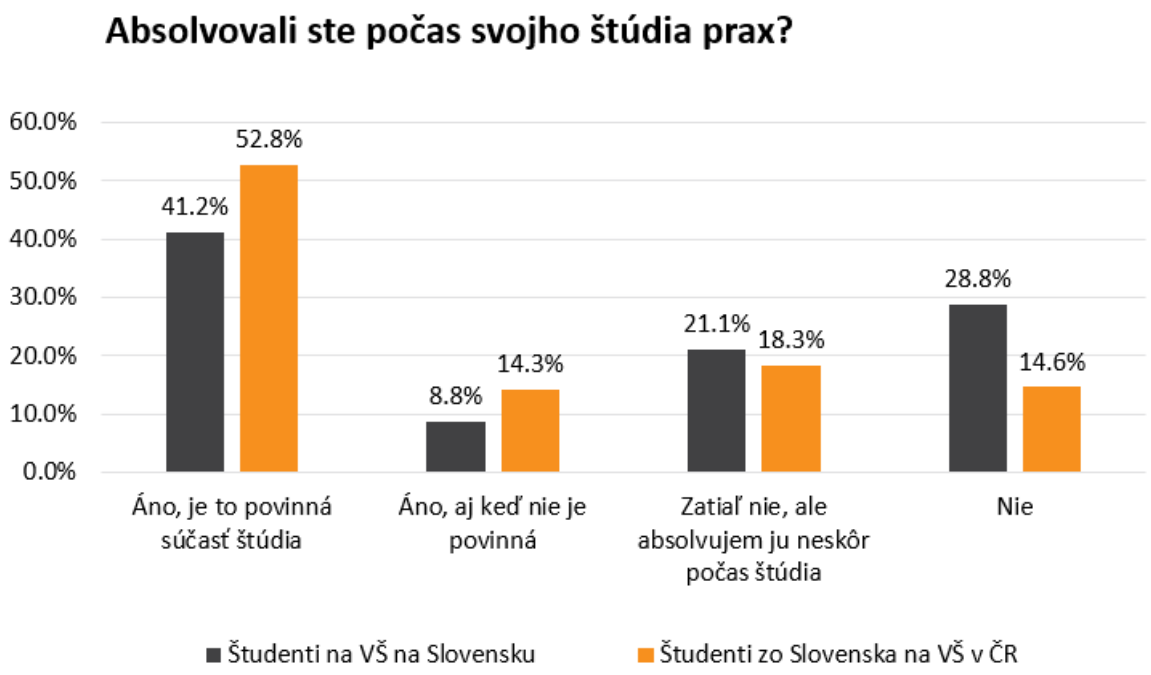


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Vysokoškoláci zo Slovenska študujúci v ČR majú praxe viac, sú na ňu vytvorené lepšie podmienky

Porovnanie odpovedí študentov a študentiek na slovenských vysokých školách a našich vysokoškolákov a vysokoškoláčok v Českej republike v dotazníkovom prieskume To dá rozum ukazuje, že respondenti študujúci v ČR získavajú počas štúdia viac praxe (pozri graf G.3.2.2.3.5). Na Slovensku prax absolvovala polovica respondentov. Z vysokoškolákov študujúcich v ČR v prieskume označili, že prax už absolvovali dve tretiny respondentov. Podobne ako na Slovensku, ďalšiu približne pätinu študentov prax ako súčasť štúdia ešte len čakala. Vyššie hodnoty absolvovanej praxe v ČR môžu byť čiastočne ovplyvnené aj zložením vzorky, ktorá dotazník vypĺňala. Viac ako dve pätiny (45,4 %) respondentov, ktorí sa zapojili do prieskumu medzi našimi vysokoškolákmi v ČR, tvorili študenti odborov z oblasti zdravotníctva. U budúcich lekárov, farmaceutov či iného zdravotníckeho personálu je nadobudnutie praxe počas štúdia jeho povinnou súčasťou.[8] Na porovnanie, na Slovensku tvorili študenti odborov z oblasti zdravotníctva necelú desatinu (8,7 %) všetkých respondentov. Pri všeobecnom pohľade na odpovede našich študentov študujúcich v zahraničí (vrátane ČR) je podiel respondentov, ktorí už absolvovali prax počas štúdia (61,1 %) vyšší, ako podiel študujúcich na Slovensku (50 %). Rovnaký podiel ako u nás (21,1 %) ju absolvoval alebo absolvuje neskôr počas svojho štúdia v zahraničí.

Graf G.3.2.2.3.5: Absolvovanie praxe počas štúdia študentmi na Slovensku a našimi vysokoškolákmi študujúcimi v Českej republike



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 862 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v Česku

Vysokoškoláci študujúci v Českej republike uvádzali v skupinových rozhovoroch viacero príkladov, ako môžu absolvovať počas štúdia prax. Ako jednu z výhod štúdia v Českej republike to vnímali viacerí zúčastnení respondenti. Slovami jednej respondentky: „Chcela som mať počas vysokej školy čo najviac praxe a aj nejakú zahraničnú. A tu je vlastne povinné ísť na jeden semester na zahraničnú prax do rozvojovej krajiny. Plus som ešte mala strašne veľa tuzemských praxí, asi tri, štyri, v sociálnej sfére ako práca s ľuďmi bez domova, s drogovo závislými. V Česku je táto oblasť strašne rozvinutá. Nie strašne, ale oproti Slovensku omnoho viac. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Viacerí respondenti, ktorí mali skúsenosť aj so štúdiom na VŠ na Slovensku, poukazovali na rozdiel v rozsahu, ale i kvalite absolvovanej praxe počas štúdia na Slovensku a v Českej republike. Dobre to ilustruje i nasledujúci výrok študentky: „V [meste na Slovensku] som mala za celé bakalárske štúdium splniť dvadsať hodín praxe. A ešte im bolo jedno, že kde, len doneste podpísaný papier. Tu na bakalárskom, čo viem, mali prax v rôznych oblastiach, klinická psychológia, pedagogická, všetko povinné. U nás [na Slovensku] to bolo, kde si ju zoženiete, tam budete. Takže určite je v tomto rozdiel. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Podľa výpovedí študentov v skupinových rozhovoroch sa javí, že respondentom študujúcim v Českej republike sú ponúkané možnosti absolvovať prax už v skorších fázach štúdia v porovnaní s ich kolegami študujúcimi na Slovensku: „Na medzinárodných vzťahoch nám už ponúkajú zahraničné stáže, ktoré sú zároveň platené, aj kredity za ne dostávame a ešte sú aj bonusom k bakalárke. A zas na angličtine môžeme napríklad prekladať články už v prváku, druháku, hocikedy, skrátka, skontrolujú to po nás doktorandi alebo učitelia. Tiež máme ponuky ísť učiť do jazykových centier, takže u nás je tá prax dosť rozvinutá. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Na rozdiel od Slovenska[9] si v Českej republike študenti môžu bezplatne predĺžiť štandardnú dĺžku štúdia na prvých dvoch stupňoch VŠ štúdia o jeden akademický rok.[10] Podľa ich vyjadrení v skupinových rozhovoroch môžu vďaka tomu absolvovať stáže, resp. iné aktivity, ktoré považujú za potrebné pre ich rozvoj (napr. mobility), bez toho, aby museli za štúdium platiť.

Záver

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukázali, že väčšina študentov počas štúdia absolvuje prax alebo pracuje popri štúdiu. Oba javy majú pre vysokoškolákov viacero pozitív. Absolvovanie odbornej praxe či získanie praktickej skúsenosti prácou popri štúdiu môže študentom pomôcť lepšie pochopiť nadobudnuté vedomosti a získať nové odborné, ako aj generické zručnosti. Na praxi alebo v práci v odbore dokážu tiež lepšie konfrontovať využiteľnosť toho, čo sa v škole učia, s aktuálnymi potrebami praxe. S prácou a praxou sú však spojené aj viaceré úskalia. Prax sa neuskutočňuje rovnako často naprieč rôznymi skupinami študentov a nie vždy je integrálnou súčasťou štúdia. Práca popri škole síce pomáha s lepšou prípravou na trh práce, ale v rozmeroch, ktoré nadobudla na Slovensku, ohrozuje kvalitu vzdelávania. Zároveň prináša riziko prílišného zameriavania sa študentov na súčasné potreby zamestnávateľov. Kvalitné vzdelávanie by však malo študentov pripraviť aj na úskalia neistej budúcnosti a podporovať aktívnu úlohu jednotlivca vo formovaní sveta okolo seba.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Gabriela Pleschová

Zdroje:

1: PROFESIA. *Študentská prax a stáže – ponuky (analýza vytvorená pre účely projektu To dá rozum).* Marec 2017. Nepublikovaný materiál.

2: Medzi štátne vysoké školy patria Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Akadémia Policajného zboru v Bratislave a Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave

3: Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. [cit. 2019-5-20]. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32005L0036

5: SAAIC. *Štatistika mobility odchádzajúcich študentov a zamestnancov vysokých škôl (2007/2008 - 2016/2017).* [cit. 2019-5-22]. Dostupné na: http://www.erasmusplus.sk/index.php?sw=341

6: PROFESIA. *Sú študenti stredných a vysokých škôl ochotní pracovať popri škole? (analýza vytvorená pre účely projektu To dá rozum).* Marec 2017. Nepublikovaný materiál.

7: PROFESIA. *Sú študenti stredných a vysokých škôl ochotní pracovať popri škole? (analýza vytvorená pre účely projektu To dá rozum).* Marec 2017. Nepublikovaný materiál.

8: SRNÁNKOVÁ, Ľ. Absolventi vysokých škôl na trhu práce: priebežné výsledky z prieskumu. In ACADEMIA. 2014, roč 9, č. 2-3, s. 326. [cit. 2019-6-10]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//ACADEMIA/2014/final._acad_2-3_2014.pdf

9: Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. [cit. 2019-5-20]. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32005L0036

10: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [cit. 2019-5-21]. Dostupné na: https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131

11: Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. [cit. 2019-5-21]. Dostupné na: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111/zneni-20190424

Kvalita a dosahy praxe

Pozitívne prínosy praxe nie sú automatické

Kvalitatívne aj kvantitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že prax a čiastočne aj práca v odbore môžu mať pre študentov viacero prínosov. Študenti, ktorí prax absolvovali, vnímali, že ich škola rozvíja vo viacerých oblastiach vo väčších podieloch respondentov. Častejšie ako ich kolegovia bez praxe uvádzali, že štúdium rozvíja ich komunikačné zručnosti a schopnosť pracovať v skupine. Prax študentom tiež priniesla zlepšenie ich odborných znalostí a zručností, lepšie pochopenie teoretických vedomostí, možnosť odskúšať si praktické zručnosti v bezpečnom prostredí a nové kontakty. Prax im tak pomáha cítiť sa kompetentnejšie a pripravenejšie pre trh práce. Špecialisti na ľudské zdroje vnímali prínos praxe pre študentov najmä v získaní lepšej, praktickejšej orientácie v odbore a rozvoji generických zručností. Prínosy praxe vnímal podstatne väčší podiel študentov, ktorí prax absolvovali, aj keď nebola povinnou súčasťou ich štúdia. Prínosy praxe spojené s jednoduchším prechodom na trh práce uvádzali predovšetkým denní študenti, študenti na druhom stupni VŠ štúdia a študenti verejných vysokých škôl. Naprieč rôznymi študijnými zameraniami vnímali pozitívne dosahy praxe najviac respondenti študujúci IT a matematiku. Ak však študenti neboli na prax dobre pripravení, nebola dostatočne dlhá alebo na nej vykonávali neodborné činnosti, považovali ju za nekvalitnú. Kvalitu praxe podľa študentov znižuje aj nedostatočná reflexia praxe zo strany vyučujúceho, či už počas nej, alebo po jej ukončení. Z kvalitatívnych dát To dá rozum sa javí, že reflexia praxe je zriedkavým javom. Pre školu je často dôležité len dodanie oficiálneho potvrdenia o jej absolvovaní a nie zmysluplnosť a kvalita praxe. Rozvoj zručností, v ktorom by študentom absolvovanie praxe malo pomôcť, je čiastočne kompenzovaný prácou popri štúdiu. Aj prácou mimo odboru štúdia vysokoškoláci podľa ich názoru, ako aj názoru zamestnávateľov, nadobúdajú všeobecné zručnosti a cenné pracovné návyky.

Skúsenosť študentov s praxou ovplyvňuje vnímanie prínosu ich štúdia

Z výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum vyplynulo, že polovica (50 %) respondentov z radov študentov a študentiek na prvom a druhom stupni VŠ štúdia už absolvovala prax. Ďalšia pätina (21,1 %) v prieskume indikovala, že stáž absolvuje v neskorších fázach štúdia. Skúsenosť s praxou ovplyvňovala ich vnímanie kvality štúdia. Tí, ktorí už prax absolvovali, označovali častejšie ako ich kolegovia bez praxe, že štúdium na vysokej škole ich rozvíja v takých oblastiach ako prezentačné schopnosti (46,9 % vs. 37,6 % respondentov), schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory (41,3 % vs. 37,3 %) či pracovať v skupine (35,3 % vs. 29,1 %). Väčší podiel respondentov s absolvovanou praxou (40,6 %) tiež v prieskume označoval, že štúdium podľa nich rozvíja ich schopnosť zvládať záťažové situácie. V prípade respondentov bez praxe išlo o 34,9 %. Zároveň respondenti, ktorí absolvovali prax v rámci štúdia, vo väčšej miere volili odpoveď, že vysokoškolské štúdium rozvíja ich etické správanie a hodnoty ako čestnosť, zodpovednosť a pravdivosť. V ich prípade túto odpoveď zvolilo 25 % respondentov. V prípade respondentov bez absolvovanej praxe išlo o 18,7 % . Analýza kvantitatívnych dát To dá rozum tiež ukázala, že respondenti s absolvovanou praxou pristupovali k odpovediam na otázky týkajúce sa aktuálnosti ich štúdia, hodnotenia ich učiteľov, zapájania sa do ovplyvňovania vecí na škole či odporúčania svojho študijného programu kritickejšie ako respondenti, ktorí skúsenosť s praxou nemali.

Študenti bakalárskeho štúdia bez absolvovanej praxe v dotazníku za jeden z dôvodov, prečo chcú pokračovať na druhom stupni štúdia, uvádzali pocit, že nemajú dostatok zručností pre trh práce, častejšie (28,4 %) ako respondenti, ktorí už prax absolvovali (21,6 %). Zároveň študenti oboch stupňov štúdia, ktorí už mali prax, nevnímali bakalársky titul tak negatívne ako ich kolegovia bez skúsenosti s absolvovaním praxe. Študenti bez praxe mali v prieskumu tendenciu hodnotiť bakalársky titul ako málo pespektívny pre úspešne uplatnenie sa na trhu práce a v spoločnosti viac ako tí, ktorí počas štúdia prax absolvovali.

Nepovinná prax je z pohľadu študentov prínosnejšia ako povinná

Analýza kvantitatívnych dát To dá rozum ukazuje rozdiely v hodnotení prínosov povinnej a nepovinnej praxe študentmi a študentkami zapojenými do dotazníkového prieskumu. Povinnú prax absolvovali štyri pätiny (82,4 %) respondentov, ktorí nejaký typ praxe počas štúdia už mali za sebou. Zvyšná pätina (17,6 %) absolvovala prax aj v prípade, že nebola povinnou súčasťou štúdia. Ako možno vidieť v tabuľke T.3.2.2.4.1, respondenti prieskumu, ktorí absolvovali nepovinnú prax, vnímali jej prínosy oveľa pozitívnejšie ako ich kolegovia, ktorí prax absolvovali ako povinnú súčasť štúdia. Zatiaľ čo 15 % študentov, ktorí mali prax povinnú, si myslí, že im nič nepriniesla, spomedzi respondentov, ktorí absolvovali prax, aj keď nemuseli, to takto

vnímalo iba minimum z nich. Tri štvrtiny respondentov s nepovinnou praxou uviedlo, že prax im priniesla lepšie odborné znalosti a zručnosti. V skupine respondentov, ktorí prax počas štúdia absolvovali povinne, išlo približne o polovicu. Výsledky tohto porovnania ukázali aj iné rozdiely vo vnímaní prínosu praxe (pozri tabuľku T.3.2.2.4.1). Najväčšie rozdiely sa ukázali v týchto položkách: zníženie obavy zo vstupu na trh práce, ponuka ďalšej spolupráce, nové kontakty, získanie všeobecných pracovných návykov a všeobecné zručnosti. Pri týchto položkách dosahoval podiel odpovedí študentov, ktorí absolvovali nepovinnú prax, až dvojnásobok podielu študentov s absolvovanou povinnou praxou.

Tabuľka T.3.2.2.4.1: Prínosy povinnej a nepovinnej praxe očami študentov

Výber všetkých relevantných odpovedí	Čo vám priniesla prax? (odpovedali iba respondenti, ktorí označili, že počas štúdia už absolvovali prax)		
	Prax ako povinná súčasť štúdia	Nepovinná prax	Všetci respodenti, ktorí absolvovali prax
Nič	15.1%	2.6%	12.9%
Lepšie odborné znalosti a zručnosti	48.9%	74.5%	53.4%
Lepšie pochopenie teoretických vedomostí	39.0%	50.2%	41.0%
Odskúšanie si praktických zručností v bezpečnom prostredí	49.3%	46.6%	48.8%
Zníženie obavy zo vstupu na trh práce	22.5%	50.0%	27.3%
Ponuku ďalšej spolupráce	15.7%	42.4%	20.4%
Nové kontakty	34.2%	67.8%	40.1%
Spochybnenie užitočnosti toho, čo sa v škole učím	25.7%	28.8%	26.2%
Odradenie od študovanej profesie	7.5%	6.8%	7.4%
Spoznanie svojich kvalít a nedostatkov	36.6%	47.0%	38.4%
Ujasnenie si, čo chcem v pracovnom živote robiť	33.2%	51.9%	36.5%
Získanie všeobecných pracovných návykov	24.4%	47.5%	28.4%
Všeobecné zručnosti	20.8%	42.8%	24.6%
Iné	0.7%	0.8%	0.7%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Výrazné rozdiely vo vnímaní toho, čo študentom priniesla prax, medzi tými, ktorí ju mali ako povinnú súčasť štúdia, a tými, ktorí ju absolvovali, aj keď nebola povinná, môžu mať viacero vysvetlení. Jedným z nich je, že častejšie označovanie prínosov praxe zo strany respondentov, ktorí absolvovali nepovinnú prax, môže byť dôsledkom ich väčšej aktivity a motivovanosti zúčastniť sa na praxi. Získavanie praktických skúseností v odbore popri štúdiu bolo osobnou iniciatívou aj jedného z respondentov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi: „Tak ja robím pre jednu neziskovku. Nerobím pre nich za peniaze, som tam viac-menej dobrovoľník. Dostal som sa tam cez moju iniciatívu, cez vlastných známych, nie nejako, čo sa týka školy. Ale myslím si, že do istej miery to dáva veľa človeku, lebo napríklad je to jedna z tých praktických častí, kde je obrovitánsky priestor, čo sa týka štúdia politológie, no naša fakulta to totálne nevyužíva. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Ďalšie z vysvetlení však môže tkvieť v nedôslednom vyhodnocovaní povinnej praxe. Vyjadrenia študentov a študentiek počas skupinových rozhovorov poukazovali, že na to, aby bola prax uznaná, stačí mnohokrát iba potvrdenie o jej absolvovaní. V prípade, že študentovi chýba motivácia absolvovať prax a chce si uľahčiť cestu, potvrdenie o jej absolvovaní si dokáže vybaviť aj bez toho, aby reálne prebehla. O praxi „typ pečiatka (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“, ako ju nazval jeden z účastníkov skupinových rozhovorov, hovorili viacerí študenti: „Pri tej praxi, nebudem vám klamať…[…] ich iba tá pečiatka zaujíma. Nič iné. Jeden človek to má na starosti, tomu sa odnesú opečiatkované papiere, ten si spraví škrt a väčšina ľudí to potom rieši tak, že stážuje niekde týždeň doma na obecnom úrade a má vybavenú prax. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Prax študentom prináša lepšie pochopenie vedomostí, nové zručnosti i ponuky na ďalšiu spoluprácu

Kvalitná prax v rámci štúdia môže študentom a študentkám priniesť viacero výhod. Odhliadnuc od toho, či išlo o povinnú alebo nepovinnú prax, medzi často spomínanými prínosmi praxe počas individuálnych a skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi a VŠ učiteľmi patrila možnosť získať ponuku na ďalšiu spoluprácu s poskytovateľom praxe. Túto možnosť v dotazníkovom prieskume To dá rozum označila pätina všetkých respondentov, no až viac ako dve pätiny respondentov, ktorí absolvovali nepovinnú prax (pozri tabuľku T.3.2.2.4.1). Podľa vyjadrenia jedného z respondentov skupinových rozhovorov, šikovnosť, ktorú jeho spolužiak preukázal počas realizácie praxe, mu priniesla ponuku spolupracovať s poskytovateľom praxe aj po jej ukončení: „Kolega práve robil v [názov organizácie] a síce začínal tak, že prepisoval rozhovory, prekladal z angličtiny do slovenčiny, mal toho dosť, ale ukázalo sa, že vie, je schopný a tiež mu ponúkli, či nechce pokračovať po škole v tom. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Okrem potenciálnych pracovných príležitostí študentom absolvovanie praxe podľa jedného z interviewovaných prodekanov pomáha získať tiež lepší rozhľad o tom, ako veci fungujú v praxi a čo všetko z toho, čo sa počas štúdia na VŠ naučili, dokážu reálne pri výkone práce aj použiť. „Možnosť tej stáže im veľmi pomôže a veľmi sa im to páči. Máme študentov, ktorí sa aj zamestnali tam, kde stážovali. A potom zase majú možnosť zistiť, ako to beží v tej realite. Lebo pri tých pohovoroch, samozrejme, to je všetko také ideálne, ale ten človek musí zapadnúť do reálneho kolektívu. Zistia aj aká je miera tých platov a také veci. Vlastne až tam sa ukáže, že čo z toho veľkého množstva informácií, ktoré dostali, budú musieť používať . (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Pre dve pätiny vysokoškolákov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, absolvovanie praxe znamenalo lepšie pochopenie teoretických vedomostí. Polovicu viedlo tiež k nadobudnutiu lepších odborných znalostí a zručností (pozri tabuľku T.3.2.2.4.1).

Vo vyjadreniach zamestnávateľov počas individuálnych rozhovorov bolo možné pozorovať, že prax vnímajú v prepojení na cenné skúsenosti a osobnú zrelosť uchádzača.[1] Jeden zo špecialistov na ľudské zdroje pomenoval rozdiely medzi študentmi s praktickou skúsenosťou a bez praxe takto: „Tam už vidno u toho človeka, že je praktickejší, inak reaguje, inak sa s ním rozpráva o veciach, napríklad o tom, čo bude robiť. Úplne inak to chápe, ako človek, ktorý má len teoretické skúsenosti a nedokáže si ešte úplne predstaviť, ako to funguje v praxi. Takže určite tie nejaké návyky. Potom aj nejaké sociálne zručnosti, určite sú odlišné, hej? Komunikácia, prezentácia a tak ďalej sú iné, ako u človeka, ktorý v podstate len sedí v škole a študuje. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR riaditeľ)“ Pozitívny dosah praxe na rozvoj generických zručností vnímala aj časť vysokoškolákov zapojených do dotazníkového prieskumu. Približne štvrtina v prieskume uviedla, že im prax priniesla nadobudnutie všeobecných pracovných návykov a zručností (pozri tabuľku T.3.2.2.4.1). Pozitíva absolvovania praxe vnímala aj predstaviteľka agentúry, ktorá sprostredkúva študentom a čerstvým absolventom VŠ stáže v zahraničí v rámci

mobilitnej schémy Erasmus+. Podľa jej názoru prichádzajú absolventi stáže naspäť na Slovensko sebavedomejší, ambicióznejší a kritickejšie vnímajú to, čo sa v škole učia.

Podľa vyjadrení učiteľov a študentov v skupinových rozhovoroch by prax počas štúdia mala byť príležitosťou pre študentov oboznámiť sa s aktuálnymi trendmi a potrebami praxe a odskúšať si praktické zručnosti v bezpečnom prostredí. Túto možnosť prax poskytla takmer polovici študentov zapojených do dotazníkového prieskumu (pozri tabuľku T.3.2.2.4.1). Zároveň, ak výučba nie je prepájaná s praxou, absolvovanie odbornej praxe môže byť jednou z mála príležitostí, ako sa študenti môžu presvedčiť, či je práca v odbore, ktorý študujú skutočne to, čo chcú. Ujasniť si, čo chcú v pracovnom živote robiť, pomohla prax podľa odpovedí z dotazníka viac ako tretine študentov. U mierne väčšieho podielu respondentov viedla tiež k poznaniu vlastných kvalít a nedostatkov (pozri tabuľku T.3.2.2.4.1). Spoločne s prípadnou ponukou na budúcu spoluprácu môžu aj tieto aspekty praxe prispieť k znižovaniu obáv študentov zo vstupu na trh práce. Tento prínos absolvovania praxe v dotazníku označila viac ako štvrtina respondentov.

Bez praxe sa študenti necítia dostatočne pripravení pre trh práce

Kvalitatívne dáta To dá rozum indikujú, že nadobudnutie praktických skúseností počas štúdia považovali študenti za jeden z dôležitých faktorov pripravenosti na život po škole. Ak však prax v rámci štúdia absentuje, študenti sa v odbore, ktorý študujú, necítia kompetentne. Zároveň sa považujú za neatraktívnych pre zamestnávateľov a na trh práce tak vstupujú s neistotou. Ako uviedla respondentka jedného zo skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi: „Vlastne končíme školu s tým, že niektorí moji spolužiaci majú ešte stále chaos v tom, že čo z nich vlastne bude a čo majú robiť. […] Prax na vysokej škole veškerá žiadna a potom vlastne sme neatraktívni absolventi pre akéhokoľvek zamestnávateľa, lebo žiadny človek nepotrebuje do práce človeka, ktorý de facto vie strašne veľa, ale v praxi to v živote neuplatňoval. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Spochybnenie svojej pripravenosti pre trh práce opísala aj ďalšia respondentka: „My nemáme prax na mojom odbore vôbec. […] Ja si to práveže vôbec neviem predstaviť, lebo väčšina [predmetov] je teoretických a kebyže prídem do praxe, tak sa môže stať, že tam chcú niečo úplne iné. Proste neviem si predstaviť, že by som naozaj využila to, čo sa učím. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Špecialisti na ľudské zdroje, s ktorými boli realizované individuálne rozhovory, vyjadrovali názor, že absolventi vysokých škôl sú „dobrí teoretici, len im chýba prax. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ Názor citovaných študentiek podporuje aj výrok ďalšieho respondenta: „[Študenti] si uvedomujú, že iba s diplomom bez [praxe] sa na trhu práce neuplatnia. Istým spôsobom to reflektuje to, že tá škola im asi nedá úplne presne to, čo pre prax potrebujú. Keby sa spoliehali iba na to, môžu ísť s tým diplomom asi hneď na úrad práce. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ Študenti v rozhovoroch vnímali prax ako pridanú hodnotu, ktorá im môže pomôcť odlíšiť sa od ostatných uchádzačov o zamestnanie z radov absolventov VŠ. Slovami účastníčky fokusových skupín s vysokoškolákmi: „Tí zamestnávatelia proste nikoho iba s titulom len tak nezamestnajú. Tiež očakávajú, že niečo ten človek bude vedieť. Možno na nejakú lepšiu pozíciu, keď má titul medzi niekým, kto nemá. Ale potom, keď sa ukáže, že ten, kto nemá a vie pre tú firmu robiť viac, je pre nich užitočnejší. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Prínosy praxe spojené s prechodom na trh práce vnímajú najmä denní študenti a študenti verejných vysokých škôl

Na základe kvantitatívnych dát To dá rozum získaných v dotazníkovom prieskume možno vidieť rozdiely vo vnímaní prínosov praxe medzi študentmi rôznych typov vysokých škôl, v rôznych formách a stupňoch štúdia. Iba minimum (2,4 %) študentov súkromných VŠ sa v prieskume vyjadrilo, že prax im nič nedala. Pre porovnanie, 14,4 % študentov verejných VŠ v dotazníku označilo, že prax im nič nepriniesla. Rovnako, iba u minima (4,9 %) respondentov študujúcich na súkromných VŠ prax spochybnila užitočnosť toho, čo sa v škole učia. U respondentov z verejných VŠ takýto dosah absolvovanej praxe označili traja z desiatich (28,5 %) respondentov a na štátnych školách až viac ako tretina (36,5 %) respondentov.

Študenti súkromných VŠ (69,5 %) v prieskume označovali získanie lepších odborných znalostí a zručností ako ďalší prínos praxe výrazne častejšie ako študenti verejných VŠ (51 %). V porovnaní s verejnými (28,1 %) a štátnymi VŠ (38,2 %) na súkromných VŠ prax prispela k zníženiu obáv zo vstupu na trh práce iba menej ako pätine (17,6 %) študentov. Tento rozdiel je spôsobený pravdepodobne tým, že deväť z desiatich respondentov zo súkromných VŠ popri škole pracuje, a tak už na trhu práce čiastočne pôsobia. Naopak, z odpovedí respondentov dotazníkového prieskumu sa javí, že prax funguje ako most na

trh práce najviac pre študentov verejných VŠ. Prax priniesla ponuku ďalšej spolupráce pätine (21,4 %) a nové kontakty dvom pätinám (41,2 %) respondentov z verejných VŠ. Oba prínosy praxe v dotazníku označil menší podiel študentov zo súkromných VŠ (13,9 % a 35,5 %).

Pri porovnaní odpovedí študentov v dennej a externej forme štúdia badať rozdiely najmä vo vnímaní prínosov praxe, ktoré študentom pomáhajú s jednoduchším prechodom na trh práce. Zatiaľ čo pätine (22,2 %) študentov na dennom štúdiu priniesla prax ponuku ďalšej spolupráce, medzi respondentmi na externom štúdiu tento prínos v prieskume označil polovičný podiel (11,8 %) respondentov. Menej často ako študenti denného štúdia (41,5 %) označovali študenti v externom štúdiu (33,7 %) ako prínos praxe aj nové kontakty. Aj v prípade získania všeobecných pracovných návykov vnímal tento prínos praxe väčší podiel respondentov na dennom (30,2 %) ako na externom štúdiu (20 %). Vyššiu mieru označovania týchto dotazníkových položiek študentmi denného štúdia dokresľuje ich častejšie označovanie možnosti, že prax znížila ich obavy zo vstupu na trh práce. U študentov na dennom štúdiu sa tak dialo u troch (29,2 %), na externom štúdiu u dvoch (18,5 %) z desiatich respondentov. Vysvetlením týchto štatisticky významných rozdielov je pravdepodobne opäť práca popri štúdiu, keďže takmer všetci respondenti v externej forme štúdia uviedli, že popri štúdiu pracujú.

Zaujímavým zistením prieskumu tiež je, že v porovnaní s podielom externých študentov (11,1 %) až trojnásobný podiel (29,5 %) denných študentov sa vyjadril, že prax viedla k spochybneniu toho, čo sa v škole učia. Rozdiel vo vnímaní tohto dosahu praxe sa dá pravdepodobne prisúdiť väčšiemu kontaktu externých študentov s realitou v praxi vďaka práci, ktorú vykonávajú popri štúdiu. Jediná položka, ktorú v dotazníku označil väčší podiel respondentov na externom (45,8 %) ako na dennom (39,9 %) štúdiu, bolo lepšie pochopenie teoretických vedomostí.

Lepšie pochopenie teoretických vedomostí priniesla prax aj väčšiemu podielu študentov na prvom stupni štúdia (43,4 %). Na druhom stupni štúdia tento prínos v prieskume označoval menší podiel (38,6 %) respondentov. Študenti druhého stupňa označovali vo všeobecnosti častejšie ako ich kolegovia na prvom stupni štúdia prínosy praxe spojené s prechodom na trh práce. Išlo najmä o nové kontakty (43,5 % vs. 36,6 %), zníženie obavy zo vstupu na trh práce (30,4 % vs. 24,2 %), spoznanie svojich kvalít a nedostatkov (41,6 % vs. 352 %) a ujasnenie si toho, čo chcú v pracovnom živote robiť (38,8 % vs. 34,2 %).

Prax vnímajú ako prínos najmä študenti IT a matematiky, nič nepriniesla pätine prírodovedcov

Vnímanie prínosu praxe je medzi študentmi rôznych študijných zameraní rozdielne. Je paradoxom, že študenti IT a matematiky, ktorí podľa prieskumu dotazníkového prieskumu To dá rozum absolvujú najmenej praxe v rámci štúdia, prax hodnotili zo všetkých študentov najpozitívnejšie. Dáta z prieskumu ukázali, že podiel respondentov študujúcich IT a matematiku, ktorí vnímali prínosy absolvovanej praxe, bol v porovnaní s respondentmi iných študijných zameraní výrazne väčší. Až osem z desiatich (79,2 %) študentov IT a matematiky sa v prieskume vyjadrilo, že prax viedla k zlepšeniu ich odborných znalostí a zručností. Na porovnanie, v priemere to označila približne polovica (53,4 %) respondentov.

Aj ostatné oblasti, ktoré študenti IT a matematiky zaznačovali ako prínosy praxe, sú v súlade s tým, čo vo všeobecnosti v prieskume označovali respondenti, ktorí absolvovali prax, aj keď nebola povinnou súčasťou ich štúdia (pozri vyššie). Zároveň to však pri pohľade na kvantitatívne dáta nie je prekvapením, keďže študenti IT a matematiky označovali absolvovanie nepovinnej praxe najčastejšie zo všetkých respondentov. Zatiaľ čo až 60 % respondentov študujúcich IT a matematiku vnímalo, že absolvovanie praxe prispelo k zníženiu ich obáv zo vstupu na trh práce, spomedzi respondentov študujúcich prírodné vedy sa v prieskume vyjadril rovnako štyrikrát menší podiel (15,2 %) študentov. Z odpovedí študentov v dotazníkovom prieskume možno tiež pozorovať, že v porovnaní s priemerom celkovej vzorky respondentov (20,4 %) študentom IT a matematiky priniesla prax ponuku na ďalšiu spoluprácu trikrát častejšie (59,3 %). Z kvantitatívnych dát To dá rozum tiež vyplýva, že respondenti študujúci IT a matematiku pracujú popri škole v porovnaní so študentmi odlišných zameraní najčastejšie vo svojom odbore. Prácou v odbore tak popri štúdiu získavajú ďalšie cenné praktické skúsenosti.

Dve tretiny (67 %) respondentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva si myslia, že prax im priniesla lepšie odborné znalosti a zručnosti. Na úrovni celkovej vzorky si to myslelo o niečo viac ako polovica (53,4 %) respondentov. Podiel študentov zdravotníckych odborov (57,3 %), ktorým prax prispela k lepšiemu pochopeniu teoretických vedomostí, sa pohybuje taktiež výraznejšie nad priemerom celkovej vzorky (41 %). Zároveň respondenti študujúci odbory z oblasti zdravotníctva (56,7 %), ale aj učiteľstva a iných pedagogických vied (52,3 %), viac ako priemer všetkých respondentov, (48,8 %) označovali, že na praxi mali možnosť odskúšať si praktické zručnosti v bezpečnom prostredí. Tieto skupiny respondentov absolvujú podľa výsledkov dotazníkového prieskumu prax v rámci štúdia najčastejšie.

V prípade respondentov študujúcich učiteľstvo a iné pedagogické vedy však prax vyústila v porovnaní s ostatnými respondentmi najmenej často v ponuku na ďalšiu spoluprácu (8,3 %) či k získaniu nových kontaktov (27 %). Podľa vyjadrení v prieskume absolvovaná prax nepriniesla nič najväčšiemu podielu študentov prírodných vied. V dotazníku to označila až pätina (19,4 %) z nich. Respondenti študujúci prírodné vedy vnímali prínosy praxe vo väčšine položiek negatívnejšie ako ich kolegovia s inými študijnými zameraniami. Prínosy ako zníženie obavy zo vstupu na trh práce, ujasnenie si toho, čo chcú v pracovnom živote robiť, nové kontakty a ponuky na spoluprácu, či získanie všeobecných zručností a pracovných návykov označovali v prieskume výrazne pod priemer celkovej vzorky. Absencia prínosov praxe spojených s jednoduchším prechodom na trh práce u študentov prírodných vied je v súlade so zisteniami prieskumu CVTI o uplatnení absolventov VŠ z roku 2013. Výsledky prieskumu ukázali, že práve respondenti, ktorí vyštudovali odbory prírodných vied, boli jednou zo skupín absolventov, ktorá zaznamenávala najväčšie ťažkosti s nájdením si prvého pracovného uplatnenia po absolvovaní štúdia. Takmer tretina (30 %) na to potrebovala viac ako pol roka po skončení štúdia.[2]

Kvalitu a zmysluplnosť praxe so študentmi často nikto nevyhodnocuje

Študenti vnímajú negatívne, ak nie sú na prax vopred dostatočne pripravení, nemajú podporu vyučujúcich pred praxou a počas nej a po praxi nedochádza k jej vyhodnoteniu. Nepríjemný pocit z praxe si práve kvôli slabej príprave odniesla účastníčka jedného zo skupinových rozhovorov študujúca učiteľstvo. „Čo mi chýba alebo čo by som prijala od školy, tak možno takú väčšiu pripravenosť na prax. Napríklad teraz nás poslali učiť po tom, ako sme mali jeden semester didaktiky a to bola iba všeobecná didaktika, to nebola odborová. A prišli sme do tej školy a teraz všetci v očakávaní, nejaké nové metódy, však vy ste z univerzity, tam sa to učíte. Tak hovoríme, no, ale až tak veľa sme toho nemali. Takže to bolo také topenie sa vo vode, že sami sme si museli vyhľadávať alebo čo nám naši vedúci buď zo školy, ale aj tam tí učitelia, niečo poradili alebo tak. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Pre ďalšieho účastníka skupinových rozhovorov prax strácala zmysel, keďže na zadanie, ktoré mal na základe svojej účasti na praxi vypracovať, nedostal okrem známky žiadnu komplexnejšiu spätnú väzbu. „Ja som učiteľský odbor, tak mám desať hodín náčuvov. To znamená, že sedím na desiatich vyučovacích hodinách, pozerám sa na hodinu a zapíšem si, čo sa tam deje. No a teraz som odovzdal už obidva výstupy, zatiaľ som dostal A-čko, žiadnu spätnú väzbu a príde mi to ako veľmi stratený čas. Som si iba mohol spomenúť, čo som sa pred štyrmi rokmi učil na gymnáziu a malo by to úplne rovnaký výsledok. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Odovzdávanie výstupov z praxe spomínali v individuálnych rozhovoroch aj niektorí VŠ učitelia (napr. fotodokumentácia, písomné zadanie). Otázne však je, do akej miery sa týmto výstupom venuje dostatok priestoru na reflexiu absolvovanej praxe spolu so študentom, resp. do akej miery fungujú len ako potvrdenie o tom, že prax bola absolvovaná. Dôsledné vyhodnocovanie praxe spolu so študentmi však môže byť prospešné aj pre učiteľov, pre ktorých môže takáto reflexia predstavovať dôležitú spätnú väzbu na aktuálnosť a aplikovateľnosť ich výučby v praxi. Na nedostatočnú reflexiu praxe s niekým z pedagogického zboru po jej absolvovaní vo svojom výroku poukázal aj ďalší z respondentov fokusových skupín s vysokoškolákmi: „Zodpovedný človek z tej organizácie potom komunikuje so šéfom katedry, napíše, že som tam bol a nejaký krátky odstavec, že ako bol spokojný. Študent, čo tam praxoval, si môže vypýtať nejaké odporúčacie listy. Napríklad do ďalšieho zamestnania, že bol som tam a takto boli so mnou spokojní. Ale že by som diskutoval s nejakým študijným poradcom o tom, že čo som sa tam naučil alebo čo mi to dalo, to nie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Jedným z problémov, ktorý limituje možnosti učiteľov realizovať dôslednejšiu prípravu obsahového zamerania praxe, ako aj jej vyhodnocovania so študentmi v spolupráci s garantmi z praxe, je množstvo iných úloh spojených s administratívou a vedeckou činnosťou, ktoré musia v rámci pozície vysokoškolského učiteľa spĺňať. Zároveň za kvalitné vedenie študentov nie sú špeciálne odmeňovaní. Učitelia tak nie sú školou priamo motivovaní pracovať na zlepšovaní vzdelávacieho procesu.

Formálne uskutočňovaná prax študentom nič neprinesie

Absolvovanie praxe nemá pre študentov reálny prínos, ak ide o typ praxe, ktorá je v kontexte ich štúdia a prípravy na vysokokvalifikovanú pozíciu nezmyselná. Rovnako ak ide o prácu, ktorej význam študentom predtým nikto nevysvetlil, príde im nezáživná a nevidia v nej žiadny prínos. Príklad nezmyselnej praxe opísala v skupinových rozhovoroch jedna z účastníčok takto: „Teraz sme začali chodiť na [názov výcvikového strediska], ale to iba robiť figurantov, že idete si tam ľahnúť

večer v zime na lehátko, tam s vami hádžu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Ďalší z respondentov upozornil na to, že zmysluplná prax by mala byť šitá na mieru. Podľa neho je zbytočné, aby študenti opakovane absolvovali, čo už realizovali skôr. Na praxi by sa mali učiť niečo nové: „V prváku v zimnom semestri sme mali napríklad ošetrovateľskú prax, čo bolo pre nás fyzioterapeutov úplne nanič, lebo tí, čo boli zo zdravotky, tak tí už tú prax mali za sebou. A ešte teraz máme, volá sa to hydroterapia a tam človek v podstate presedí dve-tri hodinky pri nejakých vírivkách. To nám radšej mohli dať tráviť čas s nejakým fyzioterapeutom alebo chodiť po tých oddeleniach, aby sme sa trocha do toho dostali. To si myslím, že by nám dalo viac. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Podľa vyjadrení viacerých študentov z fokusových skupín na niektorých odboroch rozsah praxe nie je dostatočný. Prínos krátkej praxe tak považujú len za veľmi limitovaný.

Problémom je, aj keď sa študenti na praxi necítia vítaní

Ďalším z problémov nekvalitnej praxe, ktoré sa objavovali v diskusii študentov počas skupinových rozhovorov, nastáva, ak sa im počas výkonu praxe nikto nevenuje alebo je študentom dokonca dané pocítiť, že ich prítomnosť na praxi je záťažou. Ilustruje to napríklad výrok jednej zo študentiek: „Že keď sme sa ich aj pýtali, ako tie zásahy prebiehajú a tak. No my nemáme na vás čas vám odpovedať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ V diskusii na tému praxe ju podobným výrokom doplnil ďalší účastník fokusovej skupiny: „Tak ale vcelku dosť málo robia, si myslím. Že väčšinou hasiči ich nevolajú, lebo oni nemajú radi, keď tam majú týchto dobrovoľných. Lebo si myslia, že sa im dačo stane a že nič nevedia (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“. Na jednom zo skupinových rozhovorov, ktoré boli realizované s našimi vysokoškolákmi študujúcimi v Českej republike, porovnala svoju skúsenosť s praxou na Slovensku a v Česku študentka, ktorá mala pred tým, ako začala študovať na vysokej škole v Českej republike, skúsenosť so štúdiom podobného odboru na Slovensku nasledovne: „Na Slovensku sa k tej praxi študenta stále stavajú tým štýlom, že zase nám tu príde niekto zavadzať. Mám takú skúsenosť jednak z tej prvej školy, aj z tej fyzioterapie, tam som bola na praxi, majú tam ten postoj. Tu je pre mňa veľmi prekvapivé, že si viem zohnať prax v kúpeľoch, kde vám za to ešte aj zaplatia. To je podľa mňa neporovnateľné, dve rozdielne veci. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Študenti a zamestnávatelia si cenia aj skúsenosti z práce mimo odboru ich štúdia

Študenti a študentky, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum, vnímali, že prácou popri škole nadobúdajú praktické skúsenosti. Až tri štvrtiny vysokoškolákov zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum uviedli, že popri škole pracujú alebo brigádujú. Polovica pracujúcich študentov pracuje v úplne inom odbore, ako študujú . No aj práca mimo odboru má podľa názoru študentov pridanú hodnotu v zmysle nadobúdania potrebných pracovných zručností a návykov. Participácia v pracovnom kontexte môže zároveň napomáhať rozširovať sociálny kapitál študentov. Slovami účastníčky jednej z fokusových skupín s vysokoškolákmi: „Ja si myslím, že to človeku dá základné pracovné návyky. Je úplne jedno, že v akej sfére alebo čo. Ja napríklad brigádujem v obchode už päť rokov a mám odtiaľ strašne veľa známych, poznám kvôli tomu asi celé mesto. Všetci vedia, kto som, čo som a kvôli tomu mám aj rôzne ponuky do iných prác a podobne. Myslím si, že je to fajn. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Študenti sa počas skupinových rozhovorov tiež vyjadrovali, že práca popri škole ich učí zodpovednosti a schopnosti komunikovať s ľuďmi. Náročná brigáda na nízkokvalifikovanej pozícii môže študentov napokon k štúdiu viac motivovať a viesť k uvedomeniu si hodnoty vzdelania a kvalifikácie, o ktoré sa štúdiom uchádzajú. Ilustruje to aj výrok jednej z respondentiek skupinových rozhovorov: „Ja napríklad robím vo Volkswagene, vyrábame tam súčiastky a vždy, keď je toho v škole veľa, si hovorím, že to štúdium je ťažké, mohla som radšej pracovať ako nejakí iní spolužiaci zo strednej. Ale potom zas, keď už som na tej dvanástke a je tam štyridsať stupňov v tej hale, no musím stále robiť, tak si hovorím, že tá škola nie je taká zlá a že budem pokračovať ďalej. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Podobne to hodnotila aj iná respondentka, ktorá sa po pár rokoch práce v zahraničí vrátila späť na štúdium: „Tri roky som robila v Holandsku a tam si hovorím, že asi nechcem takto žiť, pracovať niekde v závode. Práve preto som sa vrátila na školu. Robila som aj čašníčku, hovorím, nohy ma bolia z toho, nič nebude. Preto som sa tiež vrátila na školu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Aj neplatená dobrovoľnícka práca bola študentmi v rozhovoroch vnímaná ako skúsenosť, ktorá im dáva priestor spoznávať reálnu situáciu praxe a možnosť využiť nadobudnuté poznatky a zručnosti v praxi.

Aj podľa interviewovaných špecialistov na ľudské zdroje pracovná skúsenosť mimo odboru rozvíja u študentov generické zručnosti a charakteristiky ako zodpovednosť, manažment času, ako aj iné pracovné návyky. Slovami jedného z

respondentov: „Pri pozíciách vhodných pre absolventov sa počíta aj prax počas štúdia. Totižto, vždy je lepšie, keď ten človek robil, aj keď možno iba čašníka. Lebo v podstate nadobudol aspoň pracovné návyky a má už nejakú skúsenosť s tímom, kolektívom a tak ďalej. (Personálna agentúra, Celé Slovensko, HR riaditeľ)“ Ako ukazuje nasledovný citát, pracovná skúsenosť popri škole môže HR špecialistov pri výbere potenciálnych zamestnancov informovať viac aj o ich proaktivite a motivácii pracovať: „Keď sa bavíme o ľuďoch, ktorí sú buď absolventi, alebo sú jeden, dva roky po škole, tak je to jedno z významných kritérií, na ktoré sa pozeráme aj v CV-čkách tých uchádzačov. Tam to možno ani nie je o tom, že čo presne robil, ale že vôbec robil a bol ochotný si okrem školy hľadať veci, nachádzať si príležitosti, kde sa rozvíjať pomimo školy. Skôr to hovorí o takom jeho osobnostnom nastavení. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR manažér)“ Ďalší z respondentov zas videl medzi uchádzačmi bez a s predošlými pracovnými skúsenosťami tieto rozdiely: „Ten, ktorý už pracoval lepšie chápe, ako firma funguje. […] Lepšie pracujú s teoretickými informáciami, ktoré v škole získali, vedia ich ako keby lepšie uplatniť. To je to, čo nám trošku chýba, také to zužitkovanie toho, čo sa v škole naučia. Takže ak majú možnosť si to niekde vyskúšať, tak áno, určite je v tom rozdiel. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ Predošlá pracovná skúsenosť teda dáva študentom určitú výhodu pri zaradení sa na trh práce po ukončení VŠ štúdia.

Záver

Prax môže mať viaceré pozitívne dosahy na kvalitu štúdia, ako aj na pripravenosť absolventov pre trh práce. Prínosy praxe však nie sú automatické. Skúsenosti študentov rôznych študijných zameraní, na rôznych typoch vysokých škôl a v rôznych formách a stupňoch štúdia sú rôzne a je zrejmé, že nie všetci čerpajú výhody praxe rovnako. Prax prináša viac, pokiaľ je dobrovoľná, zmysluplná, dobre pripravená a jej náplň a priebeh následne po jej ukončení aj dôkladne reflektované. Takáto prax môže potom okrem skvalitnenia štúdia a prípravy na prácu pomôcť aj k celkovému osobnostnému zreniu absolventov, a to najmä v oblasti sebapoznávania a tvorby životných cieľov. Inými slovami, kvalitná prax v rámci štúdia môže prispieť k celostnému rozvoju osobnosti učiacich sa. Zo zmysluplnej praxe, ktorá vysokoškolákom pomôže získať viac praktických zručností, môžu okrem absolventov a zamestnávateľov benefitovať aj samotné vysoké školy a pritiahnuť tak viac budúcich študentov. O vytvorenie takýchto podmienok pre študentov by sa preto mali usilovať vo vzájomnej spolupráci s predstaviteľmi praxe – zamestnávateľmi.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Gabriela Pleschová

Zdroje:

[1:] GANDŽALOVÁ K., KAHANCOVÁ M., KOSTOLNÝ J., VYSKOČÁNIOVÁ A. Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných a nízko/strednekvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce. Bratislava: MESA10 a Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI), 2018.

[2:] SRNÁNKOVÁ, Ľ. Absolventi vysokých škôl na trhu práce: priebežné výsledky z prieskumu. In *ACADEMIA*. 2014, roč 9, č. 2-3, s. 3-26. [cit. 2019-6-20]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//ACADEMIA/2014/final._acad_2-3_2014.pdf

Prax ako súčasť vzdelávania

Prepájanie vyučovania s praxou je na slovenských VŠ limitované

Vysokoškoláci a vysokoškoláčky počas skupinových rozhovorov To dá rozum vyjadrovali názor, že štúdium na VŠ je so svetom praxe nedostatočne prepájané. Absencia práce s príkladmi z praxe a obmedzený kontakt s aktuálnymi trendmi v odbore spôsobuje, že študenti sa necítia dostatočne pripravení na trh práce. Spôsobov, ako štúdium prepájať s praxou, je viacero. Dve pätiny učiteľov zapojených do dotazníkového prieskumu uviedli, že na hodinách pracuje s príkladmi z praxe. Tri pätiny z nich zaradili aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe medzi päť najčastejšie využívaných metód svojej výučby. No zo strany študentov to tak vnímala iba tretina respondentov, a to napriek tomu, že praktická aplikácia im podľa ich výpovedí pomáha teoretické poznatky lepšie a rýchlejšie pochopiť. Dve tretiny vysokoškolských učiteľov tiež uviedli, že vo výučbe prezentujú svoje skúsenosti z praxe. Respondenti študujúci na súkromných VŠ označovali, že ich učitelia majú priamu skúsenosť s praxou viac ako študenti na verejných VŠ. Kontakt s praxou chýba podľa študentov najmä učiteľom IT a matematiky. Traja z desiatich učiteľov v prieskume uviedli, že do výučby zapája odborníkov z praxe. Zamestnávatelia vidia svoj vstup o niečo robustnejšie. Až tri štvrtiny špecialistov na ľudské zdroje deklarovalo ako jednu z foriem spolupráce vysokých škôl a ich spoločností prednášanie študentom. Kvantitatívne a kvalitatívne dáta tiež ukazujú, že respondenti zo Slovenska študujúci na VŠ v zahraničí uvádzali častejšie ako ich kolegovia na Slovensku rôzne spôsoby prepájania výučby s praxou.

Štúdium na VŠ je podľa študentov príliš teoretické a chýba im prepojenie s praxou

Z analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum sa javí, že vysokoškolákom a vysokoškoláčkam počas štúdia chýba lepšie prepojenie výučby s praxou. Okrem toho, že by podľa ich vyjadrení počas skupinových rozhovorov privítali v rámci štúdia viac odbornej praxe, rôzne formy kontaktu s praxou im chýbajú aj priamo počas vyučovania. Možností, ako prepájať výučbu s praxou je viacero, od exkurzií v teréne, zapájaní odborníkov z praxe priamo do výučby po riešenie reálnych problémov z praxe v rámci vzdelávacieho procesu. Na absenciu systematického prepájania štúdia s praxou poukázal jeden z účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi: „Ja napríklad študujem politológiu, ale v živote som nepísal návrh zákona, hej? Alebo v Národnej rade som bol vo svojom voľnom čase. Nikto zo školy ma tam nedonútil ísť, že choď a priprav niečo. Alebo do nejakej inej inštitúcie, akejkoľvek. Tá prax, to by malo byť normálne, že povinnosť. Ja si myslím, že ak nás nemajú učiť aspoň jednu hodinu do týždňa nejaké praktické veci, tak to je čo? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Ďalší respondenti z radov študentov vnímali štúdium ako ťažkopádny proces nadobúdania množstva poznatkov, ponúkajúci iba obmedzené možnosti ich praktickej aplikácie.

Práve praktická aplikácia nadobudnutých poznatkov pomáha študentom na základe kvalitatívnych dát To dá rozum vedomosti lepšie pochopiť. Podľa názoru vysokoškolského učiteľa, s ktorým bol realizovaný individuálny rozhovor, je pri predstavovaní teoretických konceptov dôležité cez ich aplikáciu na praktickom príklade ukázať študentom, prečo sú dôležité. „Mne pri výučbe osobne dosť pomáha, keď zdôvodním, že na čo je tá vec, ktorú sa učia, dobrá. Je to dosť náročné, najmä pri tých teoretických predmetoch, ktoré síce slúžia ako základ niekde inde, ale v tom danom predmete to ten študent nevidí, že je to na niečo dobré. Je dobré to zdôvodnenie, sú dobré príklady z praxe, keď dám taký naozaj vtipný príklad. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Z vyjadrení študentov vyplýva, že pri takomto prístupe k výučbe si veci ľahšie zapamätajú. Okrem lepšieho pochopenia je podľa ďalšieho VŠ učiteľa prepájanie teórie s praxou dôležité aj na udržanie pozornosti študentov počas vyučovania. „Oni vedia, že marketingový mix má 4P, ale to je všetko. Dostanú sa do praxe a oni nevedia, ako to chytiť. Pamätajú si nejakú teóriu, ale však povedzme si to úprimne, teóriu zabúdajú všetci. Myslím si, že dosť chýba prepojenie s praxou. Že dať tým teoretickým hodinám aj nejakú praktickú časť, aby tí študenti videli ten zmysel, lebo akonáhle študent nevidí zmysel, tak on vypína. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“

Komunikovaná potreba prepájania teórie s praxou nie je na vysokých školách samozrejmosťou. V rozhovoroch so študentmi a študentkami, ako aj s viacerými učiteľmi bolo cítiť, že výraznú teoretickú orientáciu vysokoškolského štúdia považujú za problém. Slovami účastníka fokusovej skupiny s vysokoškolákmi študentom chýba príprava pre potreby praxe: „Drvivá

väčšina toho, čo sa u nás rieši, učí, študuje, je použiteľná jedine v akademickej sfére. Keď človek chce písať výskumy, ostať na doktorát, super. Ale inak? A nie že by na to nebol priestor. Ten priestor je tam obrovský. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Na chýbajúcu praktickú orientáciu štúdia, ktorá by študentov lepšie pripravila na trh práce, poukazoval tiež vysokoškolský učiteľ: „Deväťdesiatdeväť percent našich absolventov ide do praxe. A v akreditácii nie je hodnotená spolupráca s praxou. Hej? Ten spoločenský dopad tam úplne chýba. Možno len jedno percento alebo nula celá päť percenta z tých absolventov bude robiť vedu. No a teraz všetko sa sústreďuje a pripravujú sa aj na vedeckú kariéru. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Aj viacerí iní respondenti z radov učiteľov v rozhovoroch uvádzali, že pri akreditácii sa v oblasti vzdelávania dbalo viac na existenciu garantov študijných programov ako na hodnotenie samotnej kvality vzdelávania a jeho prepojenie na prax. Nadobudnutie praktických zručností počas štúdia na prvých dvoch stupňoch VŠ je dôležité aj pre absolventov, ktorí sa rozhodnú pokračovať na doktorandskom štúdiu. Kvalitatívne dáta To dá rozum nasvedčujú, že doktorandi si uvedomujú, že úspešný vedec rozumie aplikácii poznatkov v praxi a sami by chceli na vysoké školy prinášať lepšie prepojenie s praxou. V dotazníku pre doktorandov tretina (32,2 %) respondentov označila ako jeden z dôvodov, pre ktorý chcú zostať po skončení štúdia pracovať na VŠ práve to, že chcú prinášať študentom pohľad z praxe. Ako však poukázal vo svojom vyjadrení citovaný vysokoškolský učiteľ, na doktorandské štúdium smeruje iba malá časť čerstvých absolventov druhého stupňa štúdia. Podľa výpočtov projektu To dá rozum pokračovalo v roku 2017 v doktorandskom štúdiu na Slovensku iba 7 % absolventov druhostupňového štúdia[1,2]. Toto číslo však nepočíta s absolventmi, ktorí nastúpili na doktorandské štúdium v zahraničí, resp. na doktorandské štúdium nastúpili neskôr a nie hneď po ukončení druhostupňového štúdia.

Študenti sa necítia pripravení pre trh práce

Nedostatok praktickej aplikácie teoretického poznania vyvoláva v študentoch obavu vstúpiť na trh práce. Ako opisuje jedna z respondentiek skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi, kvôli nedostatočnému prepájaniu teoretického učiva s praxou sa necíti, že by bola kompetentná vykonávať prácu v odbore, ktorý študuje. „Neviem si predstaviť, že by som pracovala v tej sfére, čo sa učím. Pre mňa je to celé cudzie, aj keď sa to učím, jednoducho neviem, čo tam robiť, ako to celé funguje a tak. Učím sa teórie, prečo sa to deje, ale že by som analyzovala nejaký konkrétny prípad, to nie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Na základe dát To dá rozum sa javí, že slabý dôraz na prepájanie poznatkov s praxou školy kladú najmä na prvom stupni štúdia. Slovami študentky prvého ročníka bakalárskeho štúdia: „Ja som ešte len v prvom ročníku, ale viac-menej už sa skončil rok pre nás a zatiaľ som sa tam nič praktické nenaučila. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Nedostatočné prepojenie štúdia s nadobúdaním praktických zručností patril medzi jeden z označovaných dôvodov, prečo chcú študenti po skončení bakalárskeho štúdia pokračovať v štúdiu na druhom stupni aj v dotazníkovom prieskume. Pochybnosti o tom, že veci, ktoré sa v škole učí, dokáže v praxi aj reálne využiť, vyjadrila v skupinových rozhovoroch ďalšia respondentka takto: „Kebyže prídem do praxe, tak sa môže stať, že tam chcú niečo úplne iné. Každý vám povie, ako to tam chce robiť. Neviem si predstaviť, že by som naozaj využila to, čo sa učím. Akože jasné, niektoré veci, samozrejme, hej, ale väčšinou sú to také teoretické omáčky, by som povedala. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Prevažná časť (83 %) špecialistov na ľudské zdroje zapojených do dotazníkového prieskumu To dá rozum nesúhlasila alebo skôr nesúhlasila s výrokom, že vysoké školy robia maximum pri príprave študentov na budúce povolanie.

Väčšina respondentov z radov VŠ učiteľov tvrdí, že na hodinách pracuje s príkladmi z praxe

Možností, ako prepájať vysokoškolské vzdelávanie s praxou, je viacero. V dotazníkovom prieskume To dá rozum mohli respondenti spomedzi VŠ učiteľov označiť alebo vo voľnej odpovedi opísať spôsoby, ako počas výučby prepájajú vyučované poznatky s praxou. Najväčší podiel respondentov, až štyri pätiny, označil, že na hodinách pracuje s príkladmi z praxe (pozri tabuľku T.3.2.2.5.1). Dve tretiny učiteľov a učiteliek zapojených do prieskumu v ňom označili, že poznatky s praxou prepájajú prostredníctvom prezentácie svojich skúseností z praxe. Do prvej trojky najčastejšie deklarovaných spôsobov prepájania vyučovaných poznatkov a praxe sa zaradila možnosť vediem študentov, aby pracovali s aktuálnymi nástrojmi/metódami, ktoré sa používajú v praxi. Označila ju takmer polovica respondentov z radov VŠ vyučujúcich. Traja z desiatich učiteľov v prieskume tiež uviedli, že do výučby zapájajú odborníkov z praxe (pozri tabuľku T.3.2.2.5.1). Takmer až tri štvrtiny (72,8 %) zástupcov zamestnávateľov, ktorí v dotazníkovom prieskume deklarovali spoluprácu s vysokými školami pri príprave študentov pre trh práce, sa však vyjadrili, že chodia študentom na školy prednášať. Kvalitatívne dáta To dá rozum však naznačujú, že často ide o jednorazové prednášky, ktoré nie sú integrálnou súčasťou výučby. Viac ako polovica (54,4 %)

špecialistov na ľudské zdroje ďalej uviedla, že odborníci z ich spoločností vedú záverečné práce študentov. Len malá časť respondentov (15,5 %) sa nejakým spôsobom zapája alebo v minulosti zapájala do definovania študijných programov. Nízka spoluúčasť zamestnávateľov pri vytváraní či aktualizácii študijných programov môže do veľkej miery ovplyvňovať to, ako je výučba prepájaná s aktuálnymi trendmi v odbore a vývojom v praxi.

Tabuľka T.3.2.2.5.1: Spôsob, ako VŠ učitelia prepájajú vyučované poznatky s praxou

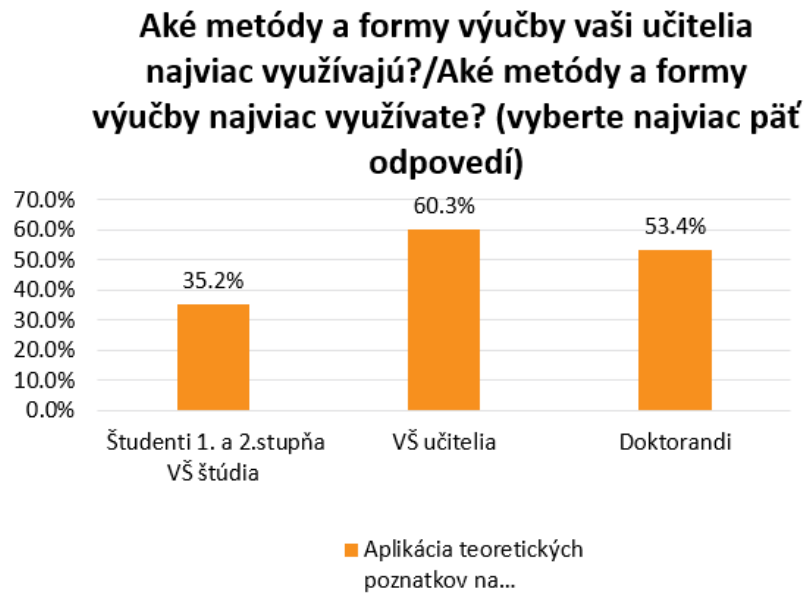
Akým spôsobom počas výučby vášho predmetu prepájate vyučované poznatky s praxou? (vyberte všetky relevantné odpovede)	
Na hodinách pracujeme s príkladmi z praxe	79,3%
Na hodinách prezentujem svoje skúsenosti z praxe	67,0%
Vediem študentov, aby pracovali s aktuálnymi nástrojmi/metódami, ktoré sa používajú v praxi (softvér, prístroje a pod.)	45,8%
Do výučby zapájam odborníkov z praxe	30,1%
Beriem študentov na exkurzie a na miesta, kde sa vykonáva prax v odbore	29,8%
Študenti trávia časť predmetu praxou	19,0%
Študenti pracujú na zadaniach, ktoré zadávajú odborníci z praxe	12,0
Učím predmet(y), kde nie je priestor na prepájanie poznatkov na prax	9,2%
Iné	0,6%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 845 učitelov a učiteliek, vedeckých a umeleckých pracovníkov/čok na VŠ

Práca s príkladmi z praxe medzi učiteľmi rezonovala aj počas individuálnych a skupinových rozhovorov. Ako integrálnu súčasť väčšiny predmetov ju v individuálnom rozhovore opisovala aj respondentka z prostredia vedenia fakulty: „Možno dve tretiny predmetov sú v prepojení na reálne projekty. Čiže nevymýšľame si tu nejaké modelové situácie alebo neviem čo. Sú to projekty, stavby, ktoré reálne boli, podnikateľské príklady alebo obstarávania. Proste snažíme sa študenta stále učiť tie technické a konštrukčné veci na reálnych podkladoch. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe označili v dotazníkovom prieskume To dá rozum ako jednu z piatich najčastejšie využívaných metód výučby z dvanástich ponúkaných možností tri pätiny (60,3 %) respondentov z radov učiteľov (pozri graf G.3.2.2.5.1). Túto metódu označovali najčastejšie učitelia odborov z technických vied (78,7 %). Spomedzi respondentov na doktorandskom štúdiu deklarovala aplikáciu poznatkov na poznatkoch z praxe ako jednu z najvyužívanejších metód svojej výučby približne polovica (53,4 %) respondentov. Pohľad študentov je však iný. Takúto odpoveď zvolila iba tretina z nich (35,2 %) (pozri graf G.3.2.2.5.1). Aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe medzi päť najvyužívanejších metód zaraďovali častejšie respondenti študujúci na súkromných VŠ (38 %) a v externej forme štúdia (38,5 %). Menší výskyt tejto voľby bol zaznamenaný v dotazníkoch študentov verejných VŠ (34,6 %) alebo v dennej forme štúdia (34,4 %).

Graf G.3.2.2.5.1: Študenti 1. a 2.stupňa VŠ štúdia, VŠ učitelia a doktorandi, ktorí za jednu z piatich najviac využívaných foriem výučby vo vzdelávacom procese označili „aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe“



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia, 845 učitelov a učiteliek, vedeckých a umeleckých pracovníkov/čok na VŠ a 472 študentov a študentiek doktorandského štúdia

Výrazný rozdiel medzi učiteľmi a študentmi vo vnímaní aplikácie poznatkov na príkladoch z praxe vyplýva aj z analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum. Študenti, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, často poukazovali na to, že výučba prebieha mnohokrát len na úrovni sprostredkovania poznatkov a vyučujúci venujú málo času tomu, aby študentom ukázali, ako sa v praxi aplikujú. Takúto situáciu jeden zo študentov opísal takto: „V škole som sa naučil, čo je to fokusová skupina, ako vyslovene teoreticky, koľko to má mať ľudí a tak ďalej. No v praxi to vyzerá úplne inak, hej? Že ako majú byť tie otázky zložené, to som sa v škole nedozvedel, ani sme si to neskúšali. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Učitelia s aktívnym kontaktom s praxou učia podľa študentov praktickejšie veci

Pokiaľ má vyučujúci priamu skúsenosť s praxou, napomáha to podľa vyjadrení študentov a študentiek efektívnejšiemu prepájaniu vzdelávania s praxou. Zdieľaním skúsenosti zo svojej praxe môžu učitelia výučbu oživiť a študentom viac priblížiť aktuálne dianie a procesy v odbore, ktorí študujú. Takýto prístup k výučbe robí štúdium záživnejším a podporuje samotný proces učenia sa. Slovami študentky: „Je super, keď to prepájajú s praxou. Sú učitelia, ktorí si hneď po výške nešli robiť PhD. a teda aj niečo vedia o reálnom systéme, ako to funguje, hovoria nám príhody z toho, čo zažili oni, keď učili. Alebo keď boli v praxi a na to to prepájajú. Tak sa to oveľa ľahšie učí. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Ako opisuje ďalšia z respondentiek skupinových rozhovorov so študentmi, vyučujúci, ktorí udržujú aktívny kontakt s praxou, môžu na vyučovanie prinášať tiež konkrétne príklady, s ktorými študenti môžu pracovať metódou aplikácie poznatkov na praktických príkladoch: „Mne sa páči, že máme učiteľov z praxe, ktorí robia advokátov alebo sa zaoberajú tým právom. V prváku to bolo tiež veľmi teoretické, boli tam dejiny, a to nás nikoho veľmi nebavilo. Ale teraz riešime samé praktické prípady, čo je celkom dosť zaujímavé. Koľkokrát nám [učiteľ] donesie aj zápisnicu priamo z nejakého trestného činu a my to na tom trestnom práve analyzujeme, napríklad. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

V dotazníkovom prieskume To dá rozum dve tretiny (67 %) respondentov spomedzi vysokoškolských učiteľov uviedli, že jedným zo spôsobov, akým sa snažia o prepojenie výučby s praxou, je prezentácia svojich skúseností z praxe (pozri tabuľku T.3.2.2.5.1). Túto odpoveď v dotazníku označovali najčastejšie učitelia so zameraním výskumu na učiteľstvo a iné pedagogické vedy (81,1 %), z oblasti umenia (77,1 %) a technických vied (77,1 %). Odpovede z dotazníkového prieskumu

dokresľujú aj kvalitatívne dáta To dá rozum. Na intenzívne prepojenie výučby na umeleckých VŠ s pôsobením v praxi poukázal v individuálnom rozhovore aj jeden z predstaviteľov vedenia fakulty: „Na našej fakulte je podmienkou prijatia do pedagogického stavu, že svoju profesionálnu činnosť [pedagóg] musí dokazovať v profesionálnom prostredí, nie v škole. My máme 80 % pedagógov, ktorí pôsobia v [typ kultúrnej inštitúcie]. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Na porovnanie, prezentáciu svojich skúseností z praxe ako jednu z využívaných foriem prepájania výučby na prax, si v prieskume vybralo najmenej učiteľov z oblasti IT a matematiky (43,4 %), či so zameraním na prírodné vedy (54,6 %). Výraznejšie ako učitelia pôsobiaci na verejných VŠ (65 %) túto možnosť volili učitelia zo súkromných VŠ (91,2 %).

Na súkromných vysokých školách má podľa študentov kontakt s praxou viac učiteľov ako na verejných VŠ

Kvantitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že učitelia, ktorí učia na súkromných VŠ, majú lepší kontakt s praxou. Zatiaľ čo deväť z desiatich (89,8 %) študentov súkromných VŠ sa v prieskume vyjadrilo, že všetci alebo väčšina ich učiteľov má priamu skúsenosť s praxou, z respondentov študujúcich na verejných VŠ si to o všetkých, resp. väčšine svojich učiteľoch myslelo o dvoch študentov z desiatky menej (72,7 %). Ďalšia viac ako štvrtina (27,3 %) respondentov z verejných VŠ si myslí, že priamu skúsenosť s praxou má iba malá časť alebo nikto z ich učiteľov. Takéto možnosti z verejných VŠ si myslí, že priamu skúsenosť s praxou má iba malá časť alebo nikto z ich učiteľov. Takéto možnosti volil v prípade študentov súkromných VŠ iba jeden z desiatich (10,2 %) respondentov. Úzke prepojenie pedagóga s praxou, v ktorej aktívne pôsobí, pozitívne hodnotil v rámci fokusovej skupiny aj jeden zo študentov súkromnej VŠ: „Na mojej škole sú profesori, ktorí sú ústretoví. Proste sú to ľudia z praxe, a keď sa s nimi rozprávate, nehovoria vám poučky. Ako nehovorím, na niektorých predmetoch treba, ale proste, učia ma ľudia, ktorí sú z praxe, podnikali. Alebo na daniach nám dávajú normálne príklady, volajú ľudí z praxe, napríklad z [názov firmy], čo je veľká štvorka, čo sa týka audítorstva vo svete. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Analýza kvalitatívnych dát To dá rozum indikuje, že súkromné školy hľadajú vyučujúcich na flexibilné, čiastočné pracovné úväzky práve medzi odborníkmi pôsobiacimi v praxi.

Kontakt s praxou chýba najmä VŠ učiteľom, ktorí učia v odbore IT a matematiky

Detailnejší pohľad na kvantitatívne dáta To dá rozum prináša aj rozdiely v odpovediach respondentov s odlišnými zameraniami štúdia. Výrazne nad priemer celkovej vzorky prevládal názor, že iba malá časť ich učiteľov má priamu skúsenosť s praxou medzi študentmi IT a matematiky. V prieskume tak odpovedali dve pätiny respondentov z tejto skupiny (pozri tabuľku T.3.2.2.5.2). Naopak, najmenšie podiely respondentov, ktorí si mysleli, že len malá časť ich učiteľov má skúsenosť s praxou, boli zaznamenané medzi skupinami študentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva a prírodné vedy. V skupinových rozhovoroch však zaznievali aj hlasy, že učiteľov, ktorí majú skúsenosť s praxou, by si študenti priali na školách stretávať viac. Podľa vyjadrenia jedného zo študentov takíto učitelia chýbajú aj na učiteľských programoch. „Ja som mal učiteľské predmety a to ma väčšinou učili akademici. Neučili ma ľudia, čo učia na školách. To je tiež podľa mňa veľké mínus toho učiteľského smeru. Takže ja chcem teraz pokračovať na čistej histórii. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ V dotazníku To dá rozum pre vysokoškolákov odpovede študentov učiteľstva, ale aj vychovávateľstva a iných pedagogických vied v tejto otázke kopírovali skôr hodnoty priemeru celkovej vzorky. Približne jedna pätina z nich v prieskume vyjadrila názor, že iba malá časť ich učiteľov má podľa nich priamu skúsenosť s praxou (pozri tabuľku T.3.2.2.5.2).

Tabuľka T.3.2.2.5.2: Priama skúsenosť VŠ učiteľov s praxou podľa študentov s rozdielnymi zameraniami štúdia

Akú časť vašich učiteľov charakterizuje nasledovný výrok: Majú priamu skúsenosť s praxou							
	Technické vedy a náuky	Informatika, výpočtová technika a matematika	Prírodné vedy	Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	Humanitné a spoločenské vedy	Zdravotníctvo	Všetci respondenti
Všetkých	18.6%	14.1%	36.1%	30.8%	33.9%	33.4%	29.5%
Väčšinu	54.9%	42.1%	46.5%	44.9%	42.0%	48.5%	45.5%
Malú časť	25.8%	41.2%	16.5%	22.7%	21.9%	15.9%	23.2%
Nikoho	.7%	2.6%	0.9%	1.7%	2.3%	2.2%	1.8%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Najčastejšie na exkurzie berú svojich študentov učitelia z technických smerov

Učitelia a učiteľky, ktorí udržiavajú aktívny kontakt s praxou, resp. z nej priamo prichádzajú, dokážu podľa názoru viacerých študentov zo skupinových rozhovorov, jednoduchšie sprostredkovať aj návštevy miest, kde sa prax vykonáva. Ilustruje to aj tento výrok jednej z respondentiek: „Záleží na predmete a od vyučujúceho, ale sú u nás aj, že ideme niekde do exteriéru. Napríklad teraz sme boli vo väznici, lebo nás učil ten riaditeľ väznice, tak to bolo pre nás zaujímavé. Bola to exkurzia, porozprával nám o tom už priamo tam, mohli sme vidieť aj väzňov a tak. Čiže bolo to zaujímavé. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Exkurzie ako spôsob prepájania výučby s praxou, ktorý využívajú, v dotazníkovom prieskume To dá rozum označili traja z desiatich (29,8 %) respondentov spomedzi VŠ učiteľov (pozri tabuľku T.3.2.2.5.1). V prípade respondentov so zameraním výskumu na technické vedy sú to však až šiesti z desiatich (59,7 %). Dôraz na to, aby študenti boli už v začiatkoch štúdia braní na exkurzie a miesta, kde sa prax priamo vykonáva, spomínala v individuálnom rozhovore aj respondentka z prostredia vedenia jednej z technických fakúlt. „V rámci bakalárskeho štúdia máme v rámci jednotlivých predmetov také rozhodnutie, že na každom predmete by mala byť jedna exkurzia. Samozrejme, matematika a také nie. Len na tie odborné predmety je zabudovaná exkurzia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Dostupnosť exkurzií pre študentov sa však podľa kvalitatívnych dát To dá rozum líši od fakulty k fakulte, ako aj od typu študijného zamerania. Ako vo svojom vyjadrení vysvetľuje jeden zo študentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch s vysokoškolákmi, potenciál integrovať exkurzie do jadra štúdia nie je dostatočne využitý: „Každý rok sa dá ísť do sídla OSN do Viedne. Ale znovu je to len céčkový predmet, ktorý si dá zlomok ľudí. A pritom si myslím , že by tam určite bol ten potenciál. Predsa len, ja neviem, mestská radnica, parlament, parlamentné výbory, nejaké okresné súdy. Tých inštitúcií je strašne veľa, kde by sa to mohlo dať. Ale proste nedeje sa to. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Jeden z dôvodov, prečo sa exkurzií uskutočňuje málo, videli niektorí učitelia v nedostatku finančných prostriedkov na ich realizáciu. Prostriedky na zabezpečenie pravidelných, zmysluplných exkurzií pre všetkých študentov chýbajú aj podľa respondenta skupinových rozhovorov: „K tým exkurziám. Pre nás je to strašiak. Je to strašne potrebná vec. Ísť do praxe k strojom, vidieť, ako naozaj beží výroba, je proste nevyhnutné pre študentov. Bolo by to potrebné možno aj viackrát za semester. Ale pre nás je to obrovská záťaž, pretože to nevieme zafinancovať. Keď chceme ísť po Slovensku, čo je

zaujímavé, je veľa fabrík v Bratislave, Žiline, automobilky a rôzne firmy po celom Slovensku, tak ten autobus niečo stojí, ubytovanie niečo stojí. A študent nie je ochotný zaplatiť. Hej? Alebo povie, vzdelávanie je predsa zákonom stanovené zadarmo a prečo on má za to platiť. My zase chceme, aby išli všetci. Nemôžeme to robiť tak, že pôjdu len tí, ktorí zaplatia. Niektorý zaplatí rád, samozrejme. Väčšina z nich zaplatí rada. Ale taká tretina s tým má problém. A teraz to musíme vykrývať, dotovať ich z našich fakultných peňazí. Na to zas nie sú od štátu určené peniaze. Nedostaneme za to nič. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedecký / pedagogický pracovník)"

Študenti si myslia, že majú obmedzený prístup k využívaniu moderných metód a prístrojov

Takmer polovica (45,8 %) respondentov a respondentiek z radov VŠ učiteľov v dotazníkovom prieskume To dá rozum uviedla, že vedie študentov, aby pracovali s aktuálnymi nástrojmi a/alebo metódami, ktoré sa používajú v praxi (napr. softvér, prístroje a pod.) (pozri tabuľku T.3.2.2.5.1). Najviac túto položku v dotazníku označovali učitelia z oblasti IT a matematiky (61,1 %). Najmenej často oproti priemeru celkovej vzorky si ju vyberali respondenti so zameraním na učiteľstvo, iné pedagogické vedy (38,6 %) a humanitné a spoločenské vedy (39,8 %).

Podľa kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum sa však javí, že prístup študentov do špecializovaných učební či k modernému prístrojovému vybaveniu je značne limitovaný. Počas skupinových rozhovorov realizovaných v rámci zberu kvalitatívnych dát sa práve v súvislosti s prístupom k vybaveniu, ktoré by podporovalo praktickú stránku štúdia, ozývali kritické hlasy študentov. Respondentka jednej zo študentských skupín uvádzala, že ak aj škola disponuje moderným vybavením a vzdelávacími prostriedkami, neznamená to automaticky, že študenti majú k ich využívaniu prístup. „U nás to funguje tak, že my sa chválime na dni otvorených dverí, že máme úžasné štúdio a úžasné kamery, takú a takú drahú techniku, nahrávacie zariadenie. My sa k tomu ako študenti nevieme dostať. Nás k tomu nepustia, lebo sú za tým starší profesori, ktorí, bohužiaľ, tvrdia: ‚Nie, oni to zničia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)"

Podobný prístup školy bol opísaný respondentom aj v jednom zo skupinových rozhovorov so študentmi doktorandského štúdia. „U nás sa lákajú študenti na to, že budete robiť so skenerom. Ten skener v živote neuvidia. Uvidia ho až na doktorandskom štúdiu a tam sa na ňom učia robiť. Kedy, ja neviem, napríklad v Delfte, v Holandsku, tam so skenerom robia už od prvého ročníka, robia s ním zadania a idú na to doktorandské s tým, že už to proste majú zvládnuté. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)"

Niektorí respondenti spomedzi vysokoškolákov počas skupinových rozhovorov taktiež uvádzali, že prednosť pri využívaní laboratórií a iných špecializovaných učební majú predovšetkým doktorandi, prípadne študenti magisterského a inžinierskeho štúdia. Na bakalárskom štúdiu vnímala obmedzený prístup do laboratórií aj autorka tohto výroku: „V treťom ročníku, my sme v podstate na biochémii nemali možnosť chodiť do laboratória, lebo tam je na biochémii strašne veľa ľudí, keď len diplomantov alebo doktorandov. Takže do tých labákov akože nič. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)"

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum však ukazujú, že respondenti na druhom stupni štúdia nevnímajú, že by sa ich magisterské alebo inžinierske štúdium v tomto smere zásadne líšilo od ich bakalárskeho štúdia. Medzi päť aspektov štúdia, ktoré podľa nich najvýraznejšie odlišuje ich štúdium na druhom stupni od ich bakalárskeho štúdia, zaradilo prístup do laboratórií a iných špecializovaných učební z jedenástich ponúkaných možností len minimum (6,5 %) respondentov. Výsledky prieskumu tiež indikujú, že iba minimum (6,7 %) študentov na prvom a druhom stupni štúdia má prístup k špecializovaným učebniam aj mimo výučby večer a cez víkendy.

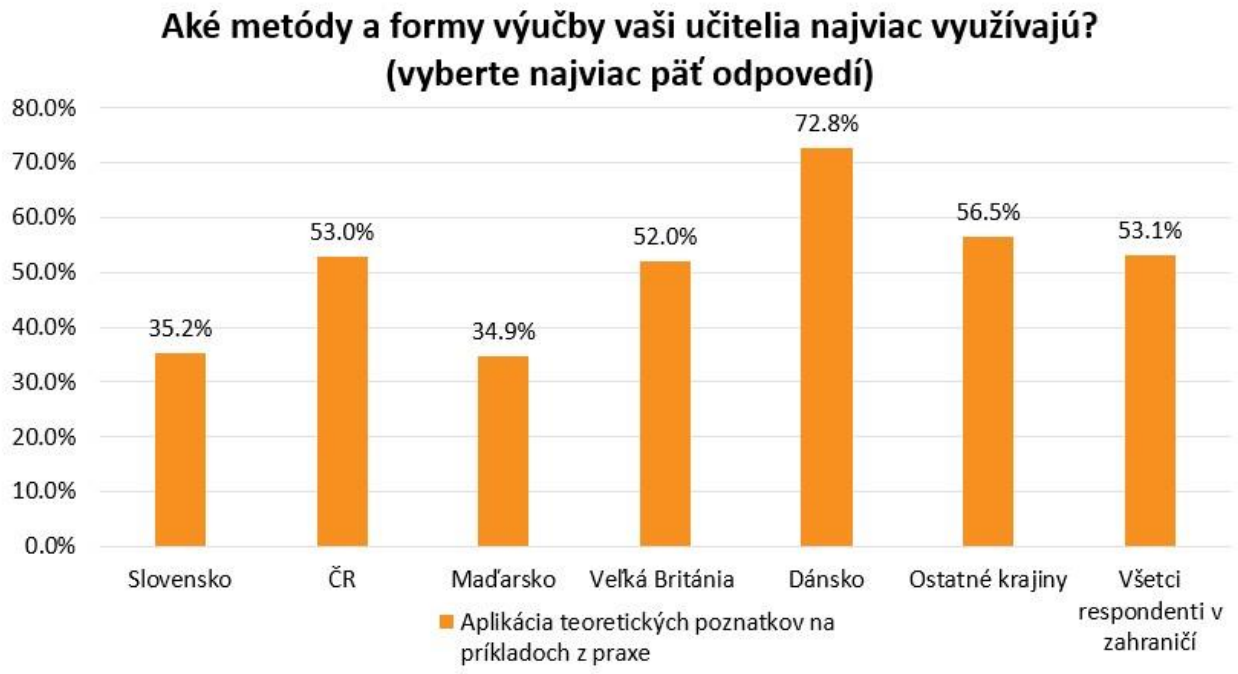
Počas jedného zo skupinových rozhovorov študenti tiež poukazovali na nevyhovujúci technický stav špecializovaných učební na svojej škole, čo môže byť jedným z dôvodov ich nedostatočného využívania. Aj kvantitatívne dáta To dá rozum ukázali, že iba traja z desiatich (30,3 %) vysokoškolákov si myslia, že ich vysoká škola spĺňa ich požiadavky na kvalitné materiálno-technické vybavenie. Okrem práce so zastaranými metódami a prístrojmi, na ktoré študenti poukazovali v rozhovoroch, časť študentov sa v prieskume tiež vyjadrila, že vedomosti a zručnosti, ktoré počas štúdia nadobúda, nepovažuje za aktuálne. Podobne to v prieskume vnímali aj zástupcovia zamestnávateľov.

Respondenti študujúci v zahraničí vnímali štúdium ako praktickejšie než študenti na Slovensku

Z analýzy kvantitatívnych dát vyplýva, že štúdium na vysokých školách v zahraničí je podľa názoru vysokoškolákov zapojených do prieskumu To dá rozum orientované praktickejšie ako na Slovensku. Porovnanie odpovedí vysokoškolákov na Slovensku a našich študentov študujúcich na VŠ v zahraničí ukázalo, že aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe považuje za jednu z najvyužívanejších metód výučby výrazne vyšší podiel respondentov študujúcich v zahraničí. Zo všetkých respondentov, ktorí absolvujú svoje VŠ štúdium v zahraničí, zaradila túto metódu výučby medzi päť najviac využívaných z dvanástich ponúkaných viac ako polovica účastníkov prieskumu (pozri graf G.3.2.2.5.2). V prípade respondentov, ktorí študujú v Dánsku[3], to boli takmer tri štvrtiny.

Na Slovensku túto metódu výučby označila ako jednu z najviac využívaných len niečo viac ako tretina respondentov. Jedna z účastníčok fokusových skupín s vysokoškolákmi ilustrovala tento rozdiel na opise vlastnej skúsenosti so štúdiom na VŠ doma a v zahraničí: „No keď si to porovnám, mala som skoro tie isté predmety, čo som už predtým mala a tam som ich konečne pochopila. Lebo my sme nemali skúšky, museli sme odovzdávať práce a použiť to, čo sme mali na prednáške, napríklad analyzovať dajakú firmu. Napríklad ja som analyzovala firmu CCC, prečo tak fungujú, kde všade sú, odkiaľ berú svoje materiály, ako to celé funguje. U nás sme mali taký predmet, nabiflili sme sa teóriu a nič. Nič ďalej. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ako vidieť na grafe G.3.2.2.5.2, výnimkou z analyzovaných krajín je Maďarsko, kde naši vysokoškoláci označovali aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe podobným podielom ako študenti na Slovensku

Graf G.3.2.2.5.2: Názory študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na využívanie metódy aplikácie teoretických poznatkov na príkladoch z praxe v ich štúdiu – porovnanie podľa krajín



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Dotazníkový prieskum To dá rozum tiež ukázal, že respondenti a respondentky zo Slovenska študujúci na VŠ v zahraničí uvádzali častejšie ako respondenti študujúci na Slovensku, že ich učitelia majú priamu skúsenosť s praxou. Pokým z vysokoškolákov na Slovensku uviedlo v prieskume názor, že s praxou majú priamu skúsenosť všetci jeho/jej učitelia len traja z desiatich respondentov (29,5 %), spomedzi našich študentov študujúcich v zahraničí to tak vnímala viac ako polovica (55,9 %). Ďalšie takmer dve štvrtiny (37,3 %) vnímali priamu skúsenosť s praxou u väčšiny svojich učiteľov. Na Slovensku si v odpovedi na túto otázku vybrala väčšinu učiteľov niečo menej ako polovica (45,5 %) študentov. Možnosť, že len malá časť,

resp. nikto z ich učiteľov nemá priamu skúsenosť s praxou, si zvolila dokopy štvrtina (25 %) respondentov na Slovensku a iba minimum (6,7 %) respondentov študujúcich v zahraničí.

Naši vysokoškoláci v Českej republike si myslia, že štúdium v ČR je prepojené s praxou lepšie ako na Slovensku

Dáta To dá rozum indikujú, že výučba vysokoškolákov zo Slovenska študujúcich v Česku je podobne ako v iných krajinách, v ktorých študovali respondenti dotazníkového prieskumu, výraznejšie prepájaná s praxou ako v prípade ich kolegov, ktorí študujú na VŠ na Slovensku. Aplikáciu teoretických poznatkov na príkladoch z praxe zaradil medzi päť najviac využívaných foriem výučby z dvanástich takmer o pätinu väčší podiel respondentov študujúcich v Českej republike ako na Slovensku (pozri graf T.3.2.2.5.3). Vyšší podiel respondentov študujúcich v ČR ako na Slovensku si tiež myslí, že všetci ich učitelia majú priamu skúsenosť s praxou (pozri tabuľku T.3.2.2.5.3).

Tabuľka T.3.2.2.5.3: Priama skúsenosť VŠ učiteľov s praxou podľa študentov na Slovensku a našich vysokoškolákov študujúcich v Českej republike

Akú časť vašich učiteľov charakterizuje nasledovný výrok: Majú priamu skúsenosť s praxou				
	Všetkých	Väčšinu	Malú časť	Nikoho
Slovensko	29.5%	45.5%	23.2%	1.8%
Česká republika	54.3%	38.7%	6.8%	0.1%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 862 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v Česku

Študenti zo Slovenska študujúci na VŠ v ČR, s ktorými boli realizované skupinové rozhovory, uvádzali viacero príkladov praktickej orientácie svojej výučby. Podľa jedného z respondentov, ktorý si pred príchodom do Česka vyskúšal štúdium na vysokej škole na Slovensku, je štúdium v Česku kvalitnejšie aj preto, že poznatky viac prepája s praxou: „Viac praxe, praktické príklady, ukážky. Nie je to iba o teórii, ktorá sa učí už 40 rokov, a predmetoch, ktoré už podľa mňa nie je dôvod učiť, keďže prax vyzerá asi takým spôsobom. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Ďalšia respondentka v rozhovore uviedla, ako si počas letnej brigády uvedomovala, že v porovnaní so starším kolegom študujúcim rovnaký odbor na Slovensku, je viac prakticky zdatná. „Keď začal on merať, tak ja som na ňom proste videla, ktoré veci neovláda a ktoré veci robil úplne scestne a nelogicky. Nakoniec z toho vyšlo, že oni si to v škole nikdy takto neskúšali, nikdy to prakticky nerobili, čo my robíme úplne bežne. […] Mala som pocit, že to nemá tak osvojené a na to, že bol bakalár, som očakávala, že mňa on niečo naučí, nie, že ho ja budem dopĺňať. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Skúsenosti so štúdiom na vysokej škole v ČR mali aj niektorí z účastníkov skupinových rozhovorov, ktoré sa realizovali s vysokoškolákmi na Slovensku. Jeden z nich porovnal svoju skúsenosť so štúdiom na dvoch konkrétnych vysokých školách takto: „Strašne mi na našej fakulte chýba prepojenie toho učiť s praxou. To je vyslovene nula bodov, priam záporne, by som povedal. V tom Brne to fungovalo úplne inak. Tam prednášajúci, ktorý prišiel prednášať radikalizmus, bol súdny

znalec pre Českú republiku, čo sa týka politického extrémizmu. Mali sme tam predmet Subkultúry mládeže. Mali sme prednášku o skinhedoch, vyučujúci doniesol skinheda. Prednášku o nejakých metalistoch, doniesol black metalistu. Proste ono sa to dá, keď sa chce. Lenže tu na to absolútne nie je vôľa. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Z dát To dá rozum sa tiež javí, že v porovnaní s vysokoškolákmi na Slovensku majú študenti a študentky zo Slovenska študujúci v Českej republike zabezpečený lepší prístup do špecializovaných učební, a to i v neštandardných časoch mimo výučby.

Záver

Prepájanie vysokoškolského vzdelávania s praxou nie je len o absolvovaní odbornej praxe mimo vyučovacieho procesu. Práca s praktickými príkladmi či prítomnosť odborníkov z praxe vo výučbe môžu študentom pomôcť lepšie uchopiť teoretické koncepty študovanej oblasti. Porozumenie týchto konceptov im pomáha analyzovať a pracovať s rôznymi situáciami, ktoré ich v praxi čakajú. Zároveň konkretizácia teoretických poznatkov cez praktické príklady študentom podľa ich vyjadrení napomáha stimulovať ich záujem o študovanú látku. Spolu so schopnosťou zmysluplne využívať teoretické rámce v praktickom živote ich to v budúcnosti môže viesť k posúvaniu hraníc poznania v oblasti ich odbornej expertízy. Môžu sa tak stať aktívnymi spolutvorcami sveta okolo seba, ako aj zanietenými odborníkmi vo svojej oblasti.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Gabriela Pleschová

Zdroje

[1:] CVTI SR. *Štatistická ročenka – vysoké školy za akademický rok 2017/2018* [cit. 2019-5-28]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvtisr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html? page_id=9596

[2:] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017 – tabuľková príloha [cit. 2019-5-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocna-sprava-o-stave-vysokeho-skolstva-za-rok-2017/

[3:] Odpovede respondentov z Českej republiky, Maďarska, Veľkej Británie a z Dánska boli osobitne oddelené na účely porovnania. V týchto krajinách totiž študuje najviac slovenských vysokoškolákov v zahraničí a v rámci prieskumu bol od respondentov študujúcich v týchto krajinách získaný štatisticky významný počet odpovedí.

Otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní

Štát by mal garantovať rovný prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Vzdelávanie by malo byť dostupné pre všetkých a vzdelávacia dráha každého človeka by mala byť určovaná výhradne jeho schopnosťami a záujmami. Aby mohol byť potenciál každého učiaceho sa plne odkrytý, musí byť vzdelávací systém schopný reagovať na prípadné znevýhodnenia a v dostatočnom predstihu eliminovať riziká neskoršieho zlyhania. Len tak sa môže stať vzdelávanie skutočnou príležitosťou pre každého jednotlivca a umožní mu žiť plnohodnotný a zmysluplný život.

Na vysokú školu sa dnes dostane takmer každý, prístup k programom vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je však obmedzený

Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve by mali byť dostupné pre všetkých a mali by pomôcť všetkým deťom postaviť sa na začiatku školského vzdelávania na rovnakú štartovaciu čiaru. Výskumy potvrdzujú, že zapojenie detí do týchto programov má pozitívny vplyv na neskoršie vzdelávanie. Programom pre deti do 3 rokov sa však na Slovensku nevenuje takmer žiadna pozornosť a štát nevie zabezpečiť dostupnosť predškolského vzdelávania ani pre tých, ktorí oň prejavili záujem. Mnohé deti tak zostávajú pred ich bránami, čo potvrdzujú aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum. Takmer 50 % opýtaných riaditeliek MŠ uviedlo, že záujem o školu bol v školskom roku 2017/18 vyšší ako počet detí, ktoré dokázali prijať. Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania pre deti od 5 rokov vytvorilo žiaduci tlak na dobudovanie chýbajúcich kapacít, aj keď riziko nedostatočných kapacít naďalej pretrváva.

Kým o miesto v škôlke treba zabojovať, kapacity plánovaných miest na stredných a vysokých školách výrazne prevyšujú počet potenciálnych uchádzačov. V roku 2018 stredné školy ponúkali o pätnásťtisíc miest viac ako bolo deviatakov. Počet miest v dennej aj externej forme vysokoškolského štúdia presahoval počet maturantov o 20 %. Miesta na VŠ ostávajú neobsadené aj kvôli extrémne vysokému a stále stúpajúcemu podielu našich maturantov odchádzajúcich za štúdiom do zahraničia. Podiel našich vysokoškolákov v zahraničí je až 17 %, zatiaľ čo priemer OECD sú 2 %.[1]

Selekcia prestupuje čoraz na nižšie stupne vzdelávacej sústavy a tam, kde je opodstatnená, chýba

Mladý človek by mal mať po ukončení základného vzdelania možnosť širokého výberu študijných dráh. Preto vo väčšine európskych krajín dochádza k vetveniu vzdelávacích dráh v štrnástom až šestnástom roku života. Na Slovensku sa tak deje už vo veku 11 rokov. Po ukončení piateho ročníka sa časť žiakov rozhoduje o svojej budúcnosti a odchádza na osemročné gymnázium. Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh pritom podľa výskumov neprináša preukázateľné zisky pre tých, ktorí sú vo výberových dráhach, a prináša veľké straty pre tých, ktorí zostávajú v tých nevýberových. Tí totiž strácajú vzory, ako aj motiváciu pracovať na sebe, keďže učebná klíma sa po odchode tých výkonnejších zhoršuje.

Keďže sa selektívne mechanizmy uplatňujú príliš skoro, v čase, keď by mali svoje opodstatnenie, sa už nevyužívajú. Prechod žiakov z deviateho ročníka do stredného školstva sprevádza skôr nábor než výber. Znižovanie kritérií prijímania uchádzačov sa ešte intenzívnejšie prejavuje pri prechode do vysokoškolského vzdelávania. Kým v roku 2005 bola bez prijímacích skúšok kladne vybavená len necelá tretina prihlášok, v roku 2018 až 61 %. Zrušenie prijímacích skúšok zrejme odrádza ambicióznejších uchádzačov. Viac než 80 % našich vysokoškolákov v zahraničí v dotazníku uviedlo, že rozhodnutie zrušiť prijímacie pohovory znižuje kvalitu VŠ na Slovensku. Na znižujúcu sa kvalitu VŠ poukazujú aj učitelia, ktorí ju však pripisujú najmä nedostatočnej pripravenosti študentov. Takmer 70 % učiteľov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, zaradilo medzi päť faktorov, ktoré znižujú kvalitu výučby, práve nízku kvalitu študentov. Kvalitatívne dáta však poukazujú na absenciu systematickej komunikácie stredných a vysokých škôl o príprave žiakov na VŠ štúdium. Kritika úrovne pripravenosti uchádzačov o VŠ štúdium súvisí aj s očakávaním učiteľov. Otvorenie VŠ štúdia začiatkom tohto tisícročia širšej skupine študentov nebolo na Slovensku sprevádzané potrebnou diverzifikáciou vysokých škôl. Väčšina VŠ totiž pokračovala v ponúkaní prevažne akademicky orientovaných študijných programov.

Existujú skupiny ľudí, ktoré sa nedokážu dostať k vyšším stupňom vzdelávania

Štát by mal garantovať rovný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a výber vzdelávacej dráhy by mal závisieť výhradne od záujmov a schopností učiacich sa. Vyššie stupne vzdelávania však nie sú dostupné pre všetkých, pričom sťažené podmienky majú najmä zdravotne a sociálne znevýhodnení žiaci a študenti. V porovnaní s inými krajinami u nás získava vyššie vzdelanie ako ich rodičia výrazne menej ľudí.[2]

To sa do veľkej miery týka ľudí žijúcich v podmienkach sociálneho vylúčenia. Podľa výpočtov IVP a ÚHP viac ako tretina žiakov z vylúčených rómskych lokalít ukončila v roku 2017/18 povinnú školskú dochádzku bez dosiahnutého základného vzdelania a po ukončení povinnej školskej dochádzky v štúdiu pokračuje len menej ako polovica.[3] V systéme stredného školstva navštevujú najmä triedy praktických škôl a odborných učilíšť, ktoré sú určené pre žiakov s mentálnym postihnutím alebo v triedach stredných odborných škôl. Nezriedka však v 2-ročných odboroch, v ktorých nezískajú odbornú kvalifikáciu, čo podstatne znižuje ich šance na uplatnenie sa na trhu práce. Účasť žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP) na VŠ je ešte nižšia ako na stredných. V akademickom roku 2017/18 bolo na VŠ v SR zapísaných len 8 % mladých ľudí vo veku 19 – 23 rokov, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi, čo je 4-násobne nižší podiel oproti ich podielu v celkovej populácii.[4] Vysokoškolské vzdelanie má na Slovensku menej ako 1 % Rómov. Podpora študentov zo sociálne vylúčených rómskych lokalít je zúžená na poskytovanie sociálnych štipendií, ktoré môžu pomôcť čiastočne odbúrať finančné bariéry. Nedostáva sa im však podpora v ďalších dôležitých oblastiach a ich blízki im vedia pomôcť len veľmi limitovane, keďže skúsenosti s VŠ vzdelávaním sami nemajú.

Ani vzdelávacie dráhy ľudí so zdravotným znevýhodnením nie sú porovnateľné s ostatnou časťou populácie. Kým na základných školách tvoria deti so zdravotným znevýhodnením 11 % všetkých žiakov, na stredných školách už len necelých 7 %. Tento údaj naznačuje, že nemalá časť detí so zdravotným znevýhodnením vo vzdelávaní na strednej škole nepokračuje. Týka sa to najmä detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím. Zistenia z prieskumu To dá rozum naznačujú, že prechod na strednú školu môže byť problematický napríklad aj pre deti s diagnostikovaným autizmom, viacnásobným postihnutím či so zmyslovým postihnutím. Prechod na strednú školu je sťažený nedostupnosťou kariérového poradenstva, ktoré sa na štvrtine špeciálnych základných škôl vôbec neposkytuje. Výber strednej školy je určovaný skôr otvorenosťou a prístupnosťou konkrétnych škôl voči vzdelávaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením než záujmami a schopnosťami dieťaťa. Problematická je najmä existencia fyzických bariér v budovách škôl, chýbajúce služby pedagogickej a osobnej asistencie pre žiakov so zdravotným postihnutím a nedostatočná pripravenosť učiteľov pracovať s týmito žiakmi, ktorá nie je kompenzovaná ich metodickou podporou. Alarmujúci je tiež fakt, že veľká časť detí so zdravotným znevýhodnením študuje na nematuritných odboroch (28 %), čo podobne ako v prípade rómskych detí významne znižuje ich vyhliadky na budúce uplatnenie sa na trhu práce.

Len malá časť žiakov so zdravotným znevýhodnením pokračuje v štúdiu na VŠ. V roku 2018 ich bolo v maturitných odboroch stredných škôl 7-tisíc, pričom v programoch 1. a 2. stupňa VŠ len okolo tisíc. Zistenia To dá rozum indikujú, že na mnohých VŠ sa napriek čiastočným pozitívnym zmenám stále nachádzajú fyzické bariéry, ktoré znižujú dostupnosť VŠ vzdelávania pre telesne postihnutých ľudí. Študenti so zmyslovým či telesným postihnutím horných končatín musia prekonávať aj bariéry, týkajúce sa informačno-komunikačných systémov a majú obmedzený prístup k študijnej literatúre a ďalším materiálom.

Procesy odstraňovania týchto bariér brzdí aj slabá štátna podpora, keďže verejné VŠ dostávajú približne polovicu požadovaných dotácií na študentov so špeciálnymi potrebami (ŠP). Problémom je tiež chýbajúce definovanie konkrétnych podporných opatrení pre jednotlivé skupiny študentov so ŠP. Takéto usmernenie je osobitne dôležité v situácii, keď je koordinácia podpory na VŠ zverená zamestnancom s rôznym odborným profilom, ktorí sa nie vždy v tejto oblasti vzdelávajú a často ju vykonávajú nad rámec hlavnej činnosti pri nízkom finančnom ohodnotení. Ich úloha je pritom mimoriadne dôležitá aj v usmerňovaní práce učiteľov. Nedostatky sa ukazujú aj v príprave a podpore VŠ učiteľov pri práci so študentom so ŠP.

Vzdelávací systém zavádza vyrovnávacie opatrenia namiesto toho, aby kládol dôraz na prevenciu

Vzdelávací systém by mal vyrovnávať šance a kompenzovať znevýhodnenia čo najskôr a znižovať tak riziká prípadného neskoršieho neúspechu. V súčasnosti však reaguje na potreby zraniteľných skupín obyvateľstva príliš neskoro, a to skôr formou kompenzačných než preventívnych opatrení. V systéme sa nachádzajú rôzne nákladné a nie vždy efektívne opatrenia, ktoré sa zavádzajú v dôsledku zlyhania prevencie na predchádzajúcich vzdelávacích stupňoch.

Príkladom je zriadenie nultých ročníkov, ktoré sa usilujú pomôcť deťom, ktoré nemali prístup k programom vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. Zámer vyrovnať znevýhodnenie možno oceniť, dostupné dáta však naznačujú, že absolventi nultých ročníkov sa aj tak nevyhnú neskoršiemu školskému neúspechu. Nultý ročník sa okrem toho započítava do povinnej školskej dochádzky, a tak sa v praxi nezriedka stáva, že v prípade opakovania ročníka končí žiak povinnú školskú dochádzku v nižšom ako deviatom ročníku základnej školy. Na túto situáciu štátne politiky reagujú ponukou kurzov na dokončenie základného vzdelania, ktoré možno absolvovať najčastejšie na stredných odborných školách s 2-ročnými učebnými odbormi. Vzdelávacia dráha týchto žiakov sa teda často končí bez toho, aby získali akúkoľvek pracovnú kvalifikáciu. Ich šance na dosiahnutie vyššieho vzdelania by pritom mohli byť omnoho vyššie, ak by školy, ktoré navštevovali, dokázali efektívnejšie reagovať na ich vzdelávacie potreby prostredníctvom celej škály podporných nástrojov.

Zistenia vyplývajúce z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum k téme otvorenosti, flexibility a priestupnosti vo vzdelávaní sú rozpracované detailne a v kontexte ostatných zozbieraných dát v týchto kapitolách:

Pred bránami povinného vzdelávania
Pred bránami povinného vzdelávania alebo (ne)istý štart

Vstup do povinného vzdelávania
Vstup do povinného vzdelávania alebo (ne)rovný štart

Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania

Prechod do stredoškolského vzdelávania

Prechod do vysokoškolského vzdelávania

Prechod z prvého na druhý stupeň VŠ
Na magisterské či inžinierske programy pokračujú takmer všetci absolventi bakalárskeho štúdia

Zdroje:

[1:] Tabuľka B6.3. Mobility patterns of foreign and international students. In Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2018. Dostupné na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page232
[2:] OECD. Tabuľka A4.1. Intergenerational mobility in education. In Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2015. Dostupné na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en#page80
[3:] Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Bratislava: Ministerstvo financií SR a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2019. Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupinyohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
[4:] Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Bratislava: Ministerstvo financií SR a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2019. Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupinyohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

Autorka: Katarína Vančíková

Pred bránami povinného vzdelávania

Pred bránami povinného vzdelávania alebo (ne)istý štart

Poznatky z neurovedy, biológie či psychológie vykresľujú rané detstvo ako obdobie obrovských príležitostí, ale i rizík. Výskumy opakovane potvrdzujú, že účasť detí na kvalitných programoch vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej VSRD) môžu byť pre deti prínosom. Tieto programy môžu vo významnej miere pozitívne ovplyvniť aj ich neskoršie úspechy vo vzdelávaní. Mimoriadne dôležitá je dostupnosť VSRD pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP), ako aj pre deti so zdravotným znevýhodnením či rizikovým vývinom. Sú pre ne obrovskou príležitosťou postaviť sa na vstupe do školského vzdelávania spolu so svojimi rovesníkmi na rovnakú štartovaciu čiaru. Prínos programov VSRD však do veľkej miery závisí od ich kvality. Viaceré krajiny sa v snahe zlepšiť ranú starostlivosť a vzdelávanie vybrali cestou tvorby integrovaného systému, ktorý má zabezpečiť nielen kontinuitu, ale aj komplexnú pomoc a podporu všetkým deťom. Slovensko tomuto trendu odoláva. Zotrváva na vnútorne fragmentovanom systéme, ktorý sa prejavuje najmä účasťou viacerých rezortov na koordinovaní jednotlivých programov, a to bez náležitej previazanosti a spolupráce. Táto roztrieštenosť ovplyvňuje najmä tie najzraniteľnejšie skupiny detí, ktoré nemôžu čerpať všetky výhody vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve tak ako ich rovesníci. Sektorová fragmentácia sa prejavuje najmä v nesystémovom riadení programov ranej starostlivosti o deti do troch rokov, ktoré u nás nie sú vnímané ako základný predpoklad kvalitného predškolského vzdelávania. Systém VSRD vo väčšine krajín zahŕňa starostlivosť o deti od narodenia až po nástup do školského vzdelávania. V našich podmienkach sa síce venuje pozornosť otázke predškolského vzdelávania, ktoré sa týka najmä detí od 3 rokov, no otázka ranej starostlivosti o mladšie deti stojí skôr na okraji pozornosti. Vo verejnom diskurze rezonuje téma tzv. detských jaslí, ktorá reflektuje rastúci záujem rodičov o inštitucionálnu starostlivosť. Možností však veľa nemajú. Kapacity materských škôl v niektorých mestách a obciach ledva stačia na pokrytie potrieb starších detí a verejných detských jaslí je málo. Ceny v neverejných väčšinou presahujú výšku štátneho príspevku, ktorý môže rodič získať na tento účel a navyše je ich v dôsledku tzv. jasličkového zákona stále málo.

O tom, že starostlivosť o deti do 3 rokov nie je ponímaná ako súčasť systému VSRD, svedčí aj fakt, že je definovaná ako sociálna služba. V prípade detských jaslí dokonca ako ambulantná sociálna služba. Ich regulácia sa v zmysle príslušného zákona týka najmä bezpečnosti, ochrany detí a hygieny. Pedagogická činnosť s deťmi nie je monitorovaná a ani metodicky usmerňovaná. O vnímaní otázky ranej starostlivosti o deti do 3 rokov ako okrajovej témy možno usudzovať aj na základe obmedzenej dostupnosti programov pre tie najzraniteľnejšie skupiny detí – deti so zdravotným či sociálnym znevýhodnením. Rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením sa môžu zapojiť do dlhodobo budovaného systému včasnej intervencie. Tieto služby sú však v dôsledku nízkej finančnej, regionálnej, ako i informačnej dostupnosti pre mnohé rodiny neprístupné. Rodiny s deťmi, ktoré žijú v podmienkach sociálneho vylúčenia a chudoby, nemajú žiadnu príležitosť zapojiť sa do programu ranej starostlivosti o deti do 3 rokov. Inštitucionálna starostlivosť nie je pre tieto rodiny riešením ani možnosťou a v portfóliu programov starostlivosti o tých najmenších sa s nimi nepočítalo.

Bezproblémový však nie je ani prístup k programom predškolského vzdelávania, ktoré sú určené najmä pre deti od 3 rokov. Svedčí o tom celkovo nízka zaškolenosť detí v materských školách. Slovensko je zatiaľ výrazne vzdialené cieľu EÚ 2020, podľa ktorého má byť do roku 2020 zapojených do programov predškolského vzdelávania 95 % detí od 4 rokov do nástupu na povinné vzdelávanie. V prípade Slovenska sa v roku 2017 nachádzalo v materských školách len 76 % detí v tomto veku. Výpočty To dá rozum poukazujú na výrazné regionálne rozdiely. Za kritickú možno označiť situáciu v Košickom a Prešovskom kraji, ktorú spôsobuje najmä dlhodobo nízka účasť rómskych detí na týchto programoch. Do materských škôl dochádza približne len tretina z nich.

Na nízkej zaškolenosti detí v programoch predškolského vzdelávania sa podpisuje aj dlhodobo neriešený problém chýbajúcich kapacít v materských školách. Do materských škôl sa nedostanú ani deti tých rodičov, ktorí prejavili záujem. Kapacitná nedostatočnosť vyúsťuje v niektorých prípadoch do uplatňovania diskriminačných praktík pri prijímaní detí. Ohrozené sú napríklad deti, ktoré nemajú trvalé bydlisko v obci či mestskej časti, kde materská škola sídli, ako aj niektoré deti zamestnaných rodičov. V tejto situácii sú znížené aj šance detí so zdravotným znevýhodnením. Podľa odhadov To dá rozum viac ako polovica týchto detí zostáva pred bránami materských škôl. Ich podiel na celkovej populácii detí v

materských školách je desaťnásobne nižší ako v prípade základných škôl. Podľa zákona môže riaditeľ takéto dieťa neprijať v prípade, že v zariadení nie sú vytvorené vhodné podmienky. Ministerstvo však nešpecifikuje presné kritériá vhodnosti. Riaditelia a riaditeľky tak rozhodujú na základe vlastného úsudku. V tomto kontexte sú zaujímavé výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, podľa ktorých približne len pätina respondentov z materských škôl považuje svoju školu za pripravenú na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením. Za najväčšie problémy pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) pritom považujú nedostatočné podmienky na individuálny prístup v dôsledku vysokých počtov detí v triedach, nedostatok pedagogických asistentov a odborných zamestnancov, fyzické bariéry v budove školy, nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb detí so zdravotným znevýhodnením a nepripravenosť učiteľov pre prácu s týmito deťmi. Neschopnosť vytvoriť vhodné podmienky pre deti so zdravotným znevýhodnením vedie v mnohých prípadoch k odmietaniu ich prijímania do bežných materských škôl. Z tých detí, ktoré sa do materských škôl dostanú, až dve tretiny smerujú do špeciálnych materských škôl, ktoré však v mnohých okresoch na Slovensku chýbajú. Zároveň, mnohé z nich zápasia s podobnými problémami v oblasti nedostatočne zabezpečených personálnych či finančných podmienok.

Otázna je tiež pripravenosť prostredia materských škôl na prácu s deťmi zo SZP. Výpovede respondentov z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum naznačujú, že materské školy nemajú vytvorené podmienky na individuálny prístup k deťom a na zabezpečenie potrebných podporných služieb. Problémom je tiež nepripravenosť praxe na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia. Zrejme aj z tohto dôvodu sa štvrtina učiteliek a riaditeliek materských škôl domnieva, že deti s odlišným materinským jazykom by mali byť vzdelávané v špeciálnych triedach či školách. Na nízkej miere účasti detí z vylúčených lokalít na predškolskom vzdelávaní sa môže spolupodieľať aj absencia programov, zameraných na spoluprácu s rodičmi týchto detí. Doriešená nie je ani otázka finančnej dostupnosti predškolského vzdelávania. Hoci existuje niekoľko nástrojov zameraných na podporu detí z chudobných rodín, v dôsledku ich súčasného nastavenia nie je dochádzka do materských škôl (najmä pre mladšie deti) úplne bezplatná. Problémom je príliš nízko nastavená hranica príjmového stropu rodiny, ako aj skutočnosť, že nepokrývajú všetky náklady, spojené s dochádzaním dieťaťa do materskej školy. Ďalšou významnou bariérou je geografická nedostupnosť materských škôl, ktorá sa v čase realizácie prieskumu týkala približne pätiny vylúčených rómskych lokalít.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve
Prečo sa oplatí venovať pozornosť vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve

Systém VSRD je fragmentovaný
Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je výrazne fragmentovaný

Raná starostlivosť ako okrajová téma
Raná starostlivosť o deti do 3 rokov nie je na Slovensku témou. Je to problém?

Nedostupné predškolské vzdelávanie
Predškolské vzdelávanie nie je pre všetkých

Záver

Úlohou štátu je garantovať rovný prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Krajiny, ktoré túto úlohu berú vážne, venujú mimoriadnu pozornosť otázke zvyšovania dostupnosti a skvalitňovania programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. Kvalita týchto programov je daná najmä tým, v akej miere je systém VSRD schopný reagovať na komplexné potreby všetkých detí a ich rodín a podieľať sa tak na zlepšovaní životných šancí všetkých ľudí. Preto sa do popredia dostáva otázka tvorby integrovaného systému, ktorý je koordinovaný tak, aby sa deti a ich rodiny dostali k všetkým službám, ktoré potrebujú a to skôr ako vo veku 3 rokov. Integrované systémy VSRD zabezpečujú potrebnú kontinuitu cieleného rozvoja dieťaťa od narodenia až po nástup do školského vzdelávania. Programy ranej starostlivosti o deti do 3 rokov nie sú v týchto systémoch len službou pre zamestnaných a študujúcich rodičov. Ich úlohou je tiež reagovať na rozmanité potreby detí a ich rodín, ktoré môžu vyplývať aj zo sociálneho či zdravotného znevýhodnenia. Integrované systémy VSRD zabezpečujú plynulý prechod do

predškolského vzdelávania, ktoré je ponímané ako základný predpoklad úspešného školského vzdelávania. Preto je dostupné pre všetkých a v mnohých krajinách aj právne nárokovateľné. Ak štátne politiky nedokážu vytvoriť príležitosť pre všetky deti zapojiť sa do programov VSRD, vysielajú signál, že otázke rovnosti šancí vo vzdelávaní sa v danej krajine nevenuje náležitá pozornosť.

Autorka: Katarína Vančíková

Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve

Prečo sa oplatí venovať pozornosť vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve

Poznatky z neurovedy, biológie či psychológie vykresľujú rané detstvo ako obdobie obrovských príležitostí, ale i rizík. Na Slovensku žije momentálne viac než 400-tisíc detí vo veku od 0 do 6 rokov, ktoré by mohli čerpať výhody programov ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania. Výskumy pritom opakovane potvrdzujú, že účasť detí na týchto programoch môže vo významnej miere pozitívne ovplyvniť ich neskoršie úspechy v oblasti vzdelávania. Zapojením sa do takéhoto programu sa u dieťaťa znižuje riziko opakovania ročníka či zaradenia do prúdu špeciálneho školstva a zvyšuje sa jeho šanca na ukončenie strednej školy. Celkovo sa zlepšuje jeho školská pripravenosť a školská úspešnosť. Mimoriadne dôležitá je dostupnosť programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ako aj pre deti zo zdravotným znevýhodnením či rizikovým vývinom. Sú pre ne obrovskou príležitosťou postaviť sa na vstupe do povinného vzdelávania spolu so svojimi rovesníkmi na rovnakú štartovaciu čiaru. Vďaka skorej intervencii vstupujú do 1. ročníka lepšie pripravené zvládať nároky školy. Tým sa významne zvyšuje nielen ich šanca na školskú úspešnosť, ale aj kvalitnejší život. Preukázané sú totiž aj dlhodobejšie efekty programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, ako napríklad vzťah medzi predškolskou prípravou a zárobkovou činnosťou v dospelosti. Investovať energiu a financie do zlepšovania kvality systému vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve sa preto naozaj oplatí.

Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve sa týkajú 400-tisíc detí a ich rodín

Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej VSRD) sa týka veľkej časti populácie. V medzinárodnom priestore sa totiž chápe ako flexibilný a variabilný systém rôznych programov, ktoré sú zacielené na rozvoj detí od narodenia (dokonca aj pred narodením) až do veku, keď nastupujú do školy. Rieši otázky týkajúce sa výživy, sociálnej ochrany a ochrany zdravia a, samozrejme, vzdelávania. Ide o komplexný balík pomoci a podpory, ktorý ma zabezpečiť blaho každému dieťaťu. Dobre nastavený systém VSRD prináša výhody všetkým deťom bez ohľadu na ich sociálnu situáciu, zdravotné znevýhodnenie či iné charakteristiky.

Podľa zákona sa povinná školská dochádzka na Slovensku začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.[1] V roku 2018 žilo na Slovensku viac než 400-tisíc detí vo vekovom rozpätí 0 – 6 rokov. Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve sa teda teoreticky týkajú takmer 40 % všetkých ľudí do 18 rokov. K tejto skupine obyvateľstva treba pridať tisícky ďalších. V centre pozornosti systému VSRD nie je totiž len dieťa, ale celá jeho rodina.[2]

Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve sú tou najlepšou investíciou

Celosvetová diskusia o kvalite programov VSRD nebola nikdy taká živá ako v dnešných dňoch. Počet výskumov, ktoré potvrdzujú ich význam, rastie zo dňa na deň. Každé ďalšie výsledky potvrdzujú fakt, že kvalitné programy VSRD pozitívne ovplyvňujú budúcnosť detí, a teda i spoločnosti. Sociologické a ekonomické analýzy zdôrazňujú vysokú návratnosť finančných prostriedkov vložených do programov VSRD[3], keďže prispievajú k znižovaniu chudoby a zlepšeniu sociálnej mobility.[4] Investície v ranom detstve majú preukázateľne vyššiu návratnosť ako tie, ktoré sa uskutočňujú v neskorších fázach života človeka.[5]

Kvalitné programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve majú pozitívny vplyv na ďalšiu vzdelávaciu dráhu

V rámci celosvetovej diskusie existuje zhoda v tom, že kvalitné programy VSRD pozitívne ovplyvňujú ďalšiu vzdelávaciu dráhu detí. Viaceré výskumy poukazujú na krátkodobé efekty v podobe zvýšenia inteligenčného kvocientu.[6] Akcelerácia kognitívneho vývinu dieťaťa je totiž v prvých rokoch života najsilnejšia. V ranom detstve dochádza tiež k dynamickému

rozvoju reči a kladú sa základy ranej jazykovej gramotnosti. Ak je dieťa zapojené do kvalitného programu VSRD, profituje nielen vďaka odbornej cielenej intervencii, ale aj vďaka bohatosti podnetov a sociálnych interakcií. Do školy vstupuje lepšie pripravené, čím sa jeho šance na školskú úspešnosť zvyšujú. Preto programy VSRD:

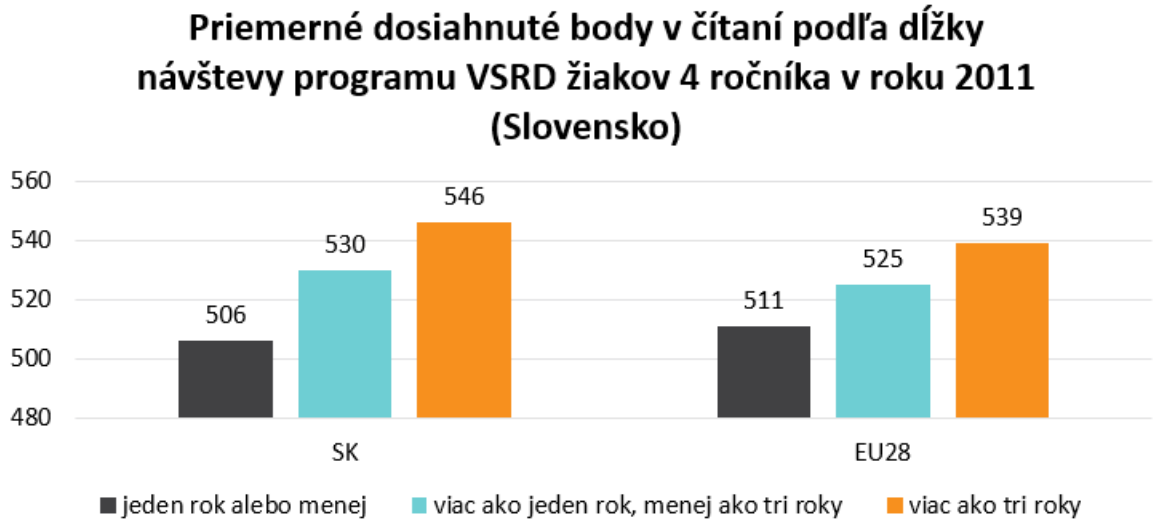
- znižujú riziko opakovania ročníka,
- znižujú riziko zaradenia dieťaťa do prúdu špeciálneho školstva,
- zvyšujú šance ukončenia strednej školy.[7]

V prípade inštitucionálnych programov VSRD je nezanedbateľným benefitom i skúsenosť s kultúrou výchovno-vzdelávacej inštitúcie, ktorá zlepšuje adaptáciu detí na školské vzdelávanie. Ďalším efektom je zvýšené sebavedomie a motivácia učiť sa. Podľa niektorých zistení sú deti pod vplyvom kvalitného predškolského vzdelávania menej impulzívne, majú rozsiahlejšiu slovnú zásobu, sú viac spolupracujúce.[8] Účasť na programoch VSRD tiež zvyšuje zodpovednosť za plnenie si povinností a pozitívne ovplyvňuje správanie sa dieťaťa v triede.

Medzi predškolským vzdelávaním a neskoršími vzdelávacími výsledkami je vzťah

O dlhodobých pozitívnych efektoch programov VSRD hovoria aj údaje z medzinárodného testovania PISA. Výsledky z roku 2015 potvrdili, že prakticky vo všetkých krajinách OECD tí 15-roční študenti, ktorí sa v detstve zapojili do programu VSRD, dosiahli lepšie výsledky.[9] Údaje z testovania PISA 2012 tiež naznačujú, že predškolské vzdelávanie môže mať vplyv na neskoršie vzdelávacie výsledky detí. Ukázalo sa napríklad, že žiaci a žiačky zo Slovenska, ktorí navštevovali materskú školu dlhšie ako jeden rok, dosiahli v matematike významne viac bodov ako ich rovesníci. Kým v ostatných štátoch EÚ 28 bol rozdiel 35 bodov, skóre našich žiakov a žiačok sa v prípade absolvovania MŠ sa zvýšilo v priemere až o 56,3 bodu. Aj výsledky v PIRLS 2011[10] ukazujú, že žiaci, ktorí strávili dlhšie obdobie vo formálnom predškolskom vzdelávaní, sú lepšie pripravení na vstup do základnej školy. Žiaci a žiačky z krajín EÚ 28, ktorí navštevovali takýto program jeden rok a menej, dosiahli na škále PIRLS priemerne 511 bodov. Ak bola ich účasť na VSRD dlhšia ako rok a kratšia ako tri roky, ich skóre bolo o niečo lepšie. Tí štvrtáci a štvrtáčky, ktorí boli zapojení do VSRD dlhšie ako tri roky, dosiahli v priemere až 536 bodov.[11] Tieto dáta korešpondujú s výsledkami viacerých výskumov, ktoré zdôrazňujú význam predškolskej stimulácie ranej gramotnosti pre neskorší rozvoj porozumenia v čítaní.[12] Výsledky ilustrované v grafe G_4.1.1.1 naznačujú, že navštevovanie materskej školy môže mať na neskoršiu úroveň rozvoja čitateľskej gramotnosti pozitívny vplyv. Slovensko v testovaní PIRLS 2011 patrilo medzi 5 krajín, kde sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi sledovanými skupinami žiakov a žiačok v závislosti od času, ktorý strávili v materskej škole.

Graf G_4.1.1.1: Priemerné dosiahnuté body v čítaní podľa dĺžky návštevy programu VSRD žiakov 4. ročníka v roku 2011 (Slovensko)



Zdroj: To dá rozum, na základe Eurydice a Eurostat správy (2014)
Poznámka: Kľúčové údaje o vzdelávané a starostlivosti v ranom detstve v Európe. Eurydice a Eurostat správa 2014 Edícia. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na: https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1

Programy VSRD významne zvyšujú šance detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na lepší život

V roku 2017 bolo na Slovensku 16,3 % populácie ohrozenej chudobou a sociálnym vylúčením.[14] Veľkú časť z nich tvoria Rómovia z vylúčených lokalít. Pre deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP) sú kvalitné programy VSRD mimoriadne dôležité. Existuje mnoho dôkazov o tom, že zvyšujú ich vzdelávacie šance a prinášajú im dokonca väčší prospech ako v prípade ostatnej populácie.[15] Potvrdzujú to najmä dlhodobé výskumné štúdie, ktoré zdôrazňujú efekt znižovania rizika sociálneho znevýhodnenia, zlepšenia sociálnych kompetencií detí zo SZP a ich prípravy na plynulý prechod do školy.[16] Deti zo znevýhodnených podmienok sa vďaka účasti na programoch VSRD nielen lepšie prispôsobujú podmienkam školského vzdelávania, ale čerpajú výhody z účasti na nich počas celej školskej dochádzky.[17] Vďaka týmto programom sa totiž preukázateľne zlepšujú ich poznávacie, jazykové, ako i celkové akademické zručnosti. No nielen to. Preukázaný je aj ich vplyv na úroveň rozvoja sociálnych zručností, postoje a motiváciu učiť sa. Práve toto sú podľa viacerých výskumov faktory, vďaka ktorým klesá riziko umiestnenia detí zo SZP v špeciálnych školách či riziko školskej neúspešnosti.[18] Niektoré výskumné výsledky odkazujú aj na dlhodobejšie efekty. Naznačujú tesný vzťah medzi predškolskou prípravou a zárobkovou činnosťou v dospelosti, či dokonca mierou trestnej činnosti.[19] Mnohé tieto efekty potvrdil aj prieskum Svetovej banky v roku 2012, podľa ktorého uvedené výhody preukázateľne získavajú aj rómske deti na Slovensku, ktoré navštevovali materskú školu.[20]

Programy VSRD sú základným predpokladom začlenenia ľudí zo zdravotným znevýhodnením do spoločnosti

Podľa odhadu žije na Slovensku až 14-tisíc detí do 7 rokov so zdravotným znevýhodnením či rizikovým vývinom. Tieto deti potrebujú komplexnú cielenú podporu, vďaka ktorej sa zlepšia ich šance na plnohodnotný život. Keďže v centre pozornosti systému VSRD sú aj rodiny detí, dostupnosť, resp. nedostupnosť programov ovplyvňuje viac než 600-tisíc ľudí, čo je približne 11 % celkovej populácie Slovenska.[21] Včasná diagnostika a okamžitá systematická intervencia je v prípade týchto detí mimoriadne dôležitá a musí byť založená na intenzívnej práci s celou rodinou. Prístup k štandardným službám a programom

VSRD významne ovplyvňuje zdravotný stav detí, ich celkový rozvoj a ich začlenenie sa do spoločnosti.[22] Dokumentujú to nielen výskumy, ale aj skúsenosti mnohých krajín, podľa ktorých majú programy VSRD pozitívny vplyv na zlepšenie školskej pripravenosti, ako i na ďalšiu vzdelávaciu dráhu týchto detí.[23] Zreteľný je aj ich pozitívny vplyv na neskoršiu uplatniteľnosť zdravotne znevýhodnených ľudí na trhu práce a mieru, v akej dokážu realizovať svoj potenciál a žiť tak kvalitnejší život.[24]

Záver

Úlohou štátu je garantovať rovný prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Krajiny, ktoré túto úlohu berú vážne, venujú mimoriadnu pozornosť otázke zvyšovania dostupnosti a skvalitňovania programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. Prínos týchto programov je preukázaný a výskumné zistenia naznačujú, že vďaka nim sa zlepšuje adaptácia detí na školské vzdelávanie, zvyšujú sa ich šance na úspešnú vzdelávaciu dráhu a neskoršie uplatnenie sa v živote. Mimoriadne dôležitú rolu zohrávajú v životoch detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a detí so zdravotným znevýhodnením. Vďaka nim sa významne zvyšujú ich šance na dosiahnutie kvalitného vzdelania a lepšieho života. Starostlivosť o tých najmenších je dôležitou súčasťou stratégie zvyšovania sociálnej inklúzie ohrozených skupín obyvateľstva. Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve možno teda vnímať ako efektívny prostriedok zabezpečenia rovnosti šancí a nástroj zvyšovania vzdelanostnej úrovne a spokojnosti nastupujúcej generácie.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 19, ods. 6
2: European Commission, 2014. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. October, 2014.
3: NAUDEAU, S., KATAOKA, N., VALERIO, A., NEUMAN,M. J., ELDER,L. K. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation.* Washington, D. C. : The World Bank, 2011
4: OECD. Starting Strong III – *A Quality Toolbox for ECE and Care.* Paris :OECD Publishing, 2012a; OECD. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. Paris :OECD Publishing, 2012b.
5: CUNHA, F., HECKMAN, J. J., LOCHNER, L., MASTEROV, D.V. *Interpreting the evidence on life cycle skill formation.* Cambridge, Mass : National Bureau of Economics Research, 2005.
6: BARNETT, W. S., BELFIELD, C. R. Early Childhood Development and Social Mobility. 2006. In Future Child. Vol. 16, No. 2, s. 73-98.
7: BARNETT, W. S. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. In The Future of Children. Long-term Outcomes of Early Childhood Programs. 1995, Vol 5, No 3, s. 25-50
8: BELSKY, J., VANDELL, D. L., BURCHINAL, M., CLARKE-STEWART,K. A., MCCARTNEY, K., LOWE, K., OWEN, M. T. Are there long-term effects of early childcare? In Child Development. 2007. Vol 78, No 2, s. 681–701
9: OECD. Starting strong. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris :OECD Publishing, 2017. s.
10: PIRLS – (Progress in International Reading Literacy Study) je monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl.
11: *Výchova a vzdelávanie v detstve v Európe.* Kľúčové údaje o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve v Európe. Eurydice a Eurostat správa. 2014 edícia. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na: https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/4bda53c17352-11e5-86db-01aa75ed71a1
12: ZÁPOTOČNÁ, O. Porozumenie textu. In ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia.* Trnava : TypiUniversitatisTyrnaviensis, 2017. s. 32-54.
13: *Kľúčové údaje o vzdelávané a starostlivosti v ranom detstve v Európe.* Eurydice a Eurostat správa 2014 edícia. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na:https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1
14: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
15: Pozri BURGER, K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social background. In *Early Childhood Research Quarterly*. 2010, Vol. 25, Issue 2, s. 140–165; BARNETT, W. S., BELFIELD, C. R. Early Childhood Development and Social Mobility, In Future Child. 2006, Vol. 16, No. 2, s.73-98.
16: SYLVA, K., MELHUISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B.The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) *Project: final report.* London: Institute of Education – University of London, 2004.

17: FELFE, C., LALIVE, R. *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification.* CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies. 2011. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/45528148_How_does_Early_Child_Care_affect_Child_Development_Learning_from_the_Children_of_German_Unification

18: MELHUISH, E. et al. *A review of research on theeffects of early childhood education and care (ECEC) on children development.* 2015. [cit. 2018-19-07]. Dostupné na: http://ecec-care.org/resources/publications/#c24869

19: BARNETT, W. S. *Effectiveness of Early Educational Intervention. In Science*, 2011. Vol. 333, No. 6045, s. 975–978; MELHUISH, E. A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Prepared for the National Audit Office. 2004. [cit. 2018-04-07]. Dostupné na: media.nao.org.uk/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf; MELHUISH, E., QUINN, L., HANNA, K., K. S., SAMMONS, P., SIRAJ-
BLATCHFORD, I. et al. Effective pre-school provision in Northern Ireland (EPPNI) summary report. Belfast: Department of Education Northern Ireland, 2006. [cit. 2018-06-27]. Dostupné na: www.oecd.org/education/school/48706107.pdf

20: The World Bank, 2012. *Diagnostics and Policy Advice on the Integration of Roma in the Slovak Republic.* [cit. 12. 8. 2016]. Dostupné na: http://documents.worldbank.org/curated/en/570461468303056342/pdf/729850ESW0Whit0port09Sept20120Final.pdf

21: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Bratislava : Asociácia poskytovateľov včasnej intervencie, 2018. [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/

22: WHO, UNICEF, 2012. *Early Childhood Development and disability. Discussion paper.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://apps.who.int/iris/bitstream/.../1/9789241504065_eng.pdf

23: WHO, UNICEF, 2012. *Early Childhood Development and disability. Discussion paper.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://apps.who.int/iris/bitstream/.../1/9789241504065_eng.pdf

24: BEDNÁRIK, M., KROK, M., SALOMONSOVÁ, L., SLOBODNÍKOVÁ, S. *Počúvajme potreby včasnej intervencie. Analýza nákladov a prínosov včasnej intervencie pre deti so sluchovým postihnutím,* Október 2018.[cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://www.nadacnyfondtelekom.sk/wp-content/uploads/2018/10/Analyza_nakladov_a_prinosov_terennej_vcasnej_intervencie.pdf

Systém VSRD je fragmentovaný

Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je výrazne fragmentovaný

Medzinárodná diskusia o kvalite programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve odkazuje na potrebu vytvárať integrované systémy, ktoré zabezpečia nielen kontinuitu, ale aj komplexnú pomoc a podporu všetkým deťom vrátane tých, ktoré prichádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo majú zdravotné znevýhodnenie. Touto cestou sa vybrali viaceré krajiny. Slovensko tomuto trendu odoláva. Zotrváva na vnútorne fragmentovanom systéme, ktorý sa prejavuje najmä účasťou viacerých rezortov na koordinovaní jednotlivých programov, a to bez náležitej previazanosti a spolupráce. Táto roztrieštenosť ovplyvňuje najmä tie najzraniteľnejšie skupiny detí, ktoré nemôžu čerpať všetky výhody vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve tak ako ich rovesníci. Sektorová fragmentácia sa prejavuje najmä v nesystémovom riadení programov ranej starostlivosti o deti do troch rokov, ktoré u nás nie sú vnímané ako základný predpoklad kvalitného predškolského vzdelávania. Raná starostlivosť a predškolské vzdelávanie sú viac-menej izolované a na seba nezávislé systémy. Podceňovanie významu ranej starostlivosti o deti do troch rokov zo stranu štátu vyúsťuje do ďalšej formy fragmentácie. Tá sa prejavuje vstupom rozmanitých aktérov do tvorby a poskytovania programov, a to bez súčinnosti s verejnými poskytovateľmi a bez náležitej koordinácie a podpory zo strany štátu. Vďaka svojej roztrieštenosti nedokáže systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve dostatočne reagovať na rozmanité potreby detí a ich rodín a prispieť tak k plnému začleneniu všetkých ľudí do života spoločnosti.

Kvalita systému VSRD je daná mierou jeho integrácie

Mnohonásobné problémy, ktorým súčasné deti a ich rodiny čelia, si vyžadujú viacnásobné, no zosúladené a dobre koordinované zásahy.[1] Preto je kvalita dnešných systémov VSRD daná mierou ich integrácie. Vnútorná integrita systému VSRD sa prejavuje najmä v kontinuite starostlivosti o deti do troch rokov a programov predškolského vzdelávania, ale je daná aj mierou prepojenia jednotlivých rezortov, ktoré na jednotlivých programoch participujú. Programy môžu byť koordinované na štátnej, regionálnej i miestnej úrovni, preto je integrita daná aj kvalitou spolupráce medzi jednotlivými riadiacimi orgánmi, ktorej výsledkom by malo byť ich vzájomné previazanie. V neposlednom rade je dôležité, aby dochádzalo k spolupráci medzi verejným sektorom a ostatnými poskytovateľmi služieb a programov. Poslednú, veľmi dôležitú rovinu integrity určuje miera, v akej sú programy adresované všetkým deťom bez ohľadu na ich etnicitu, zdravotné či sociálne znevýhodnenie či iné charakteristiky.[2] Tvorba integrovaného systému VSRD stmeleného na základe jednotnej vízie a jasne definovaných hodnôt; systému riadeného, koordinovaného a financovaného z úrovne jedného rezortu je pre Slovensko výzvou.

Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je roztrieštený do viacerých rezortov

Kým viaceré krajiny usilujú o tvorbu integrovaného systému VSRD, slovenský systém vykazuje všetky znaky výraznej fragmentácie a odoláva tomuto trendu. Tá sa prejavuje najmä slabou prepojenosťou jednotlivých programov a služieb, ktoré spadajú do pôsobnosti rôznych rezortov bez potrebnej spolupráce. Predškolské vzdelávanie prislúcha rezortu školstva, ktoré zodpovedá za materské školy, sociálnu starostlivosť zabezpečuje rezort sociálnych vecí a rodiny, pod ktorý spadá starostlivosť o deti do troch rokov. Na tej participuje aj rezort zdravotníctva, ktoré zastrešuje zdravotnú starostlivosť. Finančné spravovanie týchto programov VSRD je zas pod gesciou ministerstva financií. Slabá medzirezortná spolupráca obmedzuje tvorbu jednotnej vízie, plánovanie i realizáciu opatrení.

V dôsledku tejto roztrieštenosti vypadávajú zo systému VSRD určité skupiny detí. Ohrozené sú najmä tie rodiny s deťmi, ktoré potrebujú komplexnejšiu pomoc a podporu. V ich prípade je totiž dostupnosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve daná takou štruktúrou programov, ktoré ich obklopia tímom profesionálov, ktorí navzájom komunikujú a poskytnú im potrebnú pomoc a podporu.[3]

Roztrieštenosť systému VSRD obmedzuje prístup detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia k jednotlivým programom

Na sektorovú fragmentáciu vo veľkej miere doplácajú rodiny žijúce v chudobe. Ich potreby sú komplexné. Súvisia so zdravím, bývaním, zamestnaním a sú silne previazané a ťažko oddeliteľné od vzdelávacích výziev.[4] Podpora a pomoc týmto rodinám by mala zahŕňať široké spektrum zdravotnej a sociálnej starostlivosti o matky a deti už od obdobia pred ich narodením, ako aj pedagogickú intervenciu zameranú na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa a školskú spôsobilosť (tabuľka T_4.1.2.1).[5] Dôležitá je intenzívna práca s rodinou s dôrazom na rozvoj rodičovských zručností.

Tabuľka T_4.1.2.1: Model rozvoja rómskych detí žijúcich v podmienkach sociálneho vylúčenia

Model rozvoja rómskych detí žijúcich v podmienkach sociálneho vylúčenia	
Úroveň rozvoja	**Problémy, ktoré žiadajú riešenia**
A. Príprava na pôrod	Zabezpečenie kvalitnej pre-a postnatálnej zdravotnej starostlivosti o matky a deti v rámci komunít, a to prostredníctvom návštev zdravotníckeho personálu v rodinách, ktorý by mal byť zložený z príslušníkov rómskej komunity.Zabezpečenie primeranej životnej úrovne. Zabezpečenie poradenstva pre matky počas tehotenstva – starostlivosť o seba, príprava na pôrod, plánovanie rodičovstva.
B. Od narodenia do 3 rokov	Registrácia po narodení. Komunikácia a poradenstvo týkajúce sa zdravotnej starostlivosti, výživy a dojčenia, s dôrazom na interakciu medzi novorodencom a opatrovníkom; pozornosť k hre, sociálny a jazykový rozvoj batoliat prostredníctvom citlivého, bohatého a stimulujúceho učebného prostredia.
C. Od 3 do 6 rokov	Prístup ku kvalitným raným vzdelávacím príležitostiam vo verejných materských školách; bezpečné a stimulujúce prostredie; kvalifikovaní poskytovatelia; kvalitné kurikulum primerané vývinovému stupňu, interaktívne, kultúrne i jazykovo citlivé. Klíma, ktorá podporuje aktívnu účasť rodičov a priebežné hodnotenie kvality programu a výsledkov rozvoja dieťaťa zo strany pedagógov.
D. Od 6 do 8 rokov	Dôraz na školskú pripravenosť, zabezpečenie pripravenosti škôl pre deti, odstránenie všetkých foriem segregácie, špeciálnych škôl a tried; zameranie sa na posilňovanie schopnosti rodín pri poskytovaní podpory pri učení ich detí.

Zdroj: UNESCO and Rada Európy (2014)

Práca s rodinami žijúcimi v podmienkach sociálneho vylúčenia však nie je na Slovensku premyslená a dostatočne koordinovaná. Aktivity zobrazené v tabuľke T_4.1.2.1 spadajú do kompetencie viacerých rezortov, ktoré pracujú v mnohých otázkach nezávisle od seba. Raná starostlivosť a predškolské vzdelávanie rómskych detí zo SZP je rozdrobená do sledu čiastkových, a nie vždy dostatočných intervencií z úrovne až štyroch ministerstiev. Fragmentácia sa prejavuje najmä v prenose zodpovednosti za situáciu detí a rodín zo SZP na Úrad splnomocnenca vlády pre rómske komunity, keďže väčšina chudobných rodín pochádza z vylúčených lokalít, kde žijú Rómovia. Dokladujú to i slová zamestnankyne Odboru základných škôl a sekcie regionálneho školstva pri MŠVVŠ SR, ktorá pri zbere dát pre štúdiu RECI+ reagovala: „Stratégii zvýšenia zapojenosti rómskych detí z marginalizovaných rómskych komunít do programov predškolskej prípravy a starostlivosti sa venuje Úrad splnomocnenca vlády pre rómske komunity, samozrejme, v spolupráci aj s MŠVVŠ SR. V tejto veci vám dokáže konkrétne odpovede poskytnúť len pracovníčka tohto úradu.“[7] Slovami iného respondenta štúdie RECI+ „na Slovensku nám chýbajú funkčne mechanizmy na komplexné riešenie problematík, ktoré presahujú hranice jedného rezortu. Naučiť viaceré rezorty spoločne hľadať riešenia, ktoré presahujú ich aktuálne vymedzené kompetencie, je v súčasnosti pre rezortných úradníkov veľká výzva, na ktorú nie sú pripravení [...]“.[8] Vďaka nedostatočnej medzirezortnej komunikácii chýba na Slovensku jasná stratégia podpory ranej starostlivosti o deti do 3 rokov, ako aj stratégia zvyšovania účasti detí zo SZP v programoch predškolského vzdelávania. V súčasnosti síce prebieha intenzívnejší dialóg medzi ministerstvom školstva a úradom splnomocnenca pre rómske komunity[9], no týka sa len otázky zlepšenia dochádzky detí zo SZP do materských škôl. Otázka ranej starostlivosti o deti do 3 rokov zostáva neriešená.

Nedostatok medzirezortnej spolupráce znižuje kvalitu programov pre deti so zdravotným znevýhodnením

Na sektorovú fragmentáciu programov VSRD doplácajú aj rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením a rizikovým vývinom. Pomoc rodinám sa dostáva z troch rezortov – zdravotníctva, školstva a sociálnych vecí. Každý rezort koordinuje pracoviská a zariadenia, ktoré plnia svoju špecifickú funkciu v rámci tzv. včasnej intervencie (tabuľka T_4.1.2.2).[10] Prípady jednotlivých detí a ich rodín však ukazujú, že nie sú previazané a poskytované služby nie sú nikým koordinované. Jediným koordinátorom činností je nezriedka samotný rodič, ktorý je nútený presúvať informácie od jedného pracovníka/odborníka k druhému.[11] Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie preto vyzýva k vytvoreniu jednotného koordinovaného systému podpory, ktorý by zjednotil postupy jednotlivých rezortov a zabezpečil tak lepšiu dostupnosť, udržateľnosť a financovanie služieb včasnej intervencie.[12] Práve tieto deti a ich rodiny totiž najviac pociťujú absenciu tímového prístupu špecialistov, na ktorý integrované systémy VSRD kladú veľký dôraz.

Tabuľka T_4.1.2.2: Starostlivosť a predškolské vzdelávanie v ranom detstve vo vzťahu k deťom zo zdravotným znevýhodnením a rizikovým vývinom

Zdroj:Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku(2018)

[13]

Raná starostlivosť a predškolské vzdelávanie sú na Slovensku dva nezávislé systémy

Vyššie opísané problémy súvisia aj s oddeleným systémom ranej starostlivosti detí do 3 rokov a predškolského vzdelávania. Mnohé krajiny OECD integrujú tieto programy do jednotného systému, ktorého cieľom je zabezpečiť holistický a kontinuálny rozvoj detí. Vytvárajú spoločné integrované kurikulum pre deti od 1 do 6 rokov (niekde dokonca od 0 rokov) a snažia sa tak odstrániť rušivý prechod z ranej starostlivosti do predškolského vzdelávania.[14] Slovensko patrí, naopak, medzi tie krajiny, ktoré majú silnú deliacu čiaru medzi ranou starostlivosťou o deti od 0 do 3 rokov a predškolským vzdelávaním. Ako bolo uvedené vyššie, tieto programy sú riadené z úrovne viacerých rezortov, ktoré v tejto téme dostatočne nekomunikujú, čím sa vytráca akákoľvek ich nadväznosť a previazanosť (tabuľka T_4.1.2.3).

Tabuľka T_4.1.2.3: Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve na Slovensku

Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve na Slovensku							
Programy ranej starostlivosti				Predškolské vzdelávanie (ISCED 0)			
Názov programu	Teoretický vek nástupu/začiatku	Teoretická doba trvania (v rokoch)	rezort	Názov programu	Teoretický vek nástupu/začiatku	Teoretická doba trvania (v rokoch)	rezort
Zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov, tzv. detské jasle	8 m*	3	MPSVaR SR	Materská škola	3	3	MŠVVaŠ SR
Včasná intervencia	0 m	7	MPSVaR SR; MZ SR	Špeciálna materská škola	3	3	MŠVVaŠ SR
				Nultý ročník na základnej škole	6	1	MŠVVaŠ SR
				Prípravné triedy v špeciálnej základnej škole	6	1	MŠVVaŠ SR

* Prijímanie detí mladších ako 8 mesiacov je veľmi zriedkavé

Legenda: MPSVsR SR–Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, MZ SR–Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky, MŠVVaŠ SR–Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

Fragmentáciu systému VSRD spôsobuje aj slabá spolupráca medzi verejným sektorom a ostatnými poskytovateľmi služieb a programov

Vstup viacerých subjektov na pomyselný trh ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania môže teoreticky viesť k tvorbe širšej ponuky kvalitných programov. Variabilnosť poskytovateľov je viac než vítaná, a to najmä vo vzťahu k zraniteľným skupinám obyvateľstva.[15] Dôležitá však je dobre nastavená regulácia a koordinácia, ktorá sa opiera o spoločnú víziu smerovania celého systému, ktorú poskytovatelia nasledujú. Problém je, ak sú programy koordinované z úrovne štátu oddelené od tých, ktoré realizujú mimovládne, cirkevné organizácie, dobrovoľníci či súkromné osoby. Na Slovensku sa tento problém prejavuje najmä v súvislosti so zabezpečením starostlivosti o deti do 3 rokov. Keďže sú tieto programy na okraji záujmu štátu, kľúčovými aktérmi sa stávajú dobrovoľníci a aktivisti z mimovládneho sektora, ktorí si uvedomujú hodnotu a potrebnosť čo najskoršej intervencie, a to najmä vo vzťahu k deťom so znevýhodnením. Tieto iniciatívy nielenže nie sú z úrovne štátu dostatočne koordinované, ale nie sú ani dostatočne podporované.

Záver

Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve sú pre deti prínosom len za podmienky, že sú kvalitné. Kvalita je daná najmä tým, v akej miere je systém VSRD schopný reagovať na komplexné potreby všetkých detí a ich rodín, podieľať sa tak na zlepšovaní životných šancí ľudí a prispievať tak k odstraňovaniu sociálnych nerovností. Ak je systém fragmentovaný, jednotlivé opatrenia sa nezbiehajú v spoločnej stratégii a ich koordinácia je omnoho náročnejšia. Na fragmentáciu doplácajú najmä deti, ktoré potrebujú komplexnú starostlivosť, do ktorej spadá práca s celou rodinou. V prípade, že sa im takejto pomoci nedostáva, systém VSRD nenapomáha v dostatočnej miere ich sociálnej inklúzii, čím sa a ich znevýhodnené postavenie v spoločnosti umocňuje.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Súvisiace kapitoly:

Raná starostlivosť ako okrajová téma
Raná starostlivosť o najzraniteľnejších

Zdroje:

1: *Towards Integrated Early Childhood Education and Care Systems – Building the Foundations. Toolkit.* INTESYS. [cit. 2019- 03-28]. Dostupné na: www.europe-kbf.eu//media/Europe/.../INTESYS-Toolkit.pdf
2: *Towards Integrated Early Childhood Education and Care Systems – Building the Foundations. Toolkit.* INTESYS. [cit. 2019- 03-28]. Dostupné na: www.europe-kbf.eu//media/Europe/.../INTESYS-Toolkit.pdf
3: *Towards Integrated Early Childhood Education and Care Systems – Building the Foundations. Toolkit.* INTESYS. [cit. 2019- 03-28]. Dostupné na: www.europe-kbf.eu//media/Europe/.../INTESYS-Toolkit.pdf
4: *Towards Integrated Early Childhood Education and Care Systems – Building the Foundations. Toolkit.* INTESYS. [cit. 2019- 03-28]. Dostupné na: www.europe-kbf.eu//media/Europe/.../INTESYS-Toolkit.pdf
5: *Inclusion from the Start. Guidelines on Inclusive Early Childhood Care and Education for Roma Children.* Paris, Strasbourg: UNESCO and Rada Európy, 2014.
6: *Inclusion from the Start. Guidelines on Inclusive Early Childhood Care and Education for Roma Children.* Paris, Strasbourg:UNESCO and Rada Europy, 2014.
7: VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. RECI+- *Inklúzia Rómov od raného detstva +. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, RomaEducationFund, UNICEF, 2017. s. 38
8: VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. RECI+- *Inklúzia Rómov od raného detstva +. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017. s. 38
9: Návrh poslancov Národnej rady Slovenskej republiky Evy SMOLÍKOVEJ, Ľubomíra PETRÁKA a Pétera VÖRÖSA na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, 2019. [cit. 2019-04-25] Dostupné na: https://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony%2Fcpt&ZakZborID=13&CisObdobia=7&ID=1468&fbclid=IwAR1pB_tJx4xyGNVrcjaa0g1C_cJpzKPARHoW7P5dMBPPZvm
10: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Bratislava : Asociácia poskytovateľov včasnej intervencie,* 2018. [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/
11: FRIČOVÁ, M. *Vyhodnotenie kvalitatívneho prieskumu. Včasná intervencia na Slovensku z pohľadu rodičov ako prijímateľov.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/
12: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Bratislava : Asociácia poskytovateľov včasnej intervencie,* 2018. [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/
13: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Bratislava : Asociácia poskytovateľov včasnej intervencie, 2018.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/
14: OECD. Starting strong. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris :OECD Publishing, 2017.
15: *Towards Integrated Early Childhood Education and Care Systems – Building the Foundations. Toolkit.* INTESYS. [cit. 2019- 03-28]. Dostupné na: www.europe-kbf.eu//media/Europe/.../INTESYS-Toolkit.pdf

Raná starostlivosť ako okrajová téma

Raná starostlivosť o deti do 3 rokov nie je na Slovensku témou. Je to problém?

Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej VSRD) vo väčšine krajín zahŕňa starostlivosť o deti od narodenia až po nástup do školského vzdelávania. V našich podmienkach sa venuje pozornosť otázke predškolského vzdelávania, ktoré sa týka najmä detí od 3 rokov. Otázka ranej starostlivosti o mladšie deti stojí skôr na okraji pozornosti. Vo verejnom diskurze rezonuje téma tzv. detských jaslí, ktorá reflektuje rastúci záujem rodičov o inštitucionálnu starostlivosť. Možností však veľa nemajú. Kapacity materských škôl v niektorých mestách a obciach ledva stačia na pokrytie potrieb starších detí a verejných detských jaslí je málo. Ceny v neverejných väčšinou presahujú výšku štátneho príspevku, ktorý môže rodič získať na tento účel a navyše je ich vďaka tzv. jasličkovému zákonu stále málo. O tom, že starostlivosť o deti do 3 rokov nie je ponímaná ako súčasť systému VSRD, svedčí aj fakt, že je definovaná ako sociálna služba. V prípade detských jaslí dokonca ako ambulantná sociálna služba. Ich regulácia sa v zmysle príslušného zákona týka najmä bezpečnosti, ochrany detí a hygieny. Pedagogická činnosť s deťmi nie je monitorovaná a ani metodicky usmerňovaná. O vnímaní otázky ranej starostlivosti o deti do 3 rokov ako okrajovej témy možno usudzovať aj na základe obmedzenej dostupnosti programov pre tie najzraniteľnejšie skupiny detí – deti so zdravotným či sociálnym znevýhodnením. Rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením sa môžu zapojiť do dlhodobo budovaného systému včasnej intervencie. Tieto služby sú však v dôsledku nízkej finančnej, regionálnej, ako i informačnej dostupnosti pre mnohé rodiny neprístupné. Rodiny s deťmi, ktoré žijú v podmienkach sociálneho vylúčenia a chudoby, nemajú žiadnu príležitosť zapojiť sa do programu ranej starostlivosti o deti do 3 rokov. Inštitucionálna starostlivosť nie je pre tieto rodiny riešením ani možnosťou a v portfóliu programov starostlivosti o tých najmenších sa s nimi nepočítalo.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Inštitucionálna raná starostlivosť
Dostupnosť kvalitnej inštitucionálnej ranej starostlivosti je skôr témou rodičov ako štátu

Raná starostlivosť o najzraniteľnejších
Raná starostlivosť je pre najzraniteľnejšie skupiny detí slabo dostupná

Záver

Európska rada vyzvala členské štáty EÚ na to, aby začlenili minimálne tretinu detí do 3 rokov do programov ranej starostlivosti. Mnohé krajiny tento cieľ v súlade so stratégiou zvyšovania pôrodnosti naplnili. Inštitucionálna starostlivosť o tých najmenších sa stáva dôležitou témou, a to napriek tomu, že neexistujú konzistentné dôkazy o tom, že by prinášala deťom viac ako rodičovská starostlivosť. Záujem rodičov o zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov však z objektívnych príčin stúpa, a to nielen vo svete, ale aj na Slovensku. Je veľmi pravdepodobné, že bude naďalej rásť. Preto by otázka kvalitnej starostlivosti o deti do 3 rokov nemala stáť na okraji záujmu a téma tvorby flexibilnejšej ponuky týchto programov by sa mala stať výzvou nielen v oblasti sociálnej, ale aj v oblasti vzdelávacej politiky. Programy ranej starostlivosti nemajú byť len službou pre zamestnaných a študujúcich rodičov. Majú reagovať na rozmanité potreby detí a ich rodín, ktoré môžu vyplývať aj zo sociálneho či zdravotného znevýhodnenia. Skorá intervencia je dôležitá nielen pre zlepšenie šance detí postaviť sa na vstupe do vzdelávania na rovnakú štartovaciu čiaru so svojimi rovesníkmi, ale aj pre zmiernenie sociálnej izolácie ich rodín.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Inštitucionálna raná starostlivosť

Dostupnosť kvalitnej inštitucionálnej ranej starostlivosti je skôr témou rodičov ako štátu

Slovensko patrí medzi krajiny s najnižšou mierou zapojenia detí do 3 rokov do inštitucionálnej ranej starostlivosti. Tento fakt súvisí s nastavením systému sociálnej podpory rodičov a ústretovou pracovno-právnou legislatívou. Veľká časť rodín tak využíva možnosť stráviť prvé roky so svojím dieťaťom v domácom prostredí. Mnohým z nich však rodičovský príspevok nepostačuje na zabezpečenie kvalitného života a hľadajú možnosti návratu do práce. Najprv však musia vyriešiť otázku zabezpečenia starostlivosť o svoje malé dieťa. Možností nemajú veľa. Kapacity materských škôl v niektorých mestách a obciach neumožňujú prijímať deti mladšie ako 3 roky a cenovo dostupných verejných zariadení starostlivosti o deti do 3 rokov (tzv. detských jaslí) je málo. Momentálne dokážu prijať na celom Slovensku len okolo tisíc detí. Deficit kompenzujú neverejné zariadenia, ktoré sú však pre niektoré rodiny finančne, ale i geograficky nedostupné. Keďže sú jasle regulované zákonom o sociálnych službách, a sú teda predmetom sociálnej politiky štátu, väčšina opatrení ich skvalitňovania smeruje k zvýšeniu bezpečnosti, zdravia a hygieny. Ku skvalitňovaniu pedagogickej práce nedochádza. Pracovníci a pracovníčky sa nemôžu oprieť o rámcový výchovno-vzdelávací program, chýbajú im metodické usmernenia, ako aj príležitosť profesijne rásť. Ich pedagogická činnosť nie je usmerňovaná ani monitorovaná.

O význame inštitucionálnej starostlivosti o deti do 3 rokov sa vedie polemika

Formálna starostlivosť o deti do 3 rokov môže mať rôznu podobu. Môže sa realizovať v rôznych zariadeniach či centrách, ale môže mať tiež formu práce s rodinou v prirodzenom prostredí domova. Tento model sa uplatňuje najmä vo vzťahu k deťom so sociálnym či zdravotným znevýhodnením. Takéto programy sa považujú za veľmi prínosné pre rozvoj každého dieťaťa, ktoré v prvých rokoch života potrebuje prežívať predovšetkým láskyplný vzťah s matkou a otcom. Jeho ďalší vývin ovplyvňuje najmä kvalita vzťahovej väzby s rodičom, zvlášť s matkou.[1] Príliš skoré odlúčenie od najbližšej osoby môže mať aj negatívny vplyv.[2] Aj z týchto dôvodov sa o inštitucionálnej ranej starostlivosti vedie polemika. Ani výsledky výskumov nie sú celkom jednoznačné. Niektoré hovoria o ziskoch, iné o stratách. O tom, či zapojenie dieťaťa do inštitucionálnej ranej starostlivosti prinesie výhody, rozhoduje kvalita jeho rodinného prostredia, ako aj kvalita poskytovaných programov.[3] Rozhodujúci je tiež čas, ktorý dieťa v zariadení strávi.[4]

Účasť detí do 3 rokov v programoch inštitucionálnej ranej starostlivosti je naprieč krajinami rôzna

V krajinách OECD bola v roku 2014 v priemere jedna tretina detí do 3 rokov zapojená do nejakého inštitucionálneho programu ranej starostlivosti. Rozdiely medzi jednotlivými krajinami boli však výrazné. V severských krajinách (s výnimkou Švédska) a v krajinách Beneluxu bola zapojená do takéhoto programu viac ako polovica detí. Na druhej strane boli krajiny, kde sa inštitucionálna starostlivosť týka len veľmi malej skupiny detí. Najmenšia účasť bola zaznamenaná v susednej Českej republike a na Slovensku, kde v roku 2014 zariadenia ranej starostlivosti navštevovalo okolo 5 % detí.[5] Novšie porovnávacie štúdie už pracujú s kategóriou detí od 0 do 2 rokov. Výsledky sú však veľmi podobné (graf G_4.1.3.1.1). Priemerná návštevnosť zariadení pre deti v tomto veku v rámci krajín OECD bola v roku 2016 33 %, pričom najväčšia bola v severských krajinách (okolo 50 %), a, naopak, najmenšia v krajinách východnej Európy. Obzvlášť nízka bola opätovne v Českej republike (6,8 %) a na Slovensku (5,4 %).

Graf G_4.1.3.1.1: Podiel detí vo veku od 0 do 2 rokoch v programoch ranej starostlivosti (ISCED 0 a iné registrované programy) v roku 2016 a neskôr (podľa dostupnosti)

Sociálny systém a pracovnoprávna legislatíva motivuje slovenských rodičov zostať s deťmi doma

Na rozdielnej účasti detí do 3 rokov na programoch inštitucionálnej ranej starostlivosti naprieč krajinami sa podpisujú viaceré faktory. Tým najsilnejším je miera zamestnanosti matiek. Je preukázané, že formálna starostlivosť o deti do 3 rokov stúpa so zvyšujúcim sa skóre návratu matiek do pracovného života. Je prirodzené, že v krajinách, kde rodičia dostávajú príležitosť stráviť čas so svojimi deťmi doma, nie sú zariadenia ranej starostlivosti také vyhľadávané. Slovensko medzi takéto krajiny patrí. Od 90. rokov 20. storočia prevláda u nás politický názor, že dieťa by malo prežiť svoje prvé roky života v osobnej starostlivosti rodičov. Tento názor sa pretavil do nastavenia systému sociálnej podpory.[8] Rodič, najčastejšie matka, ktorá splnila zákonné podmienky, získava nastúpením na materskú dovolenku nárok na materské, a to najčastejšie v trvaní 34 týždňov. V prípade osamelej matky 37 týždňov, v prípade narodenia viacerých detí 43 týždňov.[9] Výška materského predstavuje 75 % denného vymeriavacieho základu. Rodič, ktorý sa rozhodne zostať s dieťaťom doma aj po uplynutí materskej, získava nárok na rodičovský príspevok, a to až kým dieťa nedovŕši vek troch rokov. V prípade dlhodobo nepriaznivého zdravotného stavu dieťaťa dokonca do šiestich rokov. Ten v roku 2019 predstavoval sumu 220,70 eura. V porovnaní s ostatnými krajinami OECD a EÚ môžu teda matky, resp. otcovia na Slovensku spolu s rodičmi v Estónsku zostať doma s deťmi najdlhšie (graf G_4.1.3.1.2). Nápomocná je i pracovnoprávna legislatíva, ktorá zabraňuje zamestnávateľom rozviazať pracovný pomer s rodičom počas čerpania materskej či rodičovskej dovolenky.[10] Ak si to teda rodina môže dovoliť alebo ak nemá inú možnosť, deti na Slovensku zostávajú často až do nástupu do materskej školy v rodinnom prostredí.

Graf G_4.1.3.1.2: Platená materská a rodičovská dovolenka – počet týždňov (2016)

11

Cenovo dostupných zariadení ranej starostlivosti je nedostatok

Rozhodnutie zostať s dieťaťom prvé tri roky jeho života doma nemusí byť dôsledkom len vnútorného presvedčenia rodičov. Niektorí by sa možno aj radi vrátili do práce, no nemôžu si to dovoliť. Narazia totiž na nedostatok zariadení, na ktoré by im stačil príspevok od štátu.

V mnohých krajinách je zabezpečenie ranej starostlivosti o deti do 3 rokov cielenou stratégiou boja proti starnutiu populácie. Ponuka programov prichádza ako pomoc rodičom, ktorí sa snažia zosúladiť pracovný a rodinný život. Je preukázané, že túto pomoc vyhľadávajú najmä vysokovzdelané matky.[12] Slovensko patrí medzi tie krajiny Európy, ktoré starnú najrýchlejšie.[13] Napriek tomu majú rodičia detí do 3 rokov na Slovensku návrat do práce sťažený. Štát síce poskytuje pracujúcim a študujúcim rodičom príspevok na starostlivosť o dieťa do troch rokov veku (v prípade detí s nepriaznivým stavom až do 6 rokov veku), no možností, ako ju zabezpečiť, nie je veľa.

Prvou možnosťou je zabezpečenie starostlivosti o dieťa inou osobou (napr. starý rodič). V tom prípade však štát prispieva len sumou 41,10 eura. Od roku 2016 môžu rodičia požiadať aj o príspevok na umiestnenie dieťaťa do samosprávou alebo obcou zriadenej materskej školy (najviac 80 eur mesačne).[14] Túto možnosť však mnohí rodičia nemôžu využiť, keďže kapacity miest v materských školách sú nepostačujúce a v niektorých obciach a mestách majú riaditelia problém prijať aj deti staršie ako 3 roky. V roku 2017 navštevovalo samosprávou zriadenú materskú školu 13 % 2-ročných detí. V Bratislavskom kraji, kde je najväčší boj o miesto v MŠ, mnohí rodičia detí mladších ako 3 roky pravdepodobne neuspeli. MŠ tu navštevovalo len 4,5 % 2-ročných detí, čo je podstatne menej ako priemer v rámci krajiny.

Poslednou možnosťou rodičov je využiť služby súkromných materských škôl alebo zariadení starostlivosti o deti do 3 rokov, tzv. detských jaslí (ďalej jasle). Výška štátom poskytovaného príspevku je v tomto prípade max. 280 eur mesačne.[15] Príspevok postačuje väčšinou len na pokrytie výdavkov samosprávou či obcou zriadených jaslí. Tých bolo vo februári 2019 na Slovensku len 37. Situácia v jednotlivých krajoch je rôzna (tabuľka T_ 4.1.3.1.1). V Bratislavskom boli všetky kapacity miest sústredené v hlavnom meste. No pri referenčnej populácii viac než 13-tisíc detí dokáže Bratislava umiestniť vo verejných jasliach len 215 z nich. V ostatných okresoch tohto kraja nemajú rodičia možnosť využívať verejné služby starostlivosti pre deti do 3 rokov. Ešte horšia je situácia v krajských mestách Košického, Nitrianskeho a Prešovského kraja. V Košiciach a Nitre majú rodičia k dispozícii len jedny verejné jasle a v Prešove ani jedny.[16] Riešením pre mnohých rodičov na Slovensku sú tak neverejné zariadenia. Ich zriaďovateľmi sú živnostníci, ale i neziskové organizácie či firmy, ktoré sa snažia pomôcť svojim zamestnancom a zamestnankyniam. Aj tých je však v jednotlivých regiónoch málo, keďže nároky na ich prevádzkovanie sa prijatím novely zákona o sociálnych službách[17] v roku 2017 (tzv. jasličkového zákona) zvýšili a pre mnohé dovtedy prevádzkované jasle boli likvidačné. Ceny v tých, ktoré majú rodičia k dispozícii, sú pomerne vysoké. Pohybujú sa spravidla v rozpätí od 300 do 500 eur mesačne vrátane stravného. Pre mnohé matky (prípadne otcov) je preto návrat do zamestnania finančne veľmi nevýhodný, či dokonca nemožný.

Tabuľka T_ 4.1.3.1.1: Registrované zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov (tzv. detské jasle) – počet zariadení a kapacity miest v nich

Registrované zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov (tzv. detské jasle) –počet zariadení a kapacity miest v nich						
kraj	verejné zariadenie		neverejné zariadenie		zariadenia spolu	
	počet	kapacity miest	počet	kapacity miest	počet	kapacity miest
BA	6	215	34	537	40	752
TT	4	135	15	229	19	364
TN	3	77	18	284	21	361
NT	7	134	12	192	19	326
ZA	5	147	19	302	24	449
BB	4	160	19	236	23	396
PP	3	60	15	207	18	267
KE	5	118	25	357	33	475
SR	**37**	**1046**	**157**	**2344**	**194**	**3390**

Zdroj: To dá rozum, na základe Centrálneho registra poskytovateľov sociálnych služieb MPSVaR SR (údaje k 23. 2. 2019)

Záujem rodičov o zariadenia ranej starostlivosti stúpa

Dopyt po zariadeniach ranej starostlivosti pre deti do 3 rokov celosvetovo stúpa. V rámci OECD krajín ide priemerne o 8 % nárast medzi rokmi 2005 a 2014.[18] Návrat do práce volia čoraz častejšie aj rodičia na Slovensku. Štátnu podporu vo forme rodičovského príspevku môžu síce čerpať v porovnaní s ostatnými krajinami dlhšie, no výška príspevku nahrádzala v sledovanom období len 23 % priemerného hrubého príjmu. Väčšina krajín OECD pritom ponúka výhody, ktoré nahradia približne 40 % až 60 % predchádzajúcich zárobkov.[19] Návrat na pracovný trh prirodzene vedie k zvýšenému záujmu rodičov o inštitucionálnu starostlivosť o dieťa. Dopyt po týchto programoch stúpa aj v súvislosti so zvyšovaním dôchodkového veku. Nie všetky rodiny sa môžu spoľahnúť na pomoc starých rodičov. Vo väčšine krajín, v ktorých v 80. a 90. rokoch 20. storočia stúpal trend domácej starostlivosti, počet detí v opatere rodinných príslušníkov v súčasnosti dramaticky klesá.[20]

Stúpajúci záujem o umiestnenie dieťaťa v zariadení ranej starostlivosti na Slovensku možno dokladovať rastúcim počtom poberateľov príspevku na starostlivosť o dieťa, ktorý sa zvýšil medzi rokmi 2015 a 2017 priemerne viac ako o 30 % (graf G_4.1.3.1.3). Okolo 70 % týchto prostriedkov sa pritom využilo na pokrytie výdavkov v zariadeniach starostlivosti o deti.[21] O záujme rodičov o tieto služby vypovedá aj dynamický nárast prevažne neverejných prevádzkovateľov týchto zariadení. V druhom polroku roku 2018 sa zaregistrovalo do centrálneho registra 81 nových subjektov. Obce a mestá zriadili v období júl – december 2018 dve nové zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov.[22]

Graf G_4.1.3.1.3: Počet poberateľov príspevku na starostlivosť o dieťa za obdobie 2012-2017

Zdroj: To dá rozum, na základe správ MPSVaR SR o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky

[23]

Pedagogická práca s deťmi do troch rokov je na Slovensku na okraji záujmu

Detské jasle sú v zmysle zákona sociálnou službou realizovanou ambulantnou formou. V zmysle tradície sú dodnes chápané predovšetkým ako služba rodičom. Ciele politiky ranej starostlivosti sa však vo svete postupne odkláňajú od sociálnej témy uspokojovania rodičovských potrieb. Do popredia sa dostáva pedagogický diskurz o jej význame pre rozvoj dieťaťa a jeho ďalšiu vzdelávaciu dráhu.

Hoci podľa zákona[24] majú jasle poskytovať aj výchovu, ďalšie usmernenia ako realizovať pedagogickú činnosť Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR nevydalo. V zariadeniach pre najmenších môžu v zmysle zákona pracovať zamestnanci a zamestnankyne, ktoré ukončili také stredné odborné vzdelávanie, vďaka ktorému si osvojili teoretické poznatky a praktické zručnosti z oblasti starostlivosti o dieťa. Túto činnosť môžu vykonávať aj osoby, ktoré absolvovali akreditované kurzy opatrovania detí. Ich pedagogická činnosť však nie je ďalej nijak usmerňovaná. Potvrdila to v rozhovore v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum aj zamestnankyňa detských jaslí: „Nemáme nič také. Nejaké metodické usmernenia nemáme. (Jasle, Trnavský kraj, Učiteľ)“ Pracovníčky v tomto segmente nemajú ani rámcový výchovno-vzdelávací program, ktorý by zabezpečil kontinuitu s programom predškolského vzdelávania a zjednotil postupy v jednotlivých zariadeniach. Ak takýto program chýba a neexistujú ani žiadne metodické usmernenia, existuje možnosť, že v niektorých zariadeniach sa výchovnej činnosti venuje len okrajová pozornosť. V iných sa ich zamestnankyne vracajú do minulosti a hľadajú pomoc v dokumentoch z dôb socializmu. Jedna z nich na otázku, či tvoria výchovný program pre deti, odpovedala: „Viete čo, tento výchovný program u nás funguje už od 70., 80. rokov. Ale to už nie je záväzné. (Jasle, Trnavský kraj, Učiteľ)“ Vychovávateľky či zdravotníčky pracujúce v tzv. detských jasliach nemali roky príležitosť rozvíjať si svoje pedagogické spôsobilosti. Keďže od roku 1993 do roku 2017 neboli regulované, ďalšie vzdelávanie sa v tejto oblasti bolo len záležitosťou vôle a samoštúdia jednotlivcov. Hovoria o tom aj slová riaditeľky detských jaslí v Trnavskom kraji: „Jasličky nepatrili nikam. Takže sme sa s nikým neradili, že aké metódy sú nové alebo tak. Žiadne semináre, žiadne schôdze, že čo je dobré, čo by sme mali, to nebolo. (Jasle, Trnavský kraj, Učiteľ)“

Kým bude starostlivosť o deti v ranom veku ponímaná len ako sociálna služba, nemožno očakávať, že začnú tzv. detské jasle plniť pedagogickú funkciu. Rovnako nemožno očakávať, že sa vytvoria podmienky pre systematický profesijný rast v oblasti pedagogickej práce ich zamestnancov a zamestnankýň. Rovnako v tejto chvíli nemožno očakávať, že by pedagogická činnosť v zariadeniach ranej starostlivosti bola monitorovaná. Kontrola sa v zmysle zákona vzťahuje na kritériá, štandardy a indikátory kvality sociálnych služieb.[26] Sleduje sa tiež hygiena a miera zdravotných rizík, ktorá spadá do kompetencie Úradu verejného zdravotníctva SR, pričom v roku 2017 vyhovelo všetkým stanoveným požiadavkám 87 % zariadení. Vo zvyšných sa

našli drobné nedostatky, ktoré pravdepodobne neovplyvňujú zdravie detí.[27] Informácie o tom, či a ako sa v detských jasliach realizuje výchovno-vzdelávacia činnosť na Slovensku, nemáme.

Záver

Európska rada vyzvala členské štáty EÚ k tomu, aby začlenili minimálne tretinu detí do 3 rokov do programov ranej starostlivosti. Mnohé krajiny tento cieľ v súlade so stratégiou zvyšovania pôrodnosti naplnili. Inštitucionálna starostlivosť o tých najmenších sa stáva dôležitou témou, a to napriek tomu, že neexistujú konzistentné dôkazy o tom, že by prinášala deťom viac ako rodičovská starostlivosť. Záujem rodičov o zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov však z objektívnych príčin stúpa, a to nielen vo svete, ale aj na Slovensku. Je veľmi pravdepodobné, že bude naďalej rásť. Preto by otázka kvalitnej starostlivosti o deti do 3 rokov nemala stáť na okraji záujmu a téma tvorby flexibilnejšej ponuky týchto programov by sa mala stať výzvou nielen v oblasti sociálnej, ale aj v oblasti vzdelávacej politiky. Programy ranej starostlivosti majú reagovať na rozmanité potreby detí a ich rodín a nemajú byť len službou pre zamestnaných a študujúcich rodičov.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Súvisiace kapitoly:

Raná starostlivosť o najzraniteľnejších
Obmedzené kapacity MŠ a diskriminačné praktiky

Zdroje:

1: HAŠTO, J. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti.* Vydavateľstvo F., 2005.
2: *Literature review of the impact of early childhood education and care on learning and development. Working paper.* Australian Institute of Health and Welfare, 2015.
3: MELHUISH, E. *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds.* Prepared for the National Audit Office. London, 2004. [cit. 2018-06-11]. Dostupné na: media.nao.org.uk/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf
4: KALB, G., TABASSO, D., ZAKIROVA, R. Children's participation in early childhood education and care, and their developmental outcomes by Year 5: A comparison between disadvantaged and advantaged children. Melbourne: Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, 2014. [cit. 2016-03-02]. Dostupné na:http://www.melbourneinstitute.com/downloads/labour/413_Final_report.pdf.
5: OECD. *Starting strong. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care.* Paris :OECD Publishing, 2017. OECD *Family database. PF3.2 Enrolment in childcare and pre-school.* [cit. 2019-03-11]. Dostupné na: http://www.oecd.org/els/family/database.htm
7: OECD. *Starting strong. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care.* Paris :OECD Publishing, 2017.
8: KUSÁ, Z. *Investovať do deti: východisko z bludného kruhu znevýhodnenia. Štúdia o vnútroštátnych politikách.* Slovenska republika, 2013. [cit. 2018-09-21]. Dostupné na: http://www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11658&langId=sk
9: Zákon č. 461/2003 Z. z. o sociálnom poistení. § 48
10: Zákonník práce, § 166, písmeno 2
11: *OECD Family database.* PF2.4 Parental leave system. [cit. 2018-09-16]. Dostupné na: http://www.oecd.org/els/family/database.htm
12: BRADSHAW, J., SKINNER, Ch. LANCKER, W. *Coverage of childcare in the European Union European Social Policy Network ESPN Flash Report 2015/66.* [cit. 2019-03-03]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14979&langId...
13: KRČMÁRIK, R. *Slovensko umiera. Starnúť bude zrejme najrýchlejšie v Európe.* [cit. 2019-02-03]. Dostupné na: https://www.aktuality.sk/clanok/272179/slovensko-bude-mozno-starnut-najrychlejsie-v-europe-varuju-odbornici/
14: Zákon č. 561/2008 Z. z. o príspevku na starostlivosť o dieťa a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 5, ods. 1, písmeno c
15: Zákon č. 561/2008 Z. z. o príspevku na starostlivosť o dieťa a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 5, ods. 1, písmeno a
16: Centrálny register poskytovateľov sociálnych služieb MPSVaR SR. [cit. 2019-03-03]. Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/sk/centralny-register-poskytovatelov-socialnych-sluzieb
17: Zákon č. 40/2017 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov a ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
18: OECD. *Starting strong. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care.* Paris : OECD Publishing, 2017.

19: OECD *Family database.PF2.4 Parental leave system.* [cit. 2018-09-16]. Dostupné na: http://www.oecd.org/els/family/database.htm
20: BAUTERS, V., VANDENBROECK, M. The professionalisation of family daycare in Flanders, France and Germany. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 2017. Vol. 25, No 3, s. 386-397.
21: Spracované na základe správ o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2015, 2016 a 2017. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR. [cit. 2018-09-16] Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/vyskum-oblasti-pracesocialnych-veci-institut-socialnej-politiky/spravy-socialnej-situacii-obyvatelstva-slovenskej-republiky.html
22: Centrálny register poskytovateľov sociálnych služieb MPSVaR SR [cit. 2019-03-03]. Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/sk/centralny-register-poskytovatelov-socialnych-sluzieb/
23: Dostupné na https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/vyskum-oblasti-prace-socialnych-veci-institut-socialnejpolitiky/spravy-socialnej-situacii-obyvatelstva-slovenskej-republiky.html
24: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, § 32b.
25: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, § 84, odsek 9.
26: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov v znení neskorších predpisov, Príloha č. 2
27: Spracované na základe výročných správ Regionálnych úradov verejného zdravotníctva SR za rok 2017. [cit. 2018-06-13]. Dostupné na: http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=25&Itemid=34
28: *CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, 2016.* [cit. 2019-03-03]. Dostupné na: ecec-care.org/.../careproject/.../D4_3_Overview_of_quality_monitoring_systems_and...

Raná starostlivosť o najzraniteľnejších

Raná starostlivosť je pre najzraniteľnejšie skupiny detí slabo dostupná

Programy ranej starostlivosti sú pre deti so znevýhodnením mimoriadne dôležité. Znevýhodnenie môže byť dané zlou sociálnou situáciou rodiny, ale tiež zdravotným stavom dieťaťa, ktorý mu neumožňuje plnohodnotné začlenenie do spoločnosti. Programy ranej starostlivosti o deti do 3 rokov by mali prispievať k sociálnej inklúzii, a to nielen detí, ale aj ich rodín. Napriek tomu sú málo dostupné. Existujúci systém včasnej intervencie nedokáže ani zďaleka pokryť potreby všetkých detí so zdravotným znevýhodnením. Hoci na tvorbe podpornej siete participujú tri rezorty, vo vnútri každého z nich sú problémy, v dôsledku ktorých nie sú jednotlivé služby dostupné všetkým, ktorí ich potrebujú. V prípade detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je situáciu ešte zložitejšia. Súčasná legislatíva totiž neumožňuje ľuďom žijúcim v chudobe a sociálnom vylúčení zapojiť sa do akéhokoľvek programu ranej starostlivosti o deti do 3 rokov, čo môže negatívne ovplyvňovať ich šance postaviť sa na vstupe do školy na rovnakú štartovaciu čiaru so svojimi rovesníkmi.

Raná starostlivosť o deti so znevýhodnením by mala byť terénnou službou

Pre rodiny s deťmi so zdravotným či sociálnym znevýhodnením nie sú zariadenia starostlivosti o deti do 3 rokov (ďalej jasle) riešením. Umiestňovanie detí do inštitucionálnej starostlivosti sa kritizuje aj na medzinárodnej úrovni. Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím vo svojich odporúčaniach žiada Slovensko ako zmluvný štát o zabezpečenie ich úplnej deinštitucionalizácie a ich prechodu zo zariadení do komunity.[1] O význame ranej starostlivosti priamo v rodinnom prostredí svedčia aj výsledky programu Mobilný pedagóg, ktorý bol zameraný na uspokojovanie potrieb rodín s deťmi so sluchovým postihnutím.[2] Riešením tak pre deti so zdravotným znevýhodnením, ako aj tie, ktoré žijú v podmienkach sociálneho vylúčenia, je prístup k programom ranej starostlivosti. Kvalita pomoci a podpory je daná čo najväčšou mierou terénnych služieb, vďaka ktorým môže dieťa napredovať v bezpečnom prostredí svojho domova. Základnou ideou takýchto programov je práca s celou rodinou, ktorá je zameraná aj na rozvoj rodičovských zručností.

Prístup detí zo zdravotným znevýhodnením k službám včasnej intervencie je obmedzený

Podľa Asociácie poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie je finančná, regionálna, ako i informačná dostupnosť k službám včasnej intervencie pre rodiny s deťmi so zdravotným znevýhodnením nízka. Hoci na tvorbe podpornej siete participujú tri rezorty, v každom z nich existujú problémy, ktoré zamedzujú prístup tých najmenších a najzraniteľnejším k ranej starostlivosti.

Službu včasnej intervencie, ktorá v zmysle zákona o sociálnych službách[3] zahŕňa poradenstvo, preventívnu činnosť, ako aj samotnú stimuláciu vývoja dieťaťa od narodenia, využilo ku koncu roka 2017 v rámci celého Slovenska len 561 rodín s deťmi so zdravotným postihnutím, čo tvorí iba 3,7 % z celkového počtu detí, ktoré by na službu mali mať nárok.[4] Pozitívnym zistením je, že 76 % služieb bolo poskytnutých formou terénnej práce, ktorá má omnoho vyšší efekt ako ambulantná.[5]

V rezorte zdravotníctva sa raná starostlivosť týka pediatrov a rôznych lekárov špecialistov, ako i odborných zdravotníckych pracovníkov, ktorí poskytujú diagnostické a terapeutické výkony v prospech podpory vývinu dieťaťa. Problémom však je najmä nízka dostupnosť špecialistov pre deti do 3 rokov. Dostupnosť klinických psychológov vo vzťahu k tejto vekovej skupine detí bola v roku 2017 na úrovni 8 %, klinických logopédov 9 % a ergoterapeutov len 0,6 %. Deti so zdravotným znevýhodnením vo veku do 3 rokov čelili tiež nedostatku odborníkov v zariadeniach poskytujúcich fyzioterapiu a rehabilitáciu. K týmto službám sa dostalo len 17 % z nich.[6]

V rezorte školstva je starostlivosť o deti so zdravotným znevýhodnením v kompetencii centier špeciálno-pedagogického poradenstva (ďalej CŠPP). Vďaka obmedzeným časovým a personálnym kapacitám bola pomoc a podpora poskytnutá v roku 2017 len 11 % detí so zdravotným znevýhodnením vo veku od 0 do 7 rokov. „CŠPP sú svojimi aktivitami primárne naviazané

na predškolské a školské zariadenia. Rodičia malých detí so zdravotným postihnutím (0 – 3 roky) teda s uvedenými službami CŠPP prichádzajú do kontaktu až po dosiahnutí veku svojich detí, keď pre ne hľadajú umiestnenie v materskej škole, resp. neskôr v škole.“[7] Toto tvrdenie možno oprieť aj o dostupné údaje, podľa ktorých tvorili deti do 3 rokov len 14 % klientov a klientok do 7 rokov (pozri tabuľka T_4.1.3.2.1) a ani nie jedno percento všetkých detí, ktoré služby CŠPP v sledovanom roku využili.[8] Podľa odborníkov je táto situácia spôsobená najmä zle nastaveným systémom financovania, ktoré sa odvíja od počtu klientov. Centrá sú tak motivované poskytovať skôr jednorazové ambulantné služby ako intenzívnu terénnu prácu s deťmi a ich rodinami, ktorá je pre ne taká dôležitá.[9]

Tabuľka T_4.1.3.2.1: Počet klientov v poradenskom zariadení podľa veku, druhu postihnutia a narušenia v školskom roku 2017/18

Počet klientov v poradenskom zariadení podľa veku, druhu postihnutia a narušenia v školskom roku 2017/18

	postihnutie*						
	syndróm autizmu	mentálne	sluchové	zrakové	telesné	viacnásobné	SPOLU
menej ako rok	1	4	13	0	20	11	**49**
1 rok	0	10	19	7	62	29	**127**
2 roky	32	12	30	18	36	56	**184**
3 roky	183	47	46	34	53	139	**502**
4 roky	266	82	40	52	40	243	**723**
5 rokov	318	210	65	96	53	323	**1065**
6 rokov	393	372	89	83	77	506	**1520**
7 rokov	345	683	55	65	63	746	**1957**
	1538	**1420**	**357**	**355**	**404**	**2053**	**6127**
Celkový počet klientov predškolského veku (od 0 do 7 rokov) v sledovanej cieľovej skupine za šk. rok 2017/2018						**6127**	
Celkový počet všetkých klientov v poradenskom zariadení za šk. rok 2017/2018						**90062**	

* Vybrané typy postihnutia zodpovedajúce kategórii dieťaťa so zdravotným znevýhodnením podľa Cangár a kol. (2016)

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2019)

Pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú programy ranej starostlivosti mimoriadne dôležité

Diskusia o zlepšení vzdelávacích šancí detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP) sa na Slovensku zužuje len na otázku zvyšovania ich účasti na programoch predškolského vzdelávania. Niet pochybnosti o tom, že každý rok strávený v materskej škole znamená pre tieto deti z hľadiska ich budúceho života obrovský prínos. No pozitívne účinky krátkeho pobytu v materskej škole sa pomerne rýchlo vytrácajú.[11] Potvrdzujú to aj skúsenosti učiteľov a učiteliek.[12] Intervenovať treba teda omnoho skôr. O tom, ako sa bude človeku v škole dariť, totiž rozhodujú už prvé tri roky jeho života, počas ktorých dochádza k najrýchlejšiemu vývoju a tvárnosti mozgu.[13] Keď dieťa dovŕši 4 až 5 rokov života, polovica funkcií mozgu je už vyvinutých.[14] Aj jazykové a predgramotné schopnosti 5-ročného dieťaťa predurčuje prvých tisíc dní života dieťaťa.[15] Raná starostlivosť je preto v prípade detí, ktoré žijú v podmienkach chudoby, mimoriadne dôležitá.

Možnosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zapojiť sa do programu ranej starostlivosti je takmer nulová

Podľa platnej legislatívy deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemajú de facto žiadnu príležitosť zapojiť sa do akéhokoľvek programu ranej starostlivosti. Tzv. detské jasle nezodpovedajú potrebám týchto rodín, no ani v prípade ich záujmu by rodičia neuspeli. Tí, ktorí sú nezamestnaní, sa môžu uchádzať o umiestnenie dieťaťa len v prípade, že sú v zariadení voľné kapacity a že boli uspokojené potreby zamestnaných či študujúcich rodičov. V zmysle zákona sú jasle totiž sociálnou službou na podporu zosúlaďovania rodinného a pracovného života.[16]

Ďalšou alternatívou pre rodiny a deti zo SZP by mohli byť programy včasnej intervencie. Ako však bolo uvedené vyššie, tieto služby sú v zmysle zákona určené len na podporu a pomoc rodinám s deťmi, ktorých vývoj je ohrozený z dôvodu zdravotného postihnutia.[17] Navyše kapacitné možnosti služieb včasnej intervencie sú obmedzené a existuje teda riziko, že podpora a pomoc sa nedostane ani tým deťom zo SZP, ktoré majú zdravotné ťažkosti, a teda i zákonný nárok na tieto služby.

Poslednou možnosťou pre tieto rodiny by mohli byť nízkoprahové sociálne služby pre deti a rodinu a komunitné centrá. V zákone o sociálnych službách[18] však nie je zmienka o zabezpečení ranej starostlivosti. Ide skôr o pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, o záujmovú činnosť a o pomoc pri príprave na školskú dochádzku a školské vyučovanie, prípadne sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia. Tieto služby sa teda týkajú skôr starších detí, ktoré navštevujú materskú školu alebo sú už v povinnom vzdelávaní. Napriek tomu sú v praxi v rámci činnosti niektorých komunitných centier a nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu realizované aj programy zamerané na oblasť zvyšovania rodičovských kompetencií.[19] Zaujímavé projekty realizujú aj občianske združenia, napríklad OZ Cesta von. Vďaka finančnej podpore dobrovoľných prispievateľov a darcov sa vďaka ich projektu Omama podarilo podporiť ranú starostlivosť o tých najmenších v troch vylúčených rómskych lokalitách.[20] Takúto podporu však potrebujú všetky deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Súčasná legislatíva však s takýmito programami nepočíta a ucelená stratégia podpory rodín a detí, ktoré žijú v podmienkach sociálneho vylúčenia, zatiaľ neexistuje.

Záver

Naliehavosť otázky rovnosti šancí vo vzdelávaní pociťujú najmä rodičia detí, ktoré sú oproti ostatným rovesníkom znevýhodnené. Či už je znevýhodnenie dané zlými sociálnymi podmienkami, alebo nepriaznivým zdravotným stavom, faktom je, že tieto rodiny potrebujú pri zabezpečení ranej starostlivosti adresnú podporu a pomoc. Otvoriť tému rovných vzdelávacích príležitostí je nutné omnoho skôr ako v momente, keď deti vstupujú do školy. Cielená intervencia sa musí začať v období, keď dochádza k najdynamickejšiemu rozvoju osobnosti detí, teda v prvých rokoch ich života. Z toho vyplýva povinnosť štátu vytvoriť zmysluplný systém podpory, ktorý bude reagovať na rozmanité potreby tých najzraniteľnejších skupín detí a ich rodín. Absencia koncepčného riešenia otázky ranej starostlivosti vo vzťahu k sociálne a zdravotne znevýhodneným deťom je prejavom ľahostajnosti, ako aj ignoranciou princípu rovnosti šancí vo vzdelávaní.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

[1:] OSN, 2016. *Východisková správa Slovenskej republiky o napĺňaní Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím (CRPD),* Ženeva, 2016.

[2:] BEDNÁRIK, M., KROK, M., SALOMONSOVÁ, L., SLOBODNÍKOVÁ, S. *Počúvajme potreby včasnej intervencie. Analýza nákladov a prínosov včasnej intervencie pre deti so sluchovým postihnutím,* Október 2018.[cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://www.nadacnyfondtelekom.sk/wp-content/uploads/2018/10/Analyza_nakladov_a_prinosov_terennej_vcasnej_intervencie.pdf

[3:] Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, § 33.

[4:] FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie, 2018.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/

5: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie, 2018.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/

6: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. *Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie, 2018.* [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/

7: CANGÁR, M., KRUPA, S., MATEJ, V., TICHÁ, E., ZÁHORCOVÁ, V. *Včasná intervencia a diagnostika pre osoby so zdravotným postihnutím v Slovenskej republike.* Bratislava : Rada pre poradenstvo v sociálnej práci, 2016

8: CVTI SR, 2019. *Výkaz o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Sumárny výpis za rok 2017.* [cit. 2019-0303]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/zber-udajov/vykazy-typu-skol-msvvssr/skolmsvvs-sr-5-01.html?page_id=10011

9: CANGÁR, M., KRUPA, S., MATEJ, V., TICHÁ, E., ZÁHORCOVÁ, V. *Včasná intervencia a diagnostika pre osoby so zdravotným postihnutím v Slovenskej republike.* Bratislava : Rada pre poradenstvo v sociálnej práci, 2016

10: CANGÁR, M., KRUPA, S., MATEJ, V., TICHÁ, E., ZÁHORCOVÁ, V. *Včasná intervencia a diagnostika pre osoby so zdravotným postihnutím v Slovenskej republike*. Bratislava : Rada pre poradenstvo v sociálnej práci, 2016

11:BARNETT, W. S., BELFIELD, C. R.Early Childhood Development and Social Mobility, In *FutureChild*, 2006, Vol. 16, No. 2, s.73-98.

12: KUSÁ, Z. *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava : Sociologický ústav SAV, 2016, s. 157

13: REES, N., CHAI, J., ANTHONY, D. [on line]. Right in principle and in practice: a review of the social and economicr eturns to investing in children. UNICEF Division of Policy and Strategy. New York: United Nations Children's Fund, 2012. [cit. 2016-11-11]. Dostupné na: http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Investing_in_Children.pdf

14: RAJOVIĆ, R. NTC systém učenia. I. Časť: Predškolský vek. IQ dieťaťa – zodpovednosť rodičov. Mensa ČR, 2014

15: KUHL, P. K. Early Language learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. In Mind Brain Educ, September 2011, Vol. 5, No. 3, s. 128 – 142.

16: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, § 32b.

17: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, § 33.

18: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, § 28 a § 24d.

20: Pozri napr. ČEREŠNÍKOVÁ, M.: Kluby pre matky s deťmi. IAZaSI, 2017. Dostupné na: https://www.ia.gov.sk/npkiku/data/files/np_kiku/dokumenty/Kluby%20pre%20matky%20s%20detmi%20blok.pdf

21: Projekt Omama. Dostupné na: https://cestavon.sk/projekt-omama/index

Nedostupné predškolské vzdelávanie

Slovensko sa môže pochváliť silnou tradíciou predškolského vzdelávania. Napriek tomu je jeho dostupnosť obmedzená. Účasť detí na programoch predškolského vzdelávania je v porovnaní s ostatnými krajinami EÚ nízka. Slovensko je výrazne vzdialené cieľu EÚ 2020, podľa ktorého má byť do roku 2020 zapojených do programov predškolského vzdelávania 95 % detí od 4 rokov do nástupu na povinné vzdelávanie. V prípade Slovenska sa v roku 2017 nachádzalo v materských školách len 76 % detí v tomto veku. Výpočty To dá rozum poukazujú na výrazné regionálne rozdiely. Za kritickú možno označiť situáciu v Košickom a Prešovskom kraji, ktorú spôsobuje najmä dlhodobo nízka účasť rómskych detí na týchto programoch. Do materských škôl dochádza približne len tretina z nich.

Na nízkej zaškolenosti detí v programoch predškolského vzdelávania sa podpisuje aj dlhodobo neriešený problém chýbajúcich kapacít miest v materských školách. Do materských škôl sa nedostanú ani deti tých rodičov, ktorí prejavili záujem. V prípade legislatívneho zavedenia právneho nároku pre deti od 3 rokov by samosprávy museli v roku 2017 vytvoriť odhadom viac než tisíc nových tried. Miesta v materských školách môžu chýbať aj v roku 2021, keď vstúpi do platnosti zákon o povinnom predškolskom vzdelávaní. Zavedením povinnosti pre deti od 5 rokov sa pravdepodobne zvýši ich účasť na programoch predškolského vzdelávania, no v niektorých krajoch sa z dôvodu chýbajúcich miest môže znížiť ich dostupnosť pre mladšie deti. Toto riziko hrozí najmä tam, kde je už dnes zvýšený záujem o materské školy. Podľa dostupných štatistík, ako aj dotazníkového prieskumu To dá rozum je takáto situácia najmä v Bratislavskom kraji. Kapacitná nedostatočnosť vyúsťuje v niektorých prípadoch do uplatňovania diskriminačných praktík pri prijímaní detí. Ohrozené sú napríklad deti, ktoré nemajú trvalé bydlisko v obci či mestskej časti, kde materská škola sídli, ako aj niektoré deti zamestnaných rodičov.

V tejto situácii sú znížené aj šance detí so zdravotným znevýhodnením. Podľa odhadov To dá rozum viac ako polovica týchto detí zostáva pred bránami materských škôl. Ich podiel na celkovej populácii detí v materských školách je desaťnásobne nižší ako v prípade základných škôl. Podľa zákona môže riaditeľ takéto dieťa neprijať v prípade, že v zariadení nie sú vytvorené vhodné podmienky. Ministerstvo však nešpecifikuje presné kritériá vhodnosti. Riaditelia a riaditeľky tak rozhodujú na základe vlastného úsudku. V tomto kontexte sú zaujímavé výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, podľa ktorých približne len pätina respondentov z materských škôl považuje svoju školu za pripravenú na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením. Za najväčšie problémy pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) pritom považujú nedostatočné podmienky pre individuálny prístup v dôsledku vysokých počtov detí v triedach, nedostatok pedagogických asistentov a odborných zamestnancov, fyzické bariéry v budove školy, nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb detí so zdravotným znevýhodnením a nepripravenosť učiteľov pre prácu s týmito deťmi. Neschopnosť vytvoriť vhodné podmienky pre deti so zdravotným znevýhodnením vedie v mnohých prípadoch k odmietaniu ich prijímania do bežných materských škôl. Z tých detí, ktoré sa do materských škôl dostanú, až dve tretiny smerujú do špeciálnych materských škôl, ktoré však v mnohých okresoch na Slovensku chýbajú. Zároveň mnohé z nich zápasia s podobnými problémami v oblasti nedostatočne zabezpečených personálnych či finančných podmienok.

Otázna je tiež pripravenosť prostredia materských škôl na prácu s deťmi so sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Výpovede respondentov z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum naznačujú, že materské školy nemajú vytvorené podmienky na individuálny prístup k deťom a na zabezpečenie potrebných podporných služieb. Problémom je tiež nepripravenosť praxe na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia. Zrejme aj z tohto dôvodu sa štvrtina učiteliek a riaditeliek materských škôl domnieva, že deti s odlišným materinským jazykom by mali byť vzdelávané v špeciálnych triedach či školách. Na nízkej miere účasti detí z vylúčených lokalít na predškolskom vzdelávaní sa môže spolupodieľať aj absencia programov, zameraných na spoluprácu s rodičmi týchto detí. Doriešená nie je ani otázka finančnej dostupnosti predškolského vzdelávania. Hoci existuje niekoľko nástrojov, zameraných na podporu detí z chudobných rodín, vďaka ich súčasnému nastaveniu nie je dochádzka do materských škôl (najmä pre mladšie deti) úplne bezplatná. Problémom je príliš nízko nastavená hranica príjmového stropu rodiny, ako aj skutočnosť, že nepokrývajú všetky náklady, spojené s dochádzaním dieťaťa do materskej školy. Ďalšou významnou bariérou je geografická nedostupnosť materských škôl, ktorá sa v čase realizácie prieskumu týkala približne pätiny vylúčených rómskych lokalít.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Slabá návštevnosť materských škôl
Silná tradícia predškolského vzdelávania – slabá návštevnosť materských škôl

Obmedzené kapacity materských škôl
Dostupnosť predškolského vzdelávania znižuje nedostatok miest v materských školách

Obmedzené kapacity MŠ a diskriminačné praktiky
Nedostatok kapacít miest v materských školách znevýhodňuje niektoré skupiny detí

Deti so zdravotným znevýhodnením v MŠ
Pre mnohé deti so zdravotným znevýhodnením je predškolské vzdelávanie nedostupné

Deti z vylúčených rómskych lokalít v MŠ
Deti z vylúčených rómskych lokalít čelia v prístupe do materských škôl mnohým bariéram

Záver

Celkovo nízka účasť detí na predškolskom vzdelávaní je jasným signálom, že zvyšovaniu dostupnosti vzdelávania nie je na Slovensku venovaná náležitá pozornosť. Predškolské vzdelávanie je súčasťou našej vzdelávacej sústavy a každé dieťa by malo mať garantované právo čerpať jeho výhody. Štát však v súčasnosti nevytvára príležitosť navštevovať materskú školu ani pre deti tých rodičov, ktorí o ňu prejavili záujem. Nedostatok miest v materských školách vnáša do systému prvky nežiaducej selekcie, ktorá necháva niektoré skupiny detí pred bránami materských škôl. Táto situácia je prejavom laxného prístupu štátu k otázke rovnosti šancí vo vzdelávaní. Úlohou štátnych politík by predsa nemalo byť znásobovanie počiatočných znevýhodnení, ale, naopak, vytváranie rovných príležitostí pre všetkých. A to aj na úrovni predškolského vzdelávania.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Slabá návštevnosť materských škôl

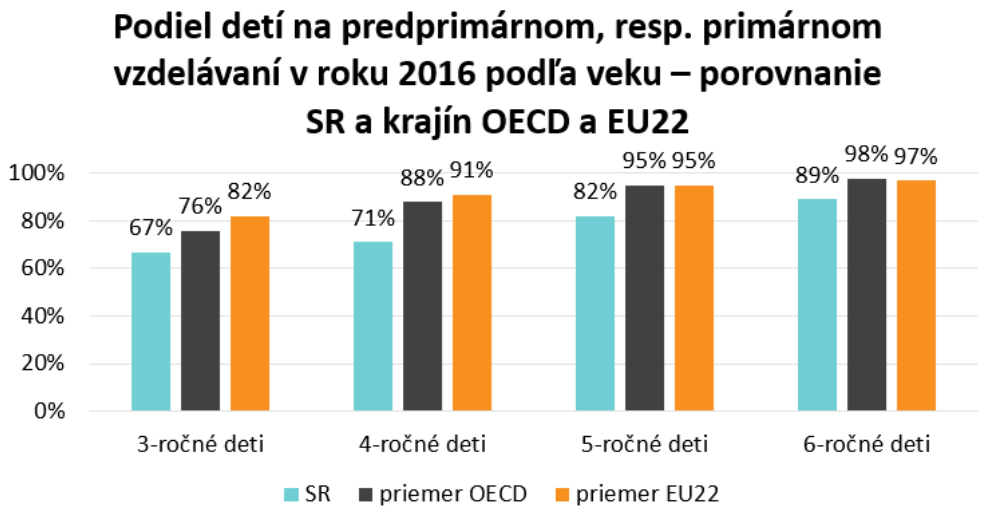
Silná tradícia predškolského vzdelávania – slabá návštevnosť materských škôl

Slovensko sa môže pochváliť silnou tradíciou predškolského vzdelávania. Napriek tomu je účasť detí na programoch predškolského vzdelávania nízka a Slovensko je vzdialené od cieľa EÚ 2020, podľa ktorého má byť do roku 2020 zapojených do týchto programov 95 % detí od 4 rokov do nástupu na povinné vzdelávanie. Potvrdzujú to medzinárodné štatistiky EÚ, ako aj OECD. Výpočty To dá rozum poukazujú na výrazné regionálne rozdiely a na kritickú situáciu v Košickom a Prešovskom kraji, kde bolo v systéme predškolského vzdelávania najmenej detí vo veku 3 – 5 rokov. Tento výsledok súvisí najmä so slabou účasťou rómskych detí na týchto programoch. Avizujú to výsledky prieskumov z medzinárodnej úrovne, ako aj sonda To dá rozum do jednotlivých okresov. Z trinástich okresov s vysokým podielom Rómov bolo v roku 2017 deväť takých, v ktorých nenavštevovala materskú školu viac než tretina 3- až 5-ročných detí. Na tomto výsledku sa však nepodpisujú len rómske deti. Tieto regióny sa vyznačujú celkovo nižšou dostupnosťou materských škôl, ktorá postihuje tak deti minority, ako aj majoritu.

Slovensko pod hranicou cieľa EÚ 2020

Napriek silnej tradícii predškolského vzdelávania na Slovensku a kvalitne prepracovanému obsahu predškolského vzdelávania účasť detí vo veku od 3 rokov do 5 rokov na predškolskom vzdelávaní je nízka. Slovensko je momentálne veľmi vzdialené cieľu EÚ 2020, podľa ktorého má byť do roku 2020 zapojených do programov predškolského vzdelávania 95 % detí od 4 rokov do nástupu na povinné vzdelávanie. V prípade Slovenska sa v materských školách (ďalej MŠ) nachádzalo v roku 2017 len 76,5 % detí v tomto veku, pričom priemer v Európskej únii bol 95,3 %. Porovnanie so situáciou v roku 2014 prezrádza, že kým priemer zaškolenosti detí v programoch predškolského vzdelávania v krajinách EÚ stúpol, v prípade Slovenska došlo dokonca k miernemu poklesu.[1] Podľa údajov OECD[2] bola v roku 2016 účasť detí na predškolskom vzdelávaní na Slovensku nižšia než priemer OECD, a to pre všetky vekové skupiny. Obzvlášť nízka bola v prípade 3-ročných detí (graf G_4.1.4.1.1). Za priemerom OECD a EU22 zaostávame dokonca aj v prípade 6-ročných detí, a to napriek tomu, že väčšia časť z nich je už v systéme povinného vzdelávania.

Graf G_4.1.4.1.1: Podiel detí na predprimárnom, resp. primárnom vzdelávaní v roku 2016 podľa veku – porovnanie SR a krajín OECD a EU22



Zdroj: To dá rozum, na základe OECD 2018

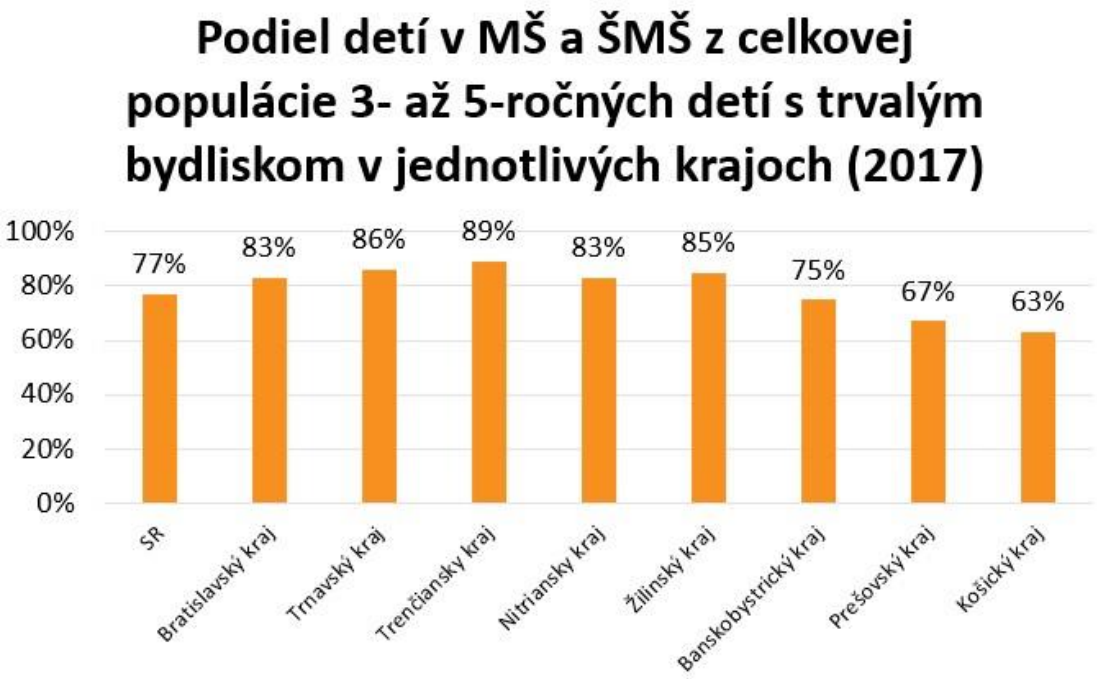
Tieto zistenia potvrdzujú aj výpočty, realizované v rámci projektu To dá rozum, podľa ktorých bolo v roku 2017 zapísaných v bežných materských školách len 77 % celkovej populácie 3- až 5-ročných detí, pričom najväčšiu skupinu tvorili 5-ročné deti

(84 % z populácie 5-ročných). V prípade 3-ročných sa v materských školách nachádzalo len 68 % populácie tejto vekovej kategórie.

Najmenej detí navštevuje materskú školu v Košickom, Prešovskom a v Banskobystrickom kraji

Problém nízkej účasti detí na programoch predškolského vzdelávania je ešte vypuklejší, ak sa pozrieme na regionálne rozdiely. Nepriaznivá situácia je najmä na východnom Slovensku. V Košickom a Prešovskom kraji navštevovalo v roku 2017 materskú školu (bežnú alebo špeciálnu) menej ako 70 % 3- až 5-ročných detí. Pod hranicou 80 % bol aj Banskobystrický kraj (75 %). (graf G_4.1.4.1.2)

Graf G_4.1.4.1.2: Podiel detí v MŠ a ŠMŠ z celkovej populácie 3- až 5-ročných detí s trvalým bydliskom v jednotlivých krajoch (2017)



Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2018) a ŠÚ SR (2018)

4,5

Nejednotná situácia je aj vnútri týchto krajov (tabuľka T_4.1.4.1.1). Alarmujúce je, že v niektorých okresoch Košického kraja stojí mimo systému predškolského vzdelávania takmer polovica detí. V okrese Gelnica navštevovalo materskú školu len 44 % detí vo veku 3 – 5 rokov. Kritický stav je aj v okresoch Košice a okolie (49 %), Spišská Nová Ves (53 %), Trebišov (54 %) a Michalovce (58 %). V kontraste s týmito okresmi je okres Košice 1, kde navštevuje materskú školu každé 3- až 5-ročné dieťa. V Prešovskom kraji absolvuje predškolskú prípravu najmenej detí v okrese Kežmarok (51 %). O niečo lepšia situácia je v okresoch Sabinov (58 %), Vranov nad Topľou (59 %) a Stará Ľubovňa (60 %). Najviac detí v materských školách nájdeme v okrese Humenné (84 %). Na strednom Slovensku v Banskobystrickom kraji je stav o niečo priaznivejší, no ani zďaleka nie uspokojivý. Najväčšie problémy evidujeme v okrese Rimavská Sobota, Revúca a Veľký Krtíš.

Tabuľka T_4.1.4.1.1: Podiel detí v MŠ a ŠMŠ z celkovej populácie 3- až 5-ročných detí s trvalým bydliskom v PP, KE a BB kraji (2017)

Podiel detí v MŠ a ŠMŠ z celkovej populácie 3- až 5-ročných detí s trvalým bydliskom v PP, KE a BB kraji (2017)					
Prešovský kraj	**67%**	**Košický kraj**	**60%**	**Banskobystrický kraj**	**75%**
Okres Kežmarok	51%	Okres Gelnica	44%	Okres Rimavská Sobota	54%
Okres Sabinov	58%	Okres Košice - okolie	49%	Okres Revúca	58%
Okres Vranov nad Topľou	59%	Okres Spišská Nová Ves	53%	Okres Veľký Krtíš	66%
Okres Stará Ľubovňa	60%	Okres Trebišov	54%	Okres Brezno	68%
Okres Medzilaborce	64%	Okres Michalovce	58%	Okres Lučenec	70%
Okres Bardejov	69%	Okres Sobrance	61%	Okres Poltár	71%
Okres Poprad	72%	Okres Rožňava	66%	Okres Žarnovica	82%
Okres Svidník	73%	Okres Košice II	78%	Okres Žiar nad Hronom	83%
Okres Prešov	74%	Okres Košice IV	84%	Okres Krupina	83%
Okres Levoča	75%	Okres Košice III	96%	Okres Detva	87%
Okres Stropkov	77%	Okres Košice I	100%	Okres Zvolen	91%
Okres Snina	82%			Okres Banská Bystrica	92%
Okres Humenné	84%			Okres Banská Štiavnica	95%

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2018), ŠÚ SR (2018) a Atlasu rómskych komunít (2013)

6,7,8

Najmenej detí navštevuje materskú školu v regiónoch s vysokým zastúpením rómskeho obyvateľstva

Podľa výpočtov To dá rozum[9] je nízka účasť detí na predškolskom vzdelávaní najmä tam, kde žije najviac rómskeho obyvateľstva. Z trinástich okresov s vysokým podielom Rómov je deväť takých, v ktorých navštevovalo materskú školu v roku 2017 60 % a menej 3- až 5-ročných detí. (tabuľka T_4.1.4.1.2). Väčšina kritických miest a obcí je v Košickom a Prešovskom kraji, kde žije paradoxne až tretina detí, pre ktoré je predškolské vzdelávanie určené.

Tabuľka T_4.1.4.1.2: Podiel detí v MŠ a ŠMŠ z celkovej populácie 3- až 5-ročných detí s trvalým pobytom v okresoch s vysokým podielom Rómov

Podiel detí v MŠ a ŠMŠ z celkovej populácie 3- až 5-ročných detí s trvalým pobytom v okresoch s vysokým podielom Rómov					
okresy s podielom Rómov od 25,00%-31,49%*		okresy s podielom Rómov od 20,00%-24,99%		okresy s podielom Rómov od 15%-19,99%	
Gelnica	44%	Košice - okolie	49%	Trebišov	54%
Kežmarok	51%	Spišská N. Ves	53%	Michalovce	58%
Rimavská Sobota	54%	Revúca	58%	Sobrance	61%
Rožňava	66%	Vranov n/Topľou	59%	Lučenec	70%
				Levoča	75%
Účasť 3-5 ročných detí na predškolskom vzdelávaní v SR v roku 2017: 77%					
Poznámka: červenou sú zvýraznené tie okresy, v ktorých navštevuje MŠ 60% a menej detí vo veku 3-5 rokov. *zdroj: Atlas rómskych komunít 2013					

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2018), ŠÚ SR (2018) a Atlasu rómskych komunít (2013)

[10,11,12]

Mnohé rómske rodiny žijú v podmienkach sociálneho vylúčenia a mnohé rómske deti sa v dôsledku svojho sociálneho znevýhodnenia vzdelávajú oddelene od svojich rovesníkov v prúde špeciálneho školstva.[13] V roku 2017 bolo Slovensko v odporúčaniach Rady Európskej únie (Council of the European Union) vyzvané, aby krajina zabezpečila kvalitné vzdelávanie pre rómske deti a urobila všetko pre to, aby navštevovali inkluzívne školy hlavného vzdelávacieho prúdu.[14] Dôležitou stratégiou, ako sa k tomuto cieľu dostať, je zlepšenie dostupnosti programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve pre túto cieľovú skupinu detí. V súčasnosti, žiaľ, neexistuje premyslená koncepcia starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia mladšie ako 3 roky a miera zaškolenosti starších v predškolskom vzdelávaní je nízka. V prípade 3- až 5-ročných detí z domácností, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi, je na úrovni 43 %. V prípade detí, ktoré žijú v prostredí marginalizovaných rómskych komunít, navštevuje materskú školu len necelých 32 %.[15] Tento nepriaznivý stav potvrdzujú aj zistenia Agentúry Európskej únie pre základné práva[16], podľa ktorých bolo v roku 2014 na Slovensku zaškolených len 34 % rómskych detí vo veku od 4 rokov po začiatok povinného vzdelávania.

Nepriaznivým zistením je i skutočnosť, že v oblastiach s vysokým zastúpením rómskeho obyvateľstva je aj slabá účasť nerómskych detí na predškolskom vzdelávaní. Podľa prieskumu Svetovej banky bola v školskom roku 2009/10 čistá zaškolenosť nerómskych detí z geograficky blízkych osídlení na úrovni 53 %, čo bolo výrazne menej ako tohoročný národný priemer 72 %.[17] Tieto zistenia naznačujú celkovú sociálnu depriváciu oblastí s vyšším zastúpením rómskej populácie v kombinácii s nižšou dostupnosťou materských škôl pre všetky deti v týchto oblastiach.

Záver

Celkovo nízka účasť detí na predškolskom vzdelávaní je jasným signálom, že zvyšovaniu dostupnosti vzdelávania nie je na Slovensku venovaná náležitá pozornosť. Výrazné regionálne rozdiely a kriticky nízka zaškolenosť chudobných rómskych detí v materských školách indikuje laxný prístup k otázke rovnosti šancí vo vzdelávaní. Zistený stav je výzvou na zlepšenie prístupu ohrozených skupín detí k predškolskému vzdelávaniu, ako aj výzvou pre tvorbu flexibilnejšej ponuky programov.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Súvisiace kapitoly:

Demografické východiská úvah o zmene školstva
Raná starostlivosť o najzraniteľnejších
Deti z vylúčených rómskych lokalít v MŠ

Zdroje:

1: European Comission. *Education and Training Monitor 2018 : Country analysis.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-countryanalysis.pdf
2: OECD. *Education at a Glance 2018.* OECD Indicators. 2018. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
3: OECD. *Education at a Glance 2018. OECD Indicators.* 2018. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na:https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
4: CVTI SR, 2018. Štatistická ročenka 2017/2018, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
5: Štatistický úrad SR, 2018. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk /
6: CVTI SR, 2018. Štatistická ročenka 2017/2018, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
8: MUŠINKA, A., ŠKOBLA, D., HURRLE, J., MATLOVIČOVÁ, J. KLING, J. *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013.* Bratislava, UNDP, 2014.
9: Pri výpočtoch bola zohľadnená početnosť populácie detí v sledovanom veku podľa Štatistický úrad SR, 2018. 2018. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
10: CVTI SR, 2018. *Štatistická ročenka 2017/2018,* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
11: Štatistický úrad SR, 2018. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
12: MUŠINKA, A., ŠKOBLA, D., HURRLE, J., MATLOVIČOVÁ, J. KLING, J. Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. Bratislava, UNDP, 2014.
13: Amnesty International, 2017. *A Lesson in Discrimination: Segregation of Romani children in Primary Education in Slovakia'.* [cit. 2019-12-02]. Dostupné na:https://www.amnesty.org/en/latest/news/2017/03/slovakia-unlawful-ethnic-segregation-inschools-is-failingromani-children/
14: Council of the European Union, 2017. *Council recommendation of 11 July 2017 on the 2017 National Reform Programme of Slovakia and delivering a Council opinion on the 2017 Stability Programme of Slovakia.* [cit. 2019-12-02]. Dostupné na: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b2221ba-7cc9-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-en
15: Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
16: European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma — Selected findings, Publications Office of the European Union, Luxembourg.* [cit. 2018-09-28] Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings
17: BRÜGGEMANN, C. *Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/Svetová banka/EC Regional Roma Survey 2011.* Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: UNDP, 2012.

Obmedzené kapacity materských škôl

Dostupnosť predškolského vzdelávania znižuje nedostatok miest v materských školách

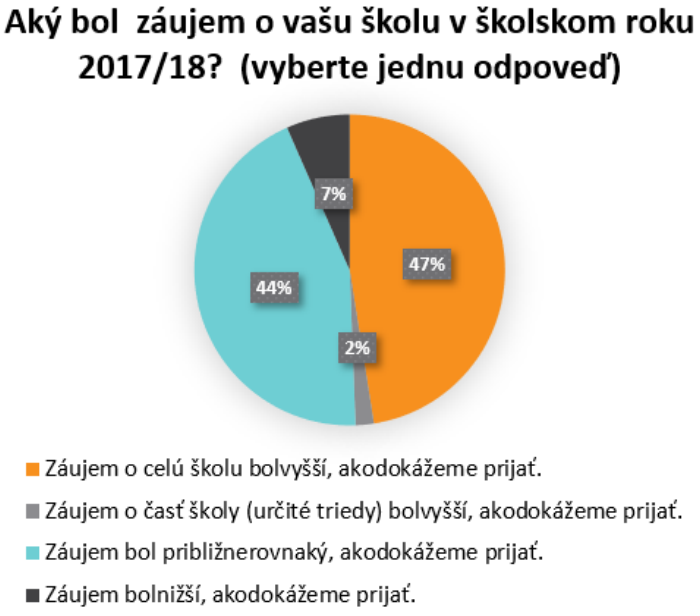
Na Slovensku chýba flexibilnejšia ponuka programov predškolského vzdelávania. Jedinou možnosťou je materská škola. Kapacity miest v materských školách však nezabezpečujú príležitosť ani pre tie deti, ktorých rodičia prejavili o materskú školu záujem. Chýbajúce kapacity miest sú pritom dlhodobo pociťovaným a neriešeným problémom. O vážnosti problému svedčí fakt, že v prípade legislatívneho zavedenia právneho nároku pre deti od 3 rokov by samosprávy museli vytvoriť odhadom viac než tisíc nových tried. Najviac práce by čakalo mestá a obce na východe Slovenska. Miesta v materských školách môžu chýbať aj v roku 2021, keď vstúpi do platnosti zákon o povinnom predškolskom vzdelávaní. Zavedením povinnosti pre deti od 5 rokov sa síce môže zvýšiť ich účasť na programoch predškolského vzdelávania, no v niektorých krajoch sa môže znížiť dostupnosť pre mladšie deti. Toto riziko hrozí najmä tam, kde je už dnes zvýšený záujem o materské školy. Podľa dostupných štatistík, ako aj dotazníkového prieskumu To dá rozum je takáto situácia najmä v Bratislavskom kraji.

Kapacity miest v materských školách nie sú v súlade ani s počtom záujemcov

Hoci sa väčšina Slovákov (takmer 78 %) domnieva, že všetky deti majú rovnakú možnosť navštevovať materskú školu (ďalej MŠ), nie je to tak.[1] Na Slovensku existujú deti, ktoré z rôznych dôvodov do MŠ nechodia. Mnohé z nich preto, že neboli prijaté kvôli nízkym kapacitám miest. Táto situácia spôsobuje vo viacerých častiach Slovenska napätie. Tam, kde je stav kritický, prichádzajú rodičia na zápis dokonca v ročnom predstihu. Veria, že sa tak zvýšia ich šance. Potvrdila to aj respondentka v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum – zamestnankyňa referátu škôl a školských zariadení: „Nemali ten vek ešte tie detičky a už mamičky boli na zápise. Išli skorej, samozrejme. V takej akože predzvesti toho, aby sa potom o rok dostali. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“

O neuspokojenom dopyte svedčí aj stúpajúci počet nevybavených žiadostí o prijatie do MŠ. Od roku 2006 narástol ich počet takmer dvanásťnásobne.[2] V roku 2018 evidovali materské školy 12,5 tisíc nevybavených žiadostí o prijatie. Hoci ich počet nie je totožný s počtom neprijatých detí, keďže rodičia môžu dať prihlášku do viacerých materských škôl súčasne, tento trend jasne ukazuje, že do materských škôl sa nedostane pomerne veľká skupina detí. Potvrdzujú to aj výsledky reprezentatívneho prieskumu To dá rozum, v ktorom takmer polovica riaditeliek a riaditeľov MŠ súhlasila s tvrdením, že záujem o školu bol vyšší, ako dokážu prijať. Neobsadené miesta zostali podľa týchto zistení len v minimálnom počte materských škôl. Možnosť záujem bol nižší, ako dokážeme prijať zvolilo necelých 7 % opýtaných (graf G_4.1.4.2.1).

Graf G_4.1.4.2.1: Názory riaditeliek a riaditeľa MŠ na prejavený záujem o ich školu



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018), realizovaný na reprezentatívnej vzorke 181 riaditeľov a riaditeliek MŠ

Chýbajúce kapacity miest v materských školách sú dlhodobo neriešeným problémom

Problém nedostatku miest v MŠ pretrváva roky a je odrazom neschopnosti štátu a samospráv reagovať na zmeny v populačnom vývoji. Pokles pôrodnosti a nárast nezamestnanosti na prelome storočí a v prvom desaťročí 21. storočia spôsobil zníženie ich počtu. Mnohé budovy MŠ začali mestá a obce využívať na iné účely, niektoré z nich zostali prázdne a rokmi schátrali. Keď začala populačná krivka v roku 2006 stúpať, štát a samosprávy nedokázali flexibilne reagovať na novú situáciu. Počet nevybavených žiadostí o prijatie dieťaťa do MŠ z roka na rok stúpal. Ak aj došlo k rozšíreniu kapacít, išlo skôr o reakciu „trhu na požiadavku klienta“.[3] Na tie reagoval viac súkromný sektor a cirkev než samosprávy. Počet tried v súkromných MŠ sa medzi rokmi 2006 a 2018 päťnásobne zvýšil. Deti mali v roku 2018 k dispozícii trojnásobok tried v cirkevných MŠ oproti roku 2006. V prípade MŠ zriadených samosprávou sa v sledovanom období zvýšil počet tried len o 16 % (tabuľka T_4.1.4.2.1). Celková situácia sa teda zlepšila, ani zďaleka však nie je uspokojivá. Podľa najnovšej správy Európskej komisie nenavštevuje predškolské zariadenia z dôvodu nedostatku miest 8- až 10-tisíc detí.[4]

Tabuľka T_4.1.4.2.1: Počet tried v MŠ podľa zriaďovateľa v rokoch 2006-2018

Počet tried v MŠ podľa zriaďovateľa v rokoch 2006–2018				
	Počet tried v MŠ			
rok	samosprávou zriadené MŠ	súkromné MŠ	cirkevné MŠ	spolu
2006	6565	87	84	6736
2007	6539	111	89	6739
2008	6676	137	95	6908
2009	6804	154	104	7062
2010	6855	157	114	7126
2011	6963	176	138	7277
2012	7028	204	163	7395
2013	7122.5	233	170	7525.5
2014	7236	265	185	7686
2015	7345	321	202	7868
2016	7465	362	214.5	8041.5
2017	7526	411	234	8171
2018	7631	446	247.5	8324.5

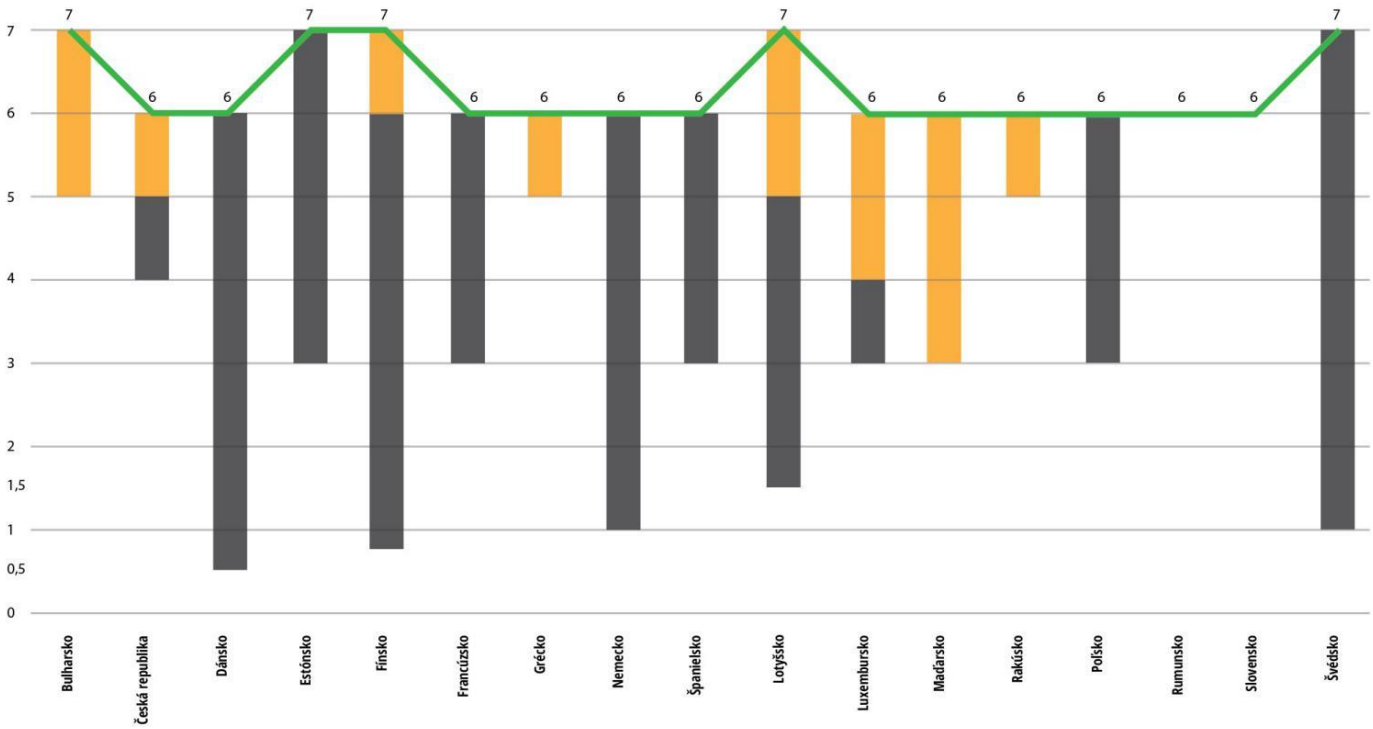
Zdroj: CVTI SR (2019)

[5]

Nedostatok miest v materských školách nevytvára príležitosť pre každé dieťa

Efekty predškolského vzdelávania pre jednotlivcov i celú spoločnosť sú vedecky potvrdené. Je teda viac ako pochopiteľné, že väčšina krajín sa snaží zlepšovať dostupnosť predškolského vzdelávania. V súčasnosti sú v Európe uplatňované dva prístupy zvyšovania účasti detí na týchto programoch: legislatívne ukotvenie právneho nároku a uzákonenie povinnosti. Krajiny, ktoré sa vybrali cestou právnej nárokovateľnosti, musia vyvinúť maximálne úsilie na to, aby boli ich programy predškolského vzdelávania pripravené prijať všetky deti bez výnimky. Právny nárok na predškolské vzdelávanie sa totiž vzťahuje na zákonnú povinnosť štátu zabezpečiť verejne dotované a cenovo dostupné miesto v programoch predškolského vzdelávania pre každé dieťa žijúce v blízkom okolí, ktorého rodičia požiadali o prijatie dieťaťa. A to bez ohľadu na ich sociálno-ekonomický status či rodinný stav.[6] V prípade, že v lokalite nie je dostatočný počet miest pre všetky deti, na ktoré sa právny nárok vzťahuje, nie je právo realizovateľné. Štát je teda povinný podporiť vytvorenie dostatočných kapacít a garantovať tak miesto pre každé dieťa, ktoré žije v okolí. Cestou právneho nároku na ranú starostlivosť a predškolské vzdelávanie sa vybrali viaceré krajiny EÚ (napríklad Estónsko, Fínsko, Francúzsko, Nemecko, Španielsko, Lotyšsko, Luxembursko, Poľsko, Švédsko) (graf G_4.1.4.2.2). V Dánsku majú obce a mestá dokonca povinnosť zabezpečiť podmienky pre všetky deti od 6 mesiacov. V prípade, že sa im to nepodarí, hrozia im finančné sankcie. Zariadenia podobné našim materským školám však nie sú jedinou alternatívou.

Graf G_4.1.4.2.2: Garancia miesta v MŠ a povinná predškolská výchova v rámci EÚ

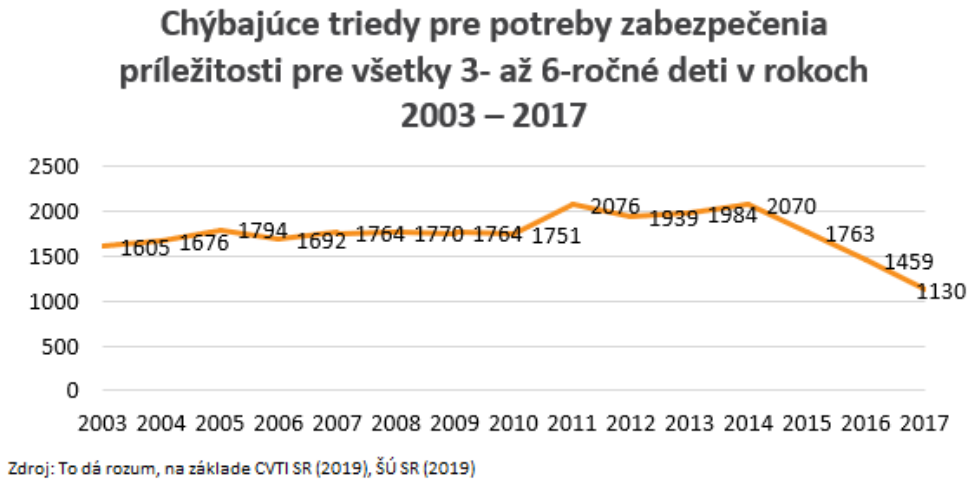


7

Legenda: žltá: povinné predškolské vzdelávanie, sivá: garantované miesto v predškolskom zariadení, zelená: začiatok povinnej školskej dochádzky

Na Slovensku máme v porovnaní so zahraničím veľmi zúženú ponuku programov predškolského vzdelávania. Jedinou možnosťou je materská škola (ďalej MŠ) určená pre deti od 3 do 6 rokov. Deti na ňu však nemajú zákonný nárok a mestá a obce teda nie sú nútené garantovať miesto pre každé dieťa žijúce na ich území. Preto je miest v materských školách momentálne podstatne menej ako detí, pre ktoré je predškolské vzdelávanie určené. Tento stav pretrváva dlhodobo. V roku 2011 a 2014 by si nemohlo uplatniť nárok na miesto v MŠ viac než 20 % detí. V roku 2017 bola situácia o niečo priaznivejšia. No v prípade, že by si rodičia mohli miesto pre svoje dieťa právne nárokovať (a všetci by si ho aj uplatnili), museli by obce a mestá dobudovať viac než tisíc tried (graf G_4.1.4.2.3).

Graf G_4.1.4.2.3: Chýbajúce triedy pre potreby zabezpečenia príležitosti pre všetky 3- až 6-ročné deti v rokoch 2003 – 2017



8,9

Vytvorenie príležitosti pre každé 3- až 6-ročné dieťa je výzvou najmä pre región východného Slovenska. Aj po zohľadnení kapacít súkromných, cirkevných a špeciálnych MŠ by museli samosprávy v tejto časti Slovenska dobudovať viac než 300 tried. V Bratislavskom a Banskobystrickom kraji by vynútiteľnosť práva na umiestnenie dieťaťa v MŠ motivovalo samosprávy a štát vytvoriť viac než 100 nových tried (graf G_4.1.4.2.4).[10]

Graf G_4.1.4.2.4: Odhad počtu chýbajúcich tried v roku 2018, pri zabezpečení nárokovateľnosti miesta v MŠ pre všetky 3- až 6-ročné deti a deti s odloženou školskou dochádzkou

11,12

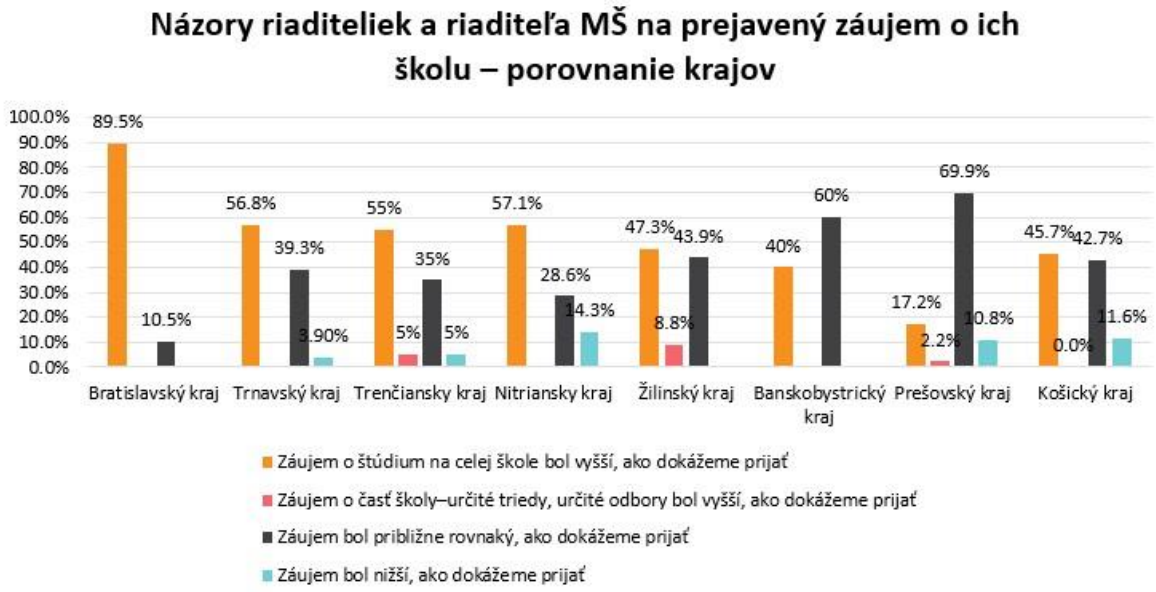
Miesta v materských školách môžu chýbať aj po zavedení povinného predškolského vzdelávania

Slovenská republika zatiaľ nezvažuje cestu zvyšovania dostupnosti predškolského vzdelávania prostredníctvom stratégie právneho nároku. Súčasná vláda vidí riešenie v zavedení povinného predškolského vzdelávania. Aj uvedenie tohto opatrenia do praxe si však vyžaduje zásadné navýšenie kapacít miest v materských školách.

Cieľ uzákoniť povinné predškolské vzdelávanie je deklarovaný V Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV)[13] a bol potvrdený v novele školského zákona[14], ktorá bola schválená v júni 2019. Podľa novej legislatívy bude od januára 2021 predškolské vzdelávanie povinné pre všetky 5-ročné deti.[15] Do tohto termínu majú zriaďovatelia MŠ priestor na zabezpečenie potrebného počtu miest. Rozširovanie kapacít materských škôl je aj súčasťou Implementačného plánu 1, ktorým sa MŠVVŠ SR zaviazalo investovať na tento účel takmer 39 miliónov eur.[16] Okrem štátneho rozpočtu majú byť využité aj európske štrukturálne a investičné fondy (ďalej EŠIF). Zo 130 miliónov eur alokovaných v programovom období 2014 – 2020 EŠIF na rozširovanie kapacít MŠ bolo k decembru 2018 zazmluvnených 68 % prostriedkov, vďaka ktorým by malo byť vybudovaných viac než 11-tisíc miest.[17] Napriek tomuto pozitívnemu trendu existuje riziko, že kapacity MŠ nebudú postačujúce, a to ani po využití zostávajúcich prostriedkov EŠIF.

Kapacitná nedostatočnosť môže skomplikovať plnenie povinnej dochádzky detí najmä v niektorých obciach a mestách Bratislavského a Košického kraja. Kapacity miest v MŠ sú totiž v Bratislavskom kraji dlhodobo nízke. V súčasnosti je práve v tomto kraji evidovaných 44 % nevybavených žiadostí o prijatie do MŠ z ich celkového počtu na Slovensku.[18] Na zlú situáciu poukazujú aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, v ktorom takmer 90 % riaditeliek a riaditeľov MŠ priznalo, že záujem rodičov je vyšší, ako sú ich reálne možnosti (graf G_4.1.4.2.5). Podľa výpočtov Útvaru hodnoty za peniaze a Inštitútu pre vzdelávaciu politiku môžu byť v nepriaznivej situácii mestské časti Bratislava-Ružinov a Bratislava-Petržalka.[19] V Košickom kraji môže pri zohľadnení voľných kapacít aj po vybudovaní všetkých aktuálne zazmluvnených kapacít nastať problém v niektorých mestách a obciach okresov Trebišov, Gelnica a Michalovce. Práve tu bola totiž doteraz veľmi nízka zaškolenosť detí v materských školách, spôsobená najmä nízkou účasťou rómskych detí na predškolskom vzdelávaní.

Graf G_4.1.4.2.5: Názory riaditeliek a riaditeľa MŠ na prejavený záujem o ich školu porovnanie krajov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018), realizovaný na reprezentatívnej vzorke 181 riaditeľov a riaditeliek MŠ

Záver

Z pohľadu dostupnosti predškolského vzdelávania má Slovensko vážny problém. Štát totiž nedokáže vytvoriť príležitosť navštevovať materskú školu ani pre deti tých rodičov, ktorí o ňu prejavili záujem. V takejto situácii sa ťažko hľadajú akékoľvek stratégie zvyšovania účasti detí na programoch predškolského vzdelávania, ktorá je momentálne nízka. Slovensko sa tak vzďaľuje európskym krajinám, ktoré si uvedomili ich význam a prijali opatrenia, vďaka ktorým si každý rodič bez výnimky môže nárokovať miesto v materskej škole pre svoje dieťa. Nepriaznivá situácia je zároveň výzvou pre tvorbu flexibilnejšej ponuky, ktorá bude počítať aj s inou alternatívou, akou je materská škola.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: **Štefan Porubský**

Súvisiace kapitoly:

Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve
Slabá návštevnosť materských škôl
Deti s vylúčených rómskych lokalít v MŠ

Zdroje:

1: Prieskum verejnej mienky pre projekt To dá rozum uskutočnený agentúrou Focus v dňoch 8. 9. – 14. 9. 2016 na vzorke 1009 respondentov.
2: VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. *Inklúzia Rómov od raného detstva +. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017 *inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017
3: KUSÁ, Z. *Investovať do deti: východisko z bludného kruhu znevýhodnenia. Štúdia o vnútroštátnych politikách.* Slovenska republika, 2013. s. 30. http://www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11658&langId=sk
4: European Commission, 2018. *Education and Training.* Monitor 2018. Slovakia. European Union, 2018
5: CVTI SR, 2019. Štatistické ročenky -materské školy 2005/06 - 2017/2018, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvtisr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html? page_id=9602
6: European Commission, 2016. *Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.
7: European Commission, 2017. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe* 2016. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017.
8: CVTI SR, 2019. Štatistické ročenky2003/04 - 2016/17, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
9: Štatistický úrad SR, 2019. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
10: Pri výpočte odhadu chýbajúcich tried bol zohľadnený počet 3- až 5-ročných detí a tretina počtu 6 detí – narodených v mesiacoch september až december. Vzhľadom na to, že v čase písania správy neboli dostupné v databáze ŠÚ SR dáta za rok 2018, vychádzalo sa z počtu 2- až 5-ročných detí v roku 2017. K tomuto počtu bol pripočítaný počet detí s odloženou školskou dochádzkou, ktoré sú zverejnené v štatistikách CVTI SR. Výpočet zohľadňoval aktuálne kapacity tried v bežných, ako i špeciálnych MŠ z roku 2018. Pri výpočte sa počítalo s počtom 20 detí na jednu triedu.
11: CVTI SR, 2019. *Štatistická ročenka 2017/18*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
12: Štatistický úrad SR, 2019. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
13: *Národný program výchovy a vzdelávania 2018 - 2027. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2018. [cit. 18-09-27]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf
14: Návrh poslancov Národnej rady Slovenskej republiky Evy SMOLÍKOVEJ, Ľubomíra PETRÁKA a Pétera VÖRÖSA na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, 2019. [cit. 2019-04-25] Dostupné na: https://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony%2Fcpt&ZakZborID=13&CisObdobia=7&ID=1468&fbclid=IwAR1pB_tJx4xyGNVrcjaa0g1C_cJpzKPARHoW7P5dMBPPZvm
15: Zákon 209/2019 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony
16: *Implementačný plán Národného programu výchovy a vzdelávania.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2018. [cit. 18-09-27]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/20212-sk/vlada-schvalila-narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/
17: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
18: CVTI SR, 2019. *Štatistická ročenka 2018/19*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
19: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

Obmedzené kapacity MŠ a diskriminačné praktiky

Nedostatok kapacít miest v materských školách znevýhodňuje niektoré skupiny detí

Priamym dôsledkom chýbajúcich kapacít materských škôl je selekcia. Nerovnováha medzi záujmom a reálnymi možnosťami prijatia detí vedie mnohých riaditeľov a riaditeľky k zostavovaniu poradovníkov, v ktorých určité skupiny detí „ťahajú za kratší koniec". Najmenšie šance majú deti, ktoré k 1. septembru nedosiahli vek troch rokov. No ako naznačujú výsledky prieskumu To dá rozum, do materských škôl sa nedostane ani časť tých, ktoré toto kritérium splnili. Zápis do materských škôl sa v niektorých regiónoch Slovenska mení na konkurenčný boj, v ktorom o úspešných žiadateľoch o miesto v MŠ rozhodujú riaditeľky a riaditelia. Tí stoja pred náročnými dilemami a v snahe byť spravodliví zavádzajú rôzne triediace kritériá. Ako ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, dôvodom na neprijatie dieťaťa do materskej školy môže byť aj trvalé bydlisko dieťaťa. Do nevýhody sa môžu dostať aj deti nezamestnaných rodičov. Rozhodnutie o neprijatí dieťaťa stavia rodičov do zložitej situácie, pretože je prakticky nemenné.

Školský zákon určuje, kto má pri prijímaní do materskej školy prednosť

V celosvetovej odbornej komunite sa za optimálne riešenie predškolského vzdelávania považuje prístup, keď sa štát zaväzuje, že poskytne predškolské vzdelávanie každému, kto oň prejaví záujem.[1] Preto žiadny rodič, ktorý prejaví záujem o zapojenie svojho dieťaťa do predškolského vzdelávania, by nemal dostať zamietavú odpoveď. Avšak samotný školský zákon a príslušné metodické usmernenia počítajú s tým, že prijímanie detí do MŠ sa realizuje v podmienkach konkurencie, v ktorých majú niektoré skupiny detí menšie šance. Podľa zákona musia byť prednostne prijaté deti, ktoré dovŕšili piaty rok veku a deti s odloženým alebo dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Výnimočne môžu byť prijaté aj deti od dvoch rokov veku, no len v prípade, že sú na to vytvorené podmienky a kapacitné možnosti. V prípade, že riaditeľ/ka zariadenia určí ďalšie podmienky prijímania, musia byť predložené a schválené v rade školy a prístupné verejnosti. Pri ich určovaní však musí byť dodržaná zásada rovnakého zaobchádzania a zákazu akýchkoľvek foriem diskriminácie.[2] Aká je teda realita?

Šance dvojročných detí a detí, ktoré dosiahnu tretí rok v jesenných mesiacoch, sú minimálne

Prijatie detí, ktoré sú mladšie ako 3 roky, je v prípade mnohých MŠ podmienené zvládnutím základných hygienických návykov. Dôležitý je najmä osvojený návyk používať toaletu. Podľa zistení To dá rozum však toto nie je najvážnejší dôvod neprijatia. V prieskume názorov riaditeliek a riaditeľov materských škôl, do ktorých sa zapojilo 181 respondentiek, bolo len 5 takých, ktoré avizovali, že v školskom roku 2017/18 neprijali deti, ktoré nespĺňali požiadavky na zručnosti, vedomosti, ktoré požadovali pri prijatí (napr. sebaobslužné zručnosti, hygienické návyky) (graf G_4.1.4.3.1). Zdá sa, že ak sú v zariadení voľné kapacity, riaditeľky vedia urobiť aj ústupok. Jedna z nich v rozhovore v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum na otázku, či prijímajú deti s plienkami, odpovedala: „Záleží to na tom, že v akej situácii sa nachádza rodič a na mnohých okolnostiach. Ako normálne nie, ale niekedy vychádzame aj v ústrety v nejakých situáciách. (Materská škola, Košický kraj, Učiteľ)" Ak však kapacity nie sú, nepomôže ani samostatnosť dieťaťa: „Bolo už také, áno, že už nemajú tie detičky plienky. Majú dva a pol alebo už sú bližšie k tým trom. Ale nezvykneme ich zobrať, lebo my tu máme naozaj tak veľa detí. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)"

Umiestnenie trojročných detí narodených po 1. septembri je v mestách a obciach s nedostatočnou kapacitou miest v materských školách problematické. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazujú, že MŠ nedokážu vyhovieť všetkým rodičom a časť žiadostí o prijatie takéhoto dieťaťa musia zamietnuť. Potvrdilo to 35,7 % riaditeliek a riaditeľov MŠ (graf G_4.1.4.3.1). Prijatie trojročných narodených po 1. septembri je v niektorých materských školách riaditeľov MŠ doslova ojedinelou záležitosťou. Potvrdzujú to slová riaditeľky ZŠ s MŠ: „Akurát čo ja viem, čo si pamätám, jedného. Jeden sa k nám dostal. V septembri či kedy už akože má tri roky. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)" Uprednostnenie starších detí je dané zákonom, a preto je zamietnutie žiadosti v takýchto prípadoch z pohľadu legislatívy

legitímne. Z hľadiska potrieb detí a ich rodičov je to však vážny problém. Rodičia musia hľadať iné možnosti. Jednou z nich je umiestnenie dieťaťa v zariadení starostlivosti o deti do 3 rokov. Tých je však momentálne na celom území Slovenska málo. Ďalšou alternatívou sú rôzne opatrovateľské centrá a zariadenia, ktoré však nepatria do siete škôl. Kvalita výchovno-vzdelávacej činnosti v nich teda nie je nijak riadená ani monitorovaná.[3] Navyše tieto zariadenia fungujú na komerčnej báze a sú teda pre mnohých rodičov cenovo nedostupné. Poslednou možnosťou je hľadať miesto v inom meste či obci a každý deň so svojím malým dieťaťom cestovať. Nie všetky mestá však takéto žiadosti akceptujú. Podľa výpovede pracovníčky školského úradu možno usudzovať, že tomuto problému čelia najmä rodičia z obcí, v ktorých sú materské školy priestorovo obmedzené. Podľa slov pracovníčky školského úradu chodia do nich „hlavne 5-ročné deti (Mesto / obec, Košický kraj, Odborný pracovník)“. Potvrdila to aj riaditeľka materskej školy: „Pretože tam, áno sú to veľké obce a sú tiež dvojtriedne. Ale nemajú takú kapacitu alebo nemôžu vytvoriť priestory na ďalšiu triedu, aby mohli napríklad vyhovieť rodičom tých mladších detí... Takže prijmeme ešte z iných obcí, pokiaľ sa dá. Ale väčšinou také dieťa, ktoré napríklad bude mať v tom prvom polroku tri roky. No nie mladšie už. (Materská škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“

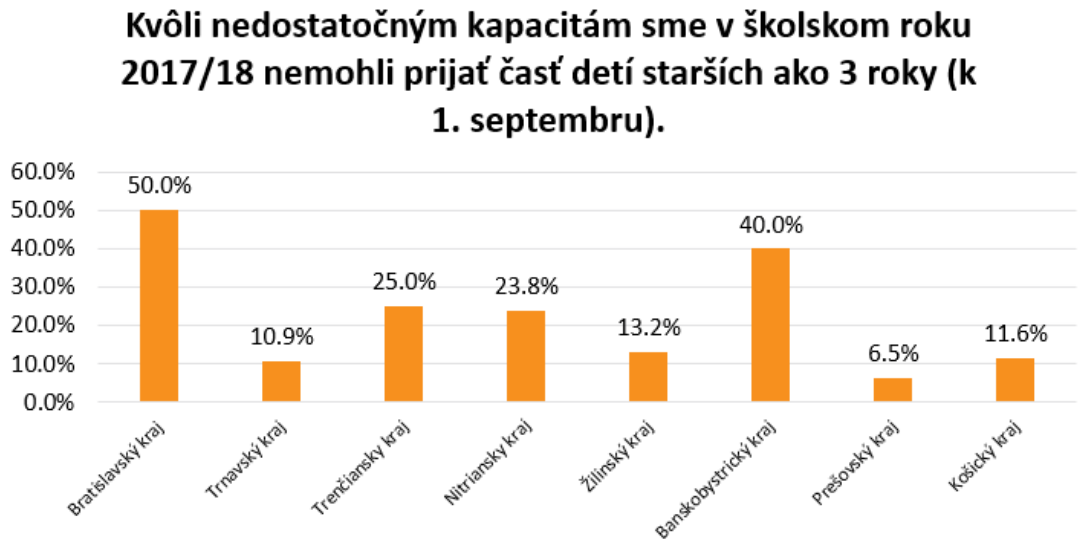
Graf G_4.1.4.3.1: Názory riaditeliek a riaditeľa MŠ na dôvody neprijatia detí do MŠ

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018), realizovaný na reprezentatívnej vzorke 181 riaditeľov a riaditeliek MŠ

Do materskej školy sa nedostane ani časť trojročných a starších detí

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum tiež naznačujú, že za bránami materských škôl zostávajú aj deti, ktoré dovŕšili k septembru 3 roky. Viac než 20 % riaditeliek a riaditeľov MŠ, ktoré vyplnili dotazník, nedokázalo podľa ich slov vyhovieť všetkým žiadostiam a časť detí starších ako 3 roky (k 1. septembru) boli nútení v dôsledku obmedzených kapacít neprijať. Situácia v jednotlivých krajoch je rôzna (graf G_4.1.4.3.2). Najviac problémov je zrejme v Bratislavskom kraji, kde túto možnosť zvolila až polovica opýtaných riaditeliek. Je pravdepodobné, že s touto situáciou sa stretávajú rodičia pomerne často aj v Banskobystrickom regióne.

Graf G_4.1.4.3.2: Podiel riaditeliek a riaditeľov MŠ v jednotlivých krajoch, ktorí nemohli prijať deti staršie ako 3 roky



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018), realizovaný na reprezentatívnej vzorke 181 riaditeľov a riaditeliek MŠ

Dôvodom na neprijatie dieťaťa do materskej školy môže byť aj jeho trvalé bydlisko

Ako uvádza centrálny informačný portál rezortu školstva[4], „pri prijímaní detí neplatia školské obvody (ako ich poznáme pri základných školách) a prijatie dieťaťa nemožno explicitne viazať na trvalý pobyt v danej obci, mestskej časti, v ktorej sa nachádza predmetná materská škola“. Riaditeľ materskej školy teda nesmie ako podmienku prijatia dieťaťa stanoviť napr. trvalý pobyt.“[5] Napriek tomu na webovej stránke nejednej materskej školy nájdeme toto diskriminačné kritérium. Aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum prezrádzajú, že sú materské školy, ktoré zohľadňujú miesto bydliska. Takmer štvrtina opýtaných riaditeliek a riaditeľov MŠ priznala, že v uplynulom školskom roku uprednostnili kvôli nedostatočným kapacitám deti z ich obce, mesta či blízkeho okolia. Takéto rozhodnutie urobili najčastejšie riaditeľky v Bratislavskom kraji, kde túto možnosť zvolilo 60,5 % respondentiek. Uvedené zistenia naznačujú, že k takejto selekcii dochádza najmä v okolí hlavného mesta, kde žijú a pracujú aj ľudia, ktorí tu nemajú nahlásený trvalý pobyt. Ako sme však uviedli vyššie, rodičia podávajú žiadosť v materskej škole mimo svojho bydliska aj preto, že v obci či meste, kde žijú, neuspeli. Rozhodnutie prihlásiť dieťa inde môže mať aj praktické dôvody. A to najmä v prípade, ak sú rodičia zamestnaní mimo svojho bydliska a je pre nich praktickejšie zapísať dieťa v mieste, kde vykonávajú prácu. Pri časovo náročnom cestovaní za prácou sa totiž stáva, že prevádzkový čas materskej školy v mieste trvalého bydliska nie je dostatočne dlhý na to, aby si vyzdvihli dieťa. Nie všetci rodičia nachádzajúci sa v takejto zložitej situácii však uspejú.

Uprednostňovanie detí a rodičov s trvalým pobytom v mieste, kde sa predškolské zariadenie nachádza, je zdôvodňované financovaním materských škôl ako originálnej kompetencie miest a obcí z podielových daní. Svedčí o tom aj výpoveď zamestnankyne referátu škôl a školských zariadení: „V zmysle zákona obec nemôže zasahovať do prijímacích kritérií, takže my im len odporúčame. Ako prvé naše odporúčanie je, aby sa prijímali tie deti, ktoré majú trvalý pobyt u nás v meste, samozrejme. Keďže na nich dostávame peniaze z podielových daní. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“ V inom meste pracovníčka školského úradu zdôrazňovala etické princípy: „Ale hovorím, z toho morálneho hľadiska si myslíme, že keď v tej dedine alebo v tej obci majú tú materskú školu... V podstate tie dane idú tam. Z toho je tá materská škola vlastne platená. Tak by mali tie deti, ktoré bývajú v obci, tú materskú školu navštevovať. A takisto aj my chceme uprednostniť tie naše deti. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“ Tento argument však nemá oporu v platnej legislatíve. Podľa zákona[6] síce samosprávy získavajú prostriedky na prevádzku materských škôl z podielových daní, tie sú však prideľované podľa počtu detí, ktoré materskú školu navštevujú k 15. septembru začínajúceho sa školského roka, a to bez ohľadu na miesto ich trvalého bydliska. Problémom však je, že tieto prostriedky v niektorých prípadoch nepostačujú na zabezpečenie efektívneho fungovania materskej školy a obec je nútená náklady na prevádzku MŠ dofinancovať. Aj preto zrejme vnímajú zástupcovia samospráv toto kritérium uprednostňovania detí za spravodlivé.

V niektorých materských školách majú prednosť deti zamestnaných rodičov

Napriek tomu, že v zmysle pokynov MŠVVŠ SR riaditeľ nesmie ako podmienku prijatia dieťaťa stanoviť zamestnanosť zákonných zástupcov[7], v realite sa môžeme stretnúť s týmto selektívnym kritériom. Boj o miesto v materskej škole v niektorých častiach Slovenska totiž stavia riaditeľky pred náročné dilemy. Jednou z nich je práve otázka, či uprednostniť alebo neuprednostniť zamestnané matky. Podľa zistení z dotazníkového prieskumu To dá rozum sa tento jav vyskytuje menej často (graf G_4.1.4.3.1). Túto diskriminačnú podmienku však nájdeme na viacerých webových stránkach mesta či obce. Na jednej z nich sa uvádza: „Ak kapacita materskej školy neumožňuje prijať všetky deti, ktorých zákonný zástupca podal žiadosť o prijatie, prednosť pri prijatí majú“: (okrem iných kritérií) „deti staršie ako 3 roky, ak sú rodičia zamestnaní, alebo matka dieťaťa nie je na MD.“ Na webovej stránke inej materskej školy sa zas zdôrazňuje, že prednostne sa prijíma dieťa, „ktorého obaja rodičia sú zamestnaní“. Z uvedených citátov je zrejmé, že problém umiestniť svoje dieťa v MŠ môžu mať aj matky, ktoré sú na materskej dovolenke s druhým dieťaťom. Z výpovede zamestnankyne referátu škôl a školských zariadení sa dá čítať, že toto rozhodnutie sa môže vnímať aj ako férové: „Ale eticky sa nám zdá určite spravodlivejšie, keď matka, ktorá ide po dvoch deťoch do práce, že má väčší nárok na tú materskú školu. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“

Rozhodnutie o neprijatí dieťaťa do materskej školy je de facto nezvratné

Rozhodnutie o prijímaní detí do bežnej materskej školy je v súčasnosti výhradne v kompetencií riaditeľa MŠ. Na riaditeľa sa však nevzťahuje zákon o správnom konaní. Znamená to, že v prípade zamietnutia žiadosti o prijatie dieťaťa do MŠ rodič nemá možnosť voči rozhodnutiu sa odvolať. Môže iba požiadať riaditeľa o prehodnotenie neprijatia dieťaťa. V prípade cirkevných a súkromných materských škôl sa rodič môže na riaditeľa obrátiť s tzv. žiadosťou o preskúmanie rozhodnutia. Postup taktiež nepodlieha pravidlám, ustanovených zákonom o správnom konaní. Jedinou inštitúciou, ktorá má nad procesom kontrolné právomoci, je Štátna školská inšpekcia, ktorú rodičia v prípade pochybností môžu požiadať o preskúmanie postupu. Kým sa však celý proces uzavrie, musia zabezpečiť starostlivosť o svoje dieťa. Navyše výsledok je neistý, pretože aj pri rozhodnutí inšpekcie o pochybení riaditeľa/ľky je šanca na umiestnenie dieťaťa vo vybranej materskej škole nízka. Riaditeľka totiž nemôže ísť, pokiaľ ide o počet detí v triede, nad rámec zákona.

Záver

Predškolské vzdelávanie je súčasťou našej vzdelávacej sústavy. Každé dieťa by malo mať garantované právo čerpať jeho výhody. Nedostatok miest v materských školách však sťažuje prístup niektorých skupín detí k týmto programom. Neriešenie tohto problému vnáša do systému prvky nežiaducej selekcie, ktoré sú v ostrom rozpore s princípy rovnosti šancí vo vzdelávaní. Za bránami materských škôl totiž zostávajú mnohé deti, vrátane detí nezamestnaných rodičov, ktoré tak uviaznu v bludnom kruhu chudoby. A to napriek tomu, že predškolské vzdelávanie má byť nástrojom zvýšenia ich životných šancí.

Autorka: Katarína Vančíková

Súvisiace kapitoly:

Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve
Inštitucionálna raná starostlivosť

Zdroje:

[1:] PUPALA, B. Povinne od piatich rokov? (výber z blogov). Konzervatívny denník Postoj, 27. apríla 2019 [2019-05-06]. Dostupné na: https://www.postoj.sk/42869/povinne-od-piatich-rokov-vyber-z-blogov

[2:] Zákon č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. §3, písmeno c) a d).

[3:] MŠVVŠ SR, 2016. Stanovisko ministerstva školstva k predškolským zariadeniam mimo siete škôl. [cit. 2016-06-09] Dostupné na: http://www.minedu.sk/stanovisko-ministerstva-skolstva-k-predskolskym-zariadeniam-mimo-siete-skol/

[4:] Centrálny informačný portál rezortu školstva, 2018. [cit. 2018-10-20]. Dostupné na: https://www.iedu.sk/zivotne_situacie/prijimacie_konanie_a_zapisy/Stranky/MaterskaSkola.aspx

[5:] MŠVVŠ SR, 2018. Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole – aktualizácia (vypracované podľa právneho stavu platného od 01. 08. 2018). Číslo materiálu: 2018/10076:1-10A0. [cit. 2019-03-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/8118_prijimanie-deti-na-predprimarne-vzdelavanie_aktualizacia-august-2018.pdf

[6:] Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení,§ 7a Zber údajov na účely rozdeľovania a poukazovania výnosu dane z príjmov obciam, odsek 1, písmeno b

[7:] MŠVVŠ SR, 2018. Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole – aktualizácia (vypracované podľa právneho stavu platného od 01. 08. 2018). Číslo materiálu: 2018/10076:1-10A0. [cit. 2019-03-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/8118_prijimanie-deti-na-predprimarne-vzdelavanie_aktualizacia-august-2018.pdf

Deti so zdravotným znevýhodnením v MŠ

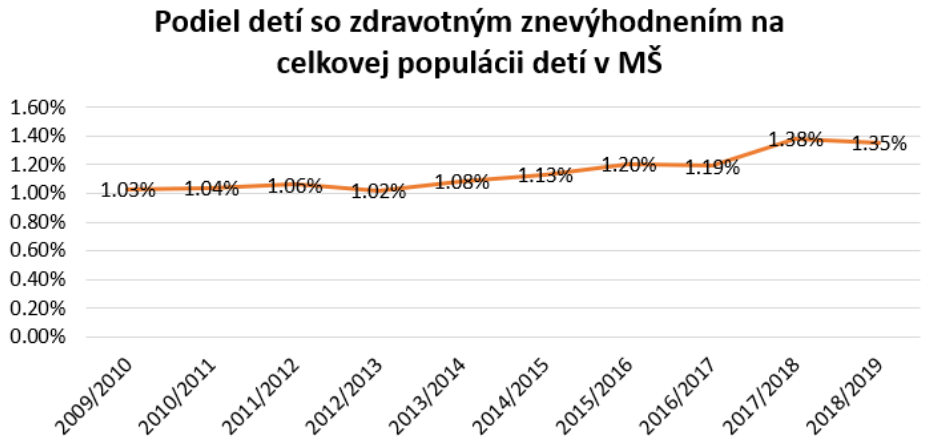
Pre mnohé deti so zdravotným znevýhodnením je predškolské vzdelávanie nedostupné

Viac ako polovica detí so zdravotným znevýhodnením zostáva v súčasnosti za bránami materských škôl. Ich podiel na celkovej populácii detí v materských školách je desaťnásobne nižší ako v prípade základných škôl. Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum približne len pätina respondentov z materských škôl považuje svoju školu za pripravenú na vzdelávanie tejto skupiny detí. Za najväčšie problémy pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) považujú nedostatočné podmienky pre individuálny prístup v dôsledku vysokých počtov detí v triedach, nedostatok pedagogických asistentov a odborných zamestnancov, fyzické bariéry v budove školy, nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb detí so zdravotným znevýhodnením a nepripravenosť učiteľov pre prácu s týmito deťmi. Neschopnosť vytvoriť vhodné podmienky pre deti so zdravotným znevýhodnením vedie v mnohých prípadoch k odmietaniu ich prijímania do bežných materských škôl. Až dve tretiny z nich tak smerujú do špeciálnych materských škôl, ktoré však v 40 % okresov na Slovensku nie sú vôbec dostupné. Zároveň, špeciálne materské školy pri vzdelávaní detí so špeciálnymi potrebami zápasia s podobnými problémami ako bežné. Ako však ukázali výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, respondenti z materských škôl sú napriek všetkým problémom relatívne otvorení voči vzdelávaniu detí so zdravotným znevýhodnením a v prípade zabezpečenia podpory je podľa nich najvhodnejšou formou vzdelávania detí s väčšinou typov znevýhodnia bežná materská škola.

Materské školy navštevuje menej ako polovica detí so zdravotným znevýhodnením

Presný údaj o počte detí so zdravotným znevýhodnením v predškolskom veku absentuje. Na základe kvalifikovaných odhadov Asociácie poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie je na Slovensku približne 14 000 detí so zdravotným znevýhodnením vo veku do 7 rokov.[1] Približne 5 500 z nich je vo veku, keď by štandardne mali navštevovať materskú školu.[2] Ich počet v materských školách (MŠ) je však omnoho nižší. V školskom roku 2018/2019 dochádzalo do MŠ 2 221 detí s diagnostikovaným zdravotným znevýhodnením.[3] To znamená, že podľa odhadov až 60 % detí so zdravotným znevýhodnením vo veku od troch rokov do začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky v súčasnosti MŠ nenavštevuje. Nízke zastúpenie detí so zdravotným znevýhodnením na úrovni predškolského vzdelávania je zjavné aj pri porovnaní podielu detí so zdravotným znevýhodnením na jednotlivých stupňoch škôl. Kým v školskom roku 2018/2019 tvorili deti so zdravotným znevýhodnením len 1,35 % všetkých detí v materských školách[4], v základných školách bol ich podiel takmer desaťnásobne vyšší a dosahoval 11,07 % všetkých žiakov. Ako ukazuje graf G_4.1.4.4.1, situácia sa za ostatných 10 rokov veľmi nezmenila a podiel detí so zdravotným znevýhodnením v materských školách len veľmi mierne stúpol.[6]

Graf G_4.1.4.4.1: Vývoj podielu detí so zdravotným znevýhodnením na celkovej populácii detí v MŠ za ostatných 10 rokov



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2009 - 2018).

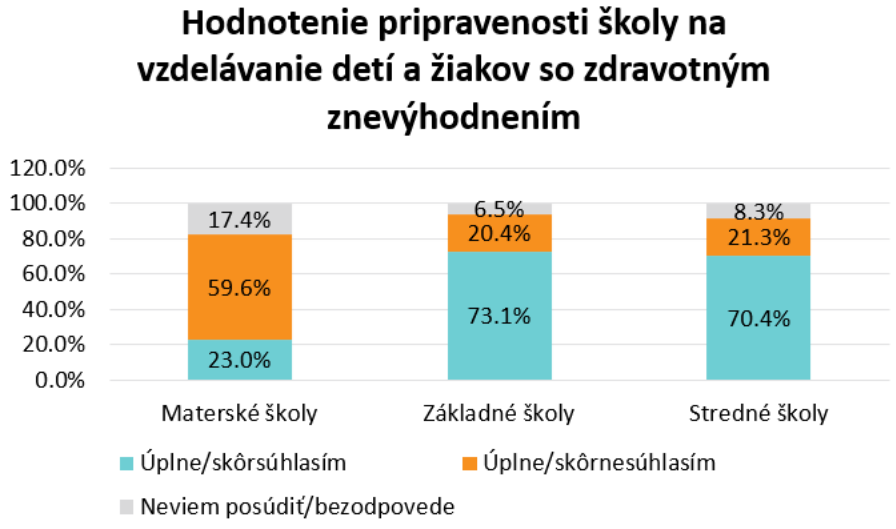
Nízke zastúpenie detí so zdravotným znevýhodnením v predškolskom vzdelávaní môže byť čiastočne vysvetlené administratívnymi dôvodmi, keďže zriaďovatelia bežných materských škôl (na rozdiel od základných či stredných škôl) na ich vzdelávanie nedostávajú navýšené normatívne prostriedky, a teda nie sú motivovaní oficiálne vykazovať ich počty. Potvrdili to aj viacerí respondenti rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum z prostredia materských škôl. Štatistiky môžu byť do istej miery skreslené aj tým, že nie všetky deti, ktoré majú zdravotné znevýhodnenie, majú už v tomto veku stanovenú diagnózu. Nízke percento detí so zdravotným znevýhodnením v predškolskom vzdelávaní však jednoznačne poukazuje aj na mnohé bariéry, ktorým tieto deti v prístupe do materských škôl čelia a kvôli ktorým je pre veľkú časť z nich predškolské vzdelávanie nedostupné.

Len pätina bežných materských škôl je pripravená na vzdelávanie detí zo zdravotným znevýhodnením

Jedným z dôvodov nízkej miery zapojenia detí so zdravotným znevýhodnením do predškolského vzdelávania je nepripravenosť bežných materských škôl na ich vzdelávanie. Poukazuje na ňu aj skutočnosť, že bežné materské školy navštevuje len tretina (33,7 %) detí so zdravotným znevýhodnením, ktoré sú zapojené do predškolského vzdelávania. Zvyšné dve tretiny (66,3 %) navštevujú špeciálne materské školy.[8] Zároveň, z celkového počtu 3001 bežných materských škôl iba 349 (11,6 %) vzdelávalo v školskom roku 2018/2019 deti so zdravotným znevýhodnením. V prípade základných škôl je pritom tento pomer opačný – približne len 13,8 % škôl nenavštevuje žiaden žiak so zdravotným znevýhodnením.

Nepripravenosť bežných materských škôl na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením sa potvrdila aj v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum. Ako ukazuje graf G_4.1.4.4.2, len pätina respondentov spomedzi riaditeliek, učiteliek, asistentov učiteľa a odborných zamestnancov v bežných materských školách, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume To dá rozum, sa domnieva, že ich škola je pripravená na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením. Nepripravenosť tohto stupňa vzdelávacej sústavy na začleňovanie detí so zdravotným znevýhodnením je ešte výraznejšia pri porovnaní s odpoveďami respondentov zo základných a stredných škôl, ktorých odpovede boli omnoho pozitívnejšie, pričom zistené rozdiely sú štatisticky významné.

Graf G_4.1.4.4.2: Hodnotenie pripravenosti školy na vzdelávanie detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, Počet respondentov: 4 032

Nízka miera pripravenosti materských škôl na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením môže vyústiť až do neschopnosti zabezpečiť dostupnosť vzdelávania v MŠ pre túto skupinu detí. Túto skutočnosť potvrdilo 37,1 % riaditeliek materských škôl, ktoré sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume. Zároveň na to poukazovali aj viaceré riaditeľky materských škôl v rámci kvalitatívneho zberu dát: „Nemáme ani kvalifikovaný personál, ani priestory na to, aby sme poskytovali vzdelávanie deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s hendikepmi. Takže sú tu iba zdravé deti. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“

Ak materská škola nevie zabezpečiť podmienky, môže dieťa so zdravotným znevýhodnením odmietnuť

Neschopnosť zabezpečiť podmienky pre deti so zdravotným znevýhodnením môže viesť k odmietaniu ich prijímania do materských škôl. Rozhodnutie o prijatí dieťaťa je v právomoci riaditeľa MŠ. Avšak ministerstvo školstva „prijímanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami neukladá ako povinnosť.“[9] Riaditeľ MŠ tak môže odmietnuť prijať dieťa so zdravotným znevýhodnením, pokiaľ na jeho vzdelávanie nemá vytvorené vhodné podmienky (personálne, priestorové, materiálne a iné) alebo ich nedokáže vytvoriť dodatočne.[10] Voči rozhodnutiu riaditeľa sa rodičia zároveň nemôžu odvolať, keďže sa naň nevzťahuje zákon o správnom konaní. Ako skonštatovala zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, v prípade zamietavého rozhodnutia „nemáte možnosť sa odvolať. Vy nemáte šancu, vymožiteľnosť práva neexistuje a rodičia sú vlastne na holičkách“. Ministerstvo[11] pritom nešpecifikuje, ako by „vytvorenie vhodných podmienok“ malo vyzerať v praxi. Ako uviedla štatutárna zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, súčasné nastavenie tak vytvára pomerne veľký priestor pre subjektívne rozhodovanie riaditeľa alebo riaditeľky: „Vždy to začína a končí na tých konkrétnych individuálnych osobnostiach v tom-ktorom zariadení, či ten človek chce a je nastavený v myslení, že skúsme to alebo je nastavený, že v žiadnom prípade. (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“

Najväčšou prekážkou je príliš veľa detí v triedach

V rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum boli identifikované viaceré prekážky, ktorým materské školy čelia pri podpore vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) vrátane so zdravotným znevýhodnením. Ako je zrejmé z grafu G_4.1.4.4.3, respondenti z bežných materských škôl za najväčšie problémy považujú nedostatočné podmienky pre individuálny prístup kvôli vysokému počtu detí v triedach, nedostatok pedagogických asistentov a odborných zamestnancov, fyzické bariéry v budove školy, nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb detí so zdravotným znevýhodnením, ako aj nepripravenosť učiteľov pre prácu s deťmi so ŠVVP.

Graf G_4.1.4.4.3: Najväčšie problémy v oblasti podpory vzdelávania detí so ŠVVP z pohľadu respondentov z materských škôl

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 871

Takmer dve tretiny respondentov (64,5 %) z materských škôl sa domnieva, že kvôli vysokým počtom detí v triedach nemajú vytvorené dostatočné podmienky na uplatňovanie individuálneho prístupu k deťom, ktorý je nevyhnutný pri začleňovaní detí so ŠVVP. Keďže v mnohých mestách a obciach sú v súčasnosti kapacity materských škôl naplnené na maximum, počet detí v jednotlivých triedach dosahuje nezriedka najvyššiu možnú hranicu (teda 20 až 22 detí v závislosti od veku detí, navýšený o ďalšie 3 deti).[12] Na túto skutočnosť poukazovali viaceré riaditeľky MŠ v rámci individuálnych rozhovorov: „Teraz je nedostatok miest v materskej škole. To znamená, že my máme naplnenú aj tú výnimku plus tri, takže keď môžete mať dvadsať plus tri, dvadsať jedna plus tri a dvadsaťdva plus tri, tak je potom dosť veľký problém zabezpečiť individuálnu starostlivosť. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Na nemožnosť začleniť deti so znevýhodnením do MŠ kvôli vysokému počtu žiakov poukázala aj ďalšia riaditeľka materskej školy: „Ale ako to mám ja spraviť? Keď učiteľka má 23 detí v škôlke. Ako? To povedzte. Dá sa to? (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“

Podporné služby pre deti so špeciálnymi potrebami v MŠ absentujú

Ďalším významným problémom je z pohľadu respondentov z materských škôl nedostatok asistentov učiteľa (45,8 %) a odborných zamestnancov (30,9 %) v materských školách, kvôli ktorým nemožno zabezpečiť potrebné podporné služby pre deti so ŠVVP. Ako je zrejmé z tabuľky T_4.1.4.4.1, v porovnaní so základnými školami pôsobí na úrovni bežných materských škôl len zlomok pedagogických asistentov (180) či odborných zamestnancov (18).

Tabuľka T_4.1.4.4.1: Počet pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v materských a základných školách

Počet pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v materských a základných školách				
	Materské školy (vrátane špeciálnych tried)	Základné školy (vrátane špeciálnych tried)	Špeciálne materské školy	Špeciálne základné školy
Pedagogickí asistenti	183	3264	42	679
Školskí psychológovia	9	314	0	41
Školskí špeciálni pedagógovia	10	752	0	0

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI (2018).

13

Vzhľadom na to, že materské školy nemajú možnosť uchádzať sa o financovanie pozície asistenta učiteľa zo zdrojov ministerstva školstva, a zároveň nie sú prijímateľom navýšených prostriedkov pre deti so zdravotným znevýhodnením zo štátneho rozpočtu, zabezpečenie asistentov a odborných zamestnancov je výhradne na pleciach ich zriaďovateľov. Ako sa však vyjadrili viaceré riaditeľky materských škôl v rámci kvalitatívneho prieskumu, ochota financovať takéto náklady je zo strany mnohých zriaďovateľov pomerne nízka: „U mňa v materskej škole na asistenta nedostanem ani euro, mne by to musel dať zriaďovateľ a viete, zriaďovatelia nechcú na to dávať peniaze. [...] Na základných školách je to hradené z ministerstva školstva, keď požiadajú. Ale my, čo sme originál kompetencie, tak nám na to štát peniaze ako nedá. To by som možno privítala, keby bola taká možnosť, že naozaj keď je tam dokázateľne také dieťa, aby tam ten asistent učiteľa tam bol. Veľmi by to pomohlo. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Problematické sú tiež chýbajúce služby zdravotnej asistencie. Ako sa vyjadrila riaditeľka materskej školy, „na niektorých škôlkach mám učiteľky s dvojkombináciou. Že zároveň je aj zdravotná sestra, ale má aj učiteľku materskej školy. Lenže my máme zákaz podávania nejakých liekov v škôlke. Mali sme dieťa, že mu bolo treba pichať inzulín, ale to si museli chodiť robiť rodičia do škôlky, lebo my to máme zakázané podávať hociktoré lieky (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“.

Materským školám chýbajú financie aj na zabezpečenie ďalších podporných opatrení

Financovanie materských škôl ako originálnych kompetencií miest a obcí priamo z podielových daní spôsobuje problémy aj pri zabezpečení ďalších podporných opatrení (ako napríklad pomôcok či bezbariérovosti prostredia). Nedostatok financií v tejto oblasti považuje za problém až 28,5 % respondentov dotazníkového prieskumu z prostredia materských škôl. Na základe vyjadrení riaditeliek materských škôl to tvorí priamu prekážku začlenenia týchto detí: „Ale ako ho má tá učiteľka alebo riaditeľka integrovať, keď nemá na asistenta, nemá na úpravu prostredia, nemá na úpravu pomôcok, nemá na vzdelávanie učiteľov, aby sa v tom smere teda vzdelávali. Tak, teraz mi povedzte, že ako ho ja mám zobrať? (Materská škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Zároveň, viacerí respondenti z materských škôl vyjadrili názor, že v prípade detí so zdravotným znevýhodnením by sa na financovaní ich vzdelávania v MŠ mal podieľať aj štát: „Štát by sa mal venovať integrácii takýchto detí a nech to aj nafinancujú. Ja nemám na dieťa so ŠVVP navyše finančné prostriedky, ale chcú kompenzačné pomôcky, kompenzačné prostredie, asistenta a ja ho z čoho mám zaplatiť? (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“

Mnohé materské školy nevedia zabezpečiť bezbariérovosť prostredia

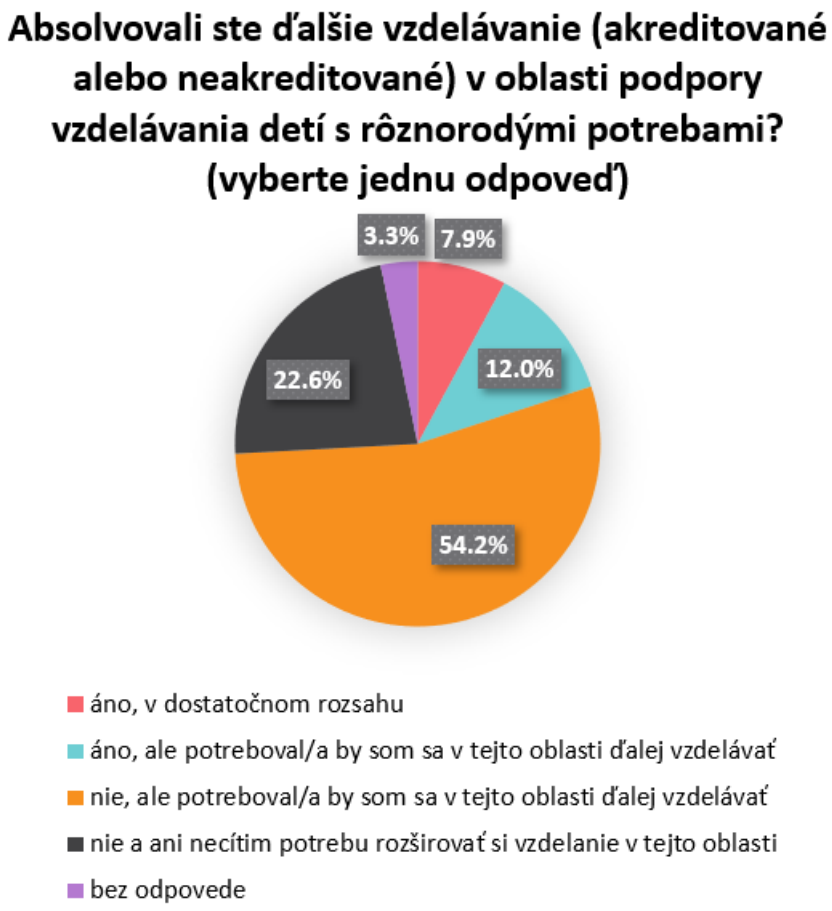
Prítomnosť fyzických bariér v budove materskej školy považuje za problém 35,2 % respondentov z materských škôl. Ako sa vyjadrila zástupkyňa organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, nezriedka to býva aj dôvodom na odmietnutie prijatia dieťaťa s telesným postihnutím: „My tu máme tri schody hore, to akoby ste, my tu nemáme ani tú bezbariérovosť zabezpečenú. Na to nemáme rozpočet, aby sme toto dali. Skúste niekde inde, hej? (MVO, Celé Slovensko, Štatutárny zástupca)“ Podľa vyjadrenia špeciálnej pedagogičky je to prekážkou aj pri vzdelávaní detí so zrakovým postihnutím: „Tu je priestor je taký, aký je, neviem si predstaviť, že by tu fungoval nejaký zrakovo postihnutý

človek. Všetky hrany, všetko je to pre mňa nebezpečné a viem, že aj kolegyne to tak vnímajú. (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Na vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami nie sú pripravené ani učiteľky materských škôl

Ďalším problémom pri začleňovaní detí so zdravotným znevýhodnením do materských škôl je nepripravenosť učiteliek na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Deklarovalo to 28,3 % respondentov dotazníkového prieskumu a zároveň na to poukazovali aj viacerí účastníci individuálnych rozhovorov. Slovami špeciálnej pedagogičky a učiteľky v MŠ, „neviem si to tu predstaviť, že kto by s nimi robil, proste tu chýba kvalifikovaný personál. Chýba to celoplošne, celoslovensky, pripravenosť tých učiteliek nie je (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)“. Na chýbajúce ďalšie vzdelávanie učiteliek materských škôl v oblasti práce s deťmi s rozmanitými potrebami poukazujú aj odpovede učiteliek MŠ v dotazníkovom prieskume projektu To dá rozum. Ako je zrejmé z grafu G_4.1.4.4.4, až 76,8 % učiteliek a učiteľov bežných materských škôl neabsolvovalo žiadne ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti, no zároveň 66,3 %[14] cíti potrebu sa ďalej vzdelávať.

Graf G_4.1.4.4.4: Hodnotenie potrieb ďalšieho vzdelávania v oblasti podpory vzdelávania detí s rozmanitými potrebami učiteľkami materských škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018, Počet respondentov: 668

Špeciálnych materských škôl je málo a bojujú tiež s mnohými problémami

Popri bežných materských školách majú deti so zdravotným znevýhodnením možnosť navštevovať špeciálne materské školy (ŠMŠ). V školskom roku 2018/2019 do 74 špeciálnych materských škôl dochádzalo 1 667 detí, teda až 66,3 % z detí zo zdravotným znevýhodnením, navštevujúcich MŠ. Aj táto možnosť je však vo viacerých ohľadoch problematická. Dostupnosť špeciálnych materských škôl v rámci Slovenska nie je rovnaká – až v 40 % okresov sa žiadna nenachádza. V prípade záujmu o

umiestnenie dieťaťa do špeciálnej materskej školy tak mnohí rodičia s deťmi musia nezriedka dochádzať desiatky kilometrov alebo musia dieťa v útlom veku umiestniť na internát. Navyše, jednotlivé ŠMŠ sú väčšinou určené pre deti s konkrétnym druhom postihnutia (napr. sluchovým, zrakovým, telesným, viacnásobným a pod.), čo podľa vyjadrenia zástupkyne organizácie, združujúcej rodiny detí so zdravotným znevýhodnením, ešte zhoršuje ich dostupnosť najmä pre deti s viacnásobným postihnutím: „Sú rozdelené škôlky, že máte škôlku, kde sú imobilní [...], iná je zameraná len čisto na autistov [...], ďalšia len slucháčov berú. Takže oni to tak majú rozseparované a akonáhle sú deti s viacnásobným postihnutím, je to pasé. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Zároveň, špeciálne materské školy sa na základe výpovedí respondentov v dotazníkovom prieskume stretávajú s podobnými problémami ako bežné materské školy. Rovnako pociťujú nedostatok asistentov učiteľa (49,4 % respondentov), nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb detí (30,0 %) a v dôsledku vysokých počtov detí nevedia vytvoriť dostatočné podmienky na individuálny prístup (34,1 %). Na rozdiel od bežných materských škôl je zároveň podľa respondentov zo ŠMŠ problematická aj rozmanitosť potrieb detí v triedach (64,9 %), keďže do nich nezriedka dochádzajú deti s rôznym stupňom, prípadne aj typom postihnutia (Graf G_4.1.4.4.5).

Graf G_4.1.4.4.5: Najväčšie problémy v oblasti podpory vzdelávania detí so ŠVVP z pohľadu respondentov zo špeciálnych materských škôl

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018 Počet respondentov : 171

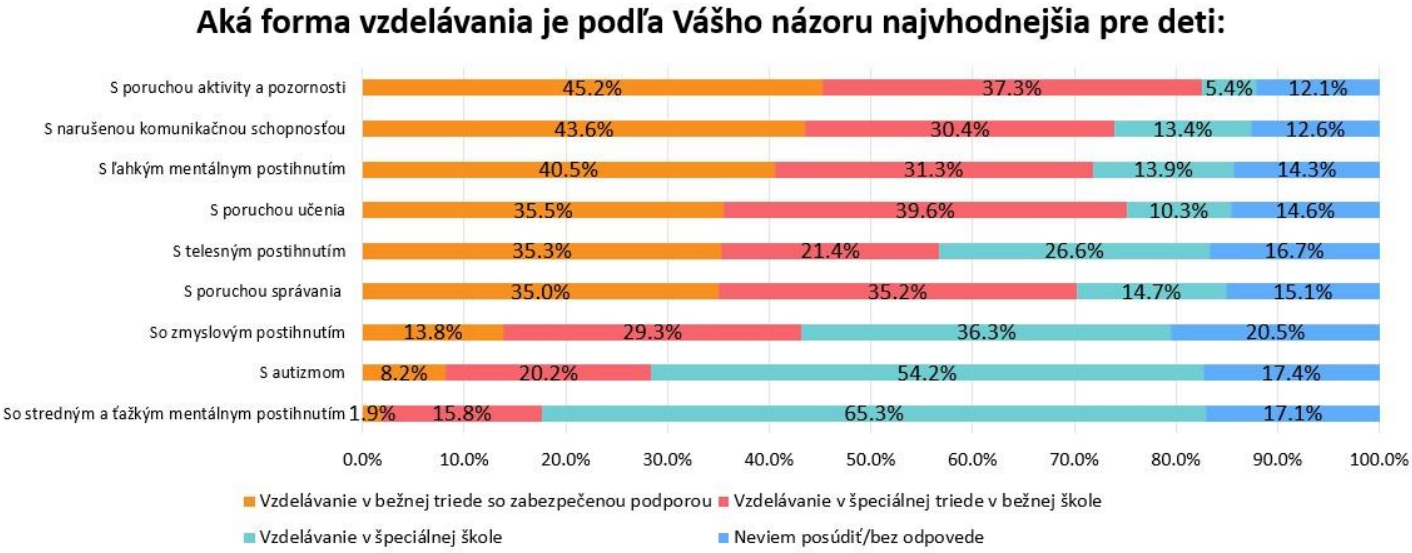
Napriek možnosti zabezpečenia špecializovanej starostlivosti v ŠMŠ z pohľadu niektorých rodičov ako problematická vystupuje izolácia a vyčleňovanie dieťaťa od bežnej skupiny rovesníkov. Ako to zhrnula mama dieťaťa, ktoré navštevuje ŠMŠ v dotazníkovom prieskume, realizovanom v roku 2017 Platformou rodín detí so zdravotným znevýhodnením[15], možnosť navštevovať bežnú školu by pre ich rodinu znamenala, že „dcérka by nebola vytrhnutá z komunity rovesníkov v obci. Tiež možnosť pre zdravé deti plynule si vytvárať vzťahy s inak obdarenými deťmi. Jednoduchší presun. Možnosť pre mňa zapojiť sa do pracovného pomeru a nielen robiť transportéra a byť stále uštvaná presunmi“.

Cestou k zmene je odstránenie bariér v bežných MŠ

Hoci v súčasnosti bežné materské školy prijímajú deti so zdravotným znevýhodnením len v pomerne obmedzenej miere, v prípade zabezpečenia dostatočnej podpory by sa situácia mohla zmeniť. Naznačujú to výpovede respondentov z bežných materských škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum, podľa ktorých je vhodnou formou vzdelávania pre deti s väčšinou typov znevýhodnia bežná materská škola (bežná alebo špeciálna trieda). Len v prípade detí s autizmom (54,2 %

respondentov) a v prípade detí so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím považujú respondenti z materských škôl za vhodnejšie vzdelávanie v špeciálnej materskej škole (graf G_4.1.4.4.6).

Graf G_4.1.4.4.6: Názory respondentov z materských škôl na vhodné formy vzdelávania detí s rôznymi typmi zdravotného znevýhodnenia



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 871

Vyčleňovanie detí so zdravotným znevýhodnením z materských škôl teda nie je spôsobené apriórnym odmietaním tejto skupiny detí, ale skôr konkrétnymi prekážkami, ktorým materské školy čelia. Cesta k riešeniu spočíva preto v odstránení bariér a vo vytvorení podmienok pre začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do bežných materských škôl.

Záver

Vylučovanie nemalej časti detí so zdravotným znevýhodnením z možnosti navštevovať materskú školu má nepriaznivý vplyv nielen na deti samotné, ale aj na ich rodiny. Deťom je odopieraná jedna z významných možností na rozvoj ich schopností, zručností, ako aj sociálnych vzťahov. Odmietnutie prijatia dieťaťa do materskej školy pre rodinu zasa často znamená, že jeden z rodičov zostáva s dieťaťom doma a rodina tak prichádza o jeho príjem, čo najmä v prípade domácností s jedným rodičom môže znamenať vážne existenčné problémy. A úlohou štátnych politík by predsa nemalo byť znásobovanie počiatočných znevýhodnení, ale, naopak, vytváranie rovných príležitostí pre všetkých. A to aj na úrovni predškolského vzdelávania.

Autorka: Miroslava Hapalová
Oponent: Štefan Porubský

Súvisiace kapitoly:

Pripravenosť škôl reagovať na rozmanitosť potrieb detí
Problémy na úrovni bežných škôl
Problémy na úrovni špeciálnych škôl
Slabá návštevnosť materských škôl
Nedostatočné podmienky pre individualizáciu v MŠ

Zdroje:

1: FRIČOVÁ, M., MATEJ, V., TICHÁ, E. Správa o stave včasnej intervencie na Slovensku. Asociácia poskytovateľov a podporovateľov včasnej intervencie, 2018. [cit. 2019-03-15]. Dostupné na: https://asociaciavi.sk/
2: Štatistický úrad SR, 2019. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky – rok 2018. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
3: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
4: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
5: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
6: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019.* [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
7: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
8: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
9: MŠVVŠ SR, 2018. Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole – aktualizácia (vypracované podľa právneho stavu platného od 01. 08. 2018). Číslo materiálu: 2018/10076:1-10A0. [cit. 2019-03-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/8118_prijimanie-deti-na-predprimarne-vzdelavanie_aktualizacia-august-2018.pdf
10: MŠVVŠ SR, 2018. Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole – aktualizácia (vypracované podľa právneho stavu platného od 01. 08. 2018). Číslo materiálu: 2018/10076:1-10A0. [cit. 2019-03-28]. Dostupné na:https://www.minedu.sk/data/files/8118_prijimanie-deti-na-predprimarne-vzdelavanie_aktualizacia-august-2018.pdf
11: MŠVVŠ SR, 2018. Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole – aktualizácia (vypracované podľa právneho stavu platného od 01. 08. 2018). Číslo materiálu: 2018/10076:1-10A0. [cit. 2019-03-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/8118_prijimanie-deti-na-predprimarne-vzdelavanie_aktualizacia-august-2018.pdf
12:Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 28, ods. 9 – 10.
13: ČABALOVÁ, J. Počet pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v materských, základných a stredných školách. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
14: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2018/2019*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
15: Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením. *Zhrnutie výsledkov prieskumu medzi rodičmi detí so zdravotnými znevýhodneniami*, 2017. Nepublikovaný materiál.

Deti s vylúčených rómskych lokalít v MŠ

Deti z vylúčených rómskych lokalít čelia v prístupe do materských škôl mnohým bariéram

Účasť detí zo sociálne vylúčených lokalít na predškolskom vzdelávaní je dlhodobo veľmi nízka a do materských škôl dochádza približne len tretina z nich. Na nízkej dochádzke detí sa podieľa viacero bariér, ktorým deti a ich rodiny čelia. Hoci existuje niekoľko nástrojov, zameraných na podporu detí z chudobných rodín, vďaka ich súčasnému nastaveniu nie je dochádzka do materských škôl (najmä pre mladšie deti) úplne bezplatná. Problémom je príliš nízko nastavená hranica príjmového stropu rodiny, ako aj skutočnosť, že nepokrývajú všetky náklady, spojené s dochádzaním dieťaťa do materskej školy. Ďalšou významnou bariérou je geografická nedostupnosť materských škôl, ktorá sa týka približne pätiny vylúčených rómskych lokalít. Otázna je tiež pripravenosť prostredia materských škôl na prácu s týmito deťmi. Výpovede respondentov z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum naznačujú, že materské školy nemajú vytvorené podmienky na individuálny prístup k deťom a na zabezpečenie potrebných podporných služieb. Problémom je tiež nepripravenosť praxe na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia. Zrejme aj z tohto dôvodu sa štvrtina učiteliek a riaditeliek materských škôl domnieva, že deti s odlišným materinským jazykom by mali byť vzdelávané v špeciálnych triedach či školách. Na nízkej miere účasti detí z vylúčených lokalít na predškolskom vzdelávaní sa môže spolupodieľať aj absencia programov, zameraných na spoluprácu s rodičmi týchto detí.

Len tretina detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít navštevuje materské školy

Miera zaškolenosti rómskych detí, žijúcich v prostredí sociálne vylúčených lokalít, je na Slovensku dlhodobo veľmi nízka – v školskom roku 2017/2018 dochádzalo do materských škôl len 31,7 % detí vo veku 3 – 5 rokov.[1] Taktiež podľa údajov Agentúry Európskej únie pre základné práva na Slovensku navštevovalo v roku 2014 materské školy len 34 % rómskych detí vo veku od 4 rokov po začiatok povinného vzdelávania. Zároveň, pokiaľ deti z vylúčených rómskych lokalít do materskej školy nastúpia, v porovnaní so zvyškom populácie detí sa tak deje v neskoršom veku a ich vzdelávanie v materskej škole trvá teda kratšie. Na veľmi nízku účasť detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít na predškolskom vzdelávaní poukazovali aj mnohí respondenti individuálnych rozhovorov, realizovaných v rámci kvalitatívneho zberu dát v projekte To dá rozum. Ako sa vyjadrila pracovníčka mestského úradu, „teda, bohužiaľ, deti, ktoré sú z takého sociálne znevýhodneného prostredia alebo rómske deti, menej navštevujú materskú školu. [..] Mohli by chodiť a, bohužiaľ, nechodia do tej materskej školy. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“

Predškolské vzdelávanie je pre chudobné rodiny bezplatné len zdanlivo

Aj keď dôvodov nízkej účasti detí z vylúčených rómskych lokalít je viacero, významnú úlohu zohrávajú finančné bariéry. Hoci existuje viacero nástrojov, zameraných na podporu detí z chudobných rodín, vďaka ich súčasnému nastaveniu nie je pre ne predškolské vzdelávanie úplne bezplatné. Jedným z problémov je nízko nastavená hranica príjmového stropu rodiny. Ako ukazuje tabuľka T_4.1.4.5.1 nárok na bezplatné stravovanie [4], dotáciu na školské pomôcky[5] a odpustenie poplatkov za materskú školu[6] majú iba deti z domácností, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi. Deti z rodín s príjmom pod hranicou životného minima nárok na odpustenie poplatkov za MŠ nemajú. Mesačné poplatky za materskú školu sa pritom na základe údajov z kvalitatívneho prieskumu projektu To dá rozum spravidla pohybujú v rozmedzí od 10 do 30 eur. Z možnosti bezplatne navštevovať materskú školu tak môžu byť vylúčené celé skupiny detí ohrozených chudobou. Podľa údajov Inštitútu vzdelávacej politiky deti, ktoré benefitujú z opatrení finančnej podpory, predstavujú menej ako polovicu detí, ohrozených chudobou alebo sociálnym vylúčením, pričom dôvodom je práve veľmi úzke vymedzenie okruhu oprávnených osôb.[7]

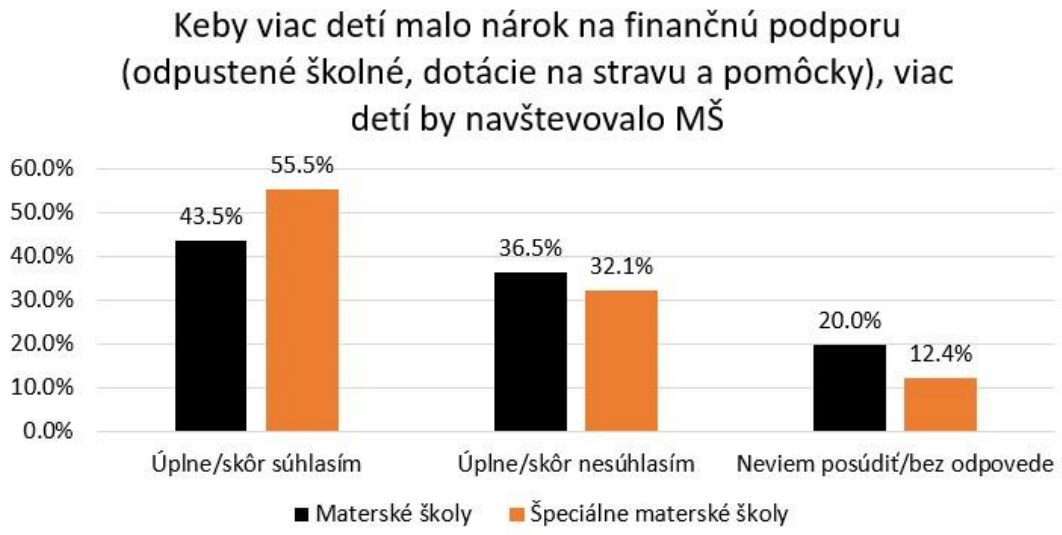
Tabuľka T_4.1.4.5.1: Prehľad opatrení finančnej podpory pre deti v materských školách

Prehľad opatrení finančnej podpory pre deti v materských školách			
	Dotácia na školské pomôcky (33,2 eura/rok)	Dotácia na stravu (1 eur/deň)	Odpustenie poplatkov za MŠ (168,5 eura/rok)
Predškoláci	X	X	X
Deti z domácností, ktorým sa poskytuje dávka v hmotnej núdzi	X	X	X
Deti z rodín s príjmom pod hranicou životného minima	X	X	-

Zdroj: Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, § 4; Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 6b

Skutočnosť, že náklady, spojené s dochádzaním do materskej školy môžu pre časť detí predstavovať významnú bariéru, sa potvrdila aj v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum. Ako je zrejmé z grafu G_4.1.4.5.1, až 43,5 % učiteliek materských škôl a 55,5 % učiteliek špeciálnych materských škôl súhlasilo s názorom, že ak by viac detí malo nárok na finančnú podporu vo forme odpustenia školného či dotácií na stravu a pomôcky, zvýšila by sa zaškolenosť detí v materských školách.

Graf G_4.1.4.5.1: Názory učiteliek na rozšírenie opatrení finančnej podpory v materských školách



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 668 učiteliek materských škôl, 116 učiteliek špeciálnych materských škôl

Druhým problémom súčasného nastavenia opatrení finančnej podpory je skutočnosť, že nepokrývajú všetky náklady, spojené s dochádzaním dieťaťa do materskej školy. Rodičia sú totiž nezriedka vyzývaní k rôznym dodatočným poplatkom na nákup pomôcok a materiálu, či za voľnočasové a mimoškolské aktivity, ktorých nezaplatenie môže skomplikovať realizáciu aktivity na úrovni triedy alebo spôsobiť sociálnu izoláciu dotknutých detí. Súčasné nástroje finančnej podpory taktiež nepokrývajú náklady na obuv, prezuvky, oblečenie a ďalšie potreby pre deti (napr. hygienické), ktoré sa zo strany materských škôl vyžadujú. Potvrdzovali to aj viacerí respondenti rozhovorov, realizovaných v rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum. Ako sa vyjadrila riaditeľka základnej školy: „Tí naši spoluobčania nedajú jednoducho deti do materskej školy, pretože, hoci je to zadarmo, treba tam vždy nejaký ten poplatok zaplatiť. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Podobne sa vyjadrila aj pracovníčka školského odboru na mestskom úrade: „A rodičia to riešia tým, že to dieťa nedáme do škôlky, keď na to nemáme. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“

Dochádzanie do materskej školy je pre mnohých rodičov zo sociálne vylúčených lokalít náročné

Geografická nedostupnosť materských škôl je ďalším vážnym problémom, ktorý priamo súvisí s (ne)rovným prístupom rómskych deti k vzdelávaniu.[8] Podľa prieskumov Svetovej banky sa 16 % rómskych rodičov rozhodlo nezapísať svoje dieťa do materskej školy kvôli vzdialenosti.[9] Takmer 18 % obcí (198), v ktorých sa nachádzajú rómske lokality, nemá materskú školu, pričom v Banskobystrickom dosahuje tento podiel až 30 %.[10] Vzdialenosť najbližšej materskej školy sa v týchto obciach pohybuje od 1 po 20 km, v priemere ide takmer o 5 km.[11] Zároveň aj v obciach, v ktorých sa materská škola nachádza, môže byť jej geografická dostupnosť pre obyvateľov sociálne vylúčených lokalít komplikovaná. V prípade 49 segregovaných osídlení je vzdialenosť do najbližšej materskej školy v rozmedzí 1,5 až 7 km.[12] Je teda zrejmé, že mnohí rodičia zo sociálne vylúčených lokalít nemajú reálnu možnosť umiestniť svoje dieťa do materskej školy v blízkosti svojho obydlia. Zároveň, v prípade využitia hromadnej dopravy by náklady na cestovanie musela hradiť rodina dieťaťa. Pre mnohých je prekážkou nielen veľká vzdialenosť ale i fakt, že k materským školám nevedie bezpečná cesta. Náročný presun po krajnici rušných ciest či úsekoch bez asfaltu odrádza najmä matky, ktoré majú mladšie deti a sprevádzanie toho staršieho je o to náročnejšie.[13] Horšiu geografickú dostupnosť materských škôl pre obyvateľov sociálne vylúčených lokalít potvrdili viacerí respondenti rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Ako jednu z príčin nízkej účasti rómskych detí na predškolskom vzdelávaní ju uviedol aj riaditeľ základnej školy: „Treba nastúpiť na autobus alebo sa dopraviť vlakom do materskej školy a potom následne aj vybrať to dieťa z materskej školy. Ja to chápem, je to pre nich trošku zložité a komplikované. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“

Uprednostňovanie detí zamestnaných rodičov a detí s trvalým pobytom v obci znevýhodňuje časť detí z vylúčených lokalít

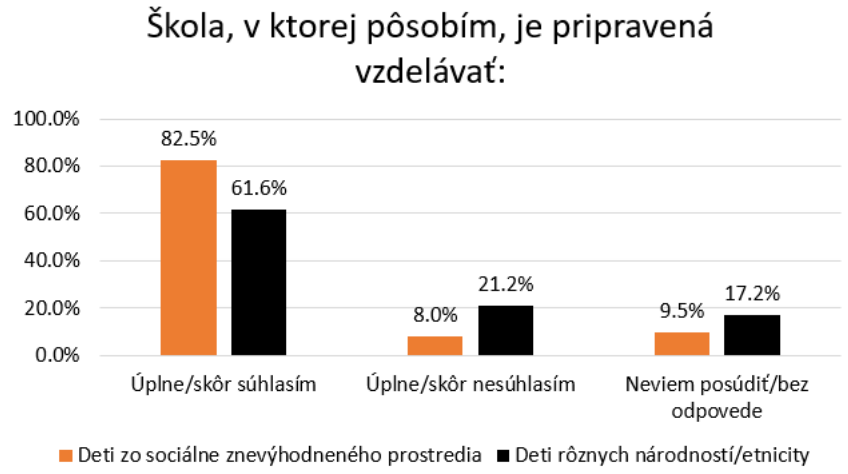
Dostupnosť predškolského vzdelávania pre deti z vylúčených lokalít môže znižovať aj uplatňovanie selektívnych kritérií, ako je prednostné prijímanie detí zamestnaných rodičov či detí s trvalým pobytom v obci. Na základe kvalitatívnych aj kvantitatívnych dát projektu To dá rozum ich časť materských škôl volí v dôsledku nedostatočných kapacít a to napriek tomu, že sú v priamom rozpore s usmerneniami ministerstva školstva.[14] Obe kritériá môžu byť problematické práve v súvislosti s deťmi zo sociálne vylúčených rómskych lokalít. Na základe údajov Agentúry Európskej únie pre základné práva[15] sa totiž zamestnanosť medzi rómskymi mužmi staršími ako 16 rokov pohybuje na úrovni 34 %, medzi rómskymi ženami len na úrovni 16 %. Zároveň, časť obyvateľov vylúčených rómskych lokalít môže mať trvalý pobyt v inej obci alebo meste než v tej, v ktorej žije. Hlavným dôvodom je odmietanie udelenia trvalého pobytu zo strany niektorých samospráv (najmä v prípade obývania nelegálnych obydlí).[16] Podľa odhadov približne 7 % Rómov žije mimo obce svojho trvalého pobytu.[17] V prípade nedostatku miest v materskej škole môžu teda obe podmienky diskriminovať časť mladších detí (3- až 4-ročných) zo sociálne vylúčených rómskych lokalít a vylučovať ich tak z možnosti navštevovať materskú školu.

Pripravenosť materských škôl na vzdelávanie detí z vylúčených rómskych lokalít je sporná

Ďalšie bariéry v prístupe detí z vylúčených lokalít k predškolskému vzdelávaniu môžu byť prítomné v samotných materských školách. Hoci respondenti a respondentky z materských škôl deklarovali relatívne vysokú mieru pripravenosti ich školy na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (82,5 %), v prípade detí inej národnosti či etnicity bolo percento respondentov výrazne nižšie. Ako ukazuje graf G_4.1.4.5.2, len 61,6 % učiteliek, riaditeliek či odborných zamestnancov materských škôl považuje svoju MŠ pripravenú na vzdelávanie detí inej etnicity či národnosti.

Pripravenosť materských škôl na vzdelávanie detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít môžu negatívne ovplyvňovať viaceré prekážky, s ktorými sa boria materské školy. Za najväčšie problémy v oblasti podpory vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (vrátane detí zo sociálne znevýhodneného prostredia) respondenti z materských škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum považujú nedostatočné podmienky na individuálny prístup v dôsledku vysokých počtov detí v triedach (64,5 %), nedostatok pedagogických asistentov (48,5 %) a odborných zamestnancov (30,9 %) a nedostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrieb detí so sociálne znevýhodneného prostredia (29,1 %). Výraznou prekážkou je tiež nepripravenosť učiteľov pre prácu s deťmi so ŠVVP, ktorú za problém považuje 28,3 % respondentov z materských škôl.

Graf G_4.1.4.5.2: Hodnotenie pripravenosti materskej školy na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a detí rôznych národností/etnicity



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 871 riaditeliek, učiteliek, asistentov učiteľa a odborných zamestnancov z bežných materských škôl.

Materské školy nemajú vytvorené podmienky na individuálny prístup k deťom a na zabezpečenie podporných služieb

Až dve tretiny respondentov z materských škôl považovalo za problém nedostatočné podmienky na individuálny prístup k deťom. Slabú mieru individualizácie vzdelávania konštatujú aj správy školskej inšpekcie. Prejavuje sa v nedostatočnom diferencovaní učebných zadaní vzhľadom na výchovno-vzdelávacie potreby detí, ich rozvojovú, výkonovú úroveň a momentálne dispozície detí.[18] Možnosti individualizácie komplikuje vysoký počet detí na jedného dospelého v triedach materských škôl. Ako je zrejmé z tabuľky T_4.1.4.5.2, v samosprávou zriadených MŠ pracuje učiteľka väčšiu časť dňa priemerne s 20 deťmi. Pomer dospelý/dieťa sa neznižuje ani vďaka pomoci asistenta učiteľa. Tých bolo v školskom roku 2018/2019 v celom segmente bežných MŠ len 180 a okrem detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je ich činnosť zameraná aj na podporu detí so zdravotným znevýhodnením. Ostatní odborní zamestnanci (špeciálni pedagógovia, logopédi, školskí psychológia a pod.) v prostredí materských škôl de facto chýbajú.

Tabuľka T_4.1.4.5.2: Priemerné počty detí v triedach materských škôl v školskom roku 2018/2019

Priemerné počty detí v triedach materských škôl v školskom roku 2018/2019			
kraj	**štátne MŠ**	**súkromné MŠ**	**cirkevné MŠ**
Bratislavský kraj	21.3	13.1	21.3
Trnavský kraj	20.0	17.0	18.5
Trenčiansky kraj	19.8	17.5	20.2
Nitriansky kraj	19.1	11.9	19.2
Žilinský kraj	20.0	16.9	19.3
Banskobystrický kraj	19.1	16.5	18.5
Prešovský kraj	19.5	19.2	21.3
Košický kraj	18.7	16.1	21.7
Slovenská republika	**19.7**	**15.6**	**20.4**

Zdroj: CVTI SR (2019)

19

Neschopnosť materských škôl zabezpečiť podporné nástroje súvisí aj so spôsobom ich financovania ako originálnych kompetencií miest a obcí priamo z podielových daní. Nedostatok financií na zabezpečenie potrieb detí zo SZP pritom považuje za problém až 29,1 % respondentov dotazníkového prieskumu To dá rozum z materských škôl. Zo strany štátu materské školy síce dostávajú príspevok na školské pomôcky pre deti z rodín s príjmom pod hranicou životného minima[20] a príspevok na výchovu a vzdelávanie detí materských škôl pre deti z rodín v hmotnej núdzi,[21] ten je však primárne určený na kompenzáciu odpustenia poplatku za školné. Na rozdiel od základných škôl materské školy nie sú prijímateľom príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorý je okrem iného určený aj na pokrytie miezd asistentov učiteľa.

Materské školy nie sú zatiaľ pripravené na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia

Veľkou bariérou v prístupe detí z vylúčených rómskych lokalít do materských škôl je nízka pripravenosť prostredia materských škôl na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia. Pre mnohé deti z vylúčených rómskych lokalít je materinským jazykom rómčina. Rómske deti však v materských školách nemajú možnosti vzdelávať sa v rómskom jazyku a vstup do materskej školy je tak pre ne vstupom do prostredia, kde sa používa cudzí jazyk. Aj pozorovania školskej inšpekcie prinášajú zistenia, že „mnohé deti z MRK z dôvodu jazykovej bariéry mali problém komunikovať s učiteľmi alebo len stroho, jednoslovne odpovedali na ich otázky. Niektoré komunikovali s učiteľmi gestikuláciou“.[22] Ako sa ďalej v správe uvádza k systematickému prepájaniu rómskeho a slovenského jazyka nedochádza, deti teda zostávajú v komunikačnej neistote a ich možnosti rozširovať si poznanie cez vlastné skúsenosti sú obmedzené.[23] V triedach chýbajú učitelia či asistenti učiteľa, ktorí by ovládali rómsky jazyk.[24] Na základe údajov Svetovej banky to môže byť jedným z dôvodov nízkej účasti rómskych detí na predškolskom vzdelávaní. Až polovica rodičov, ktorých deti do materskej školy nechodia, by totiž zvážila ich zapísanie v prípade, že by v nej pôsobila rómska učiteľka alebo asistentka učiteľa.[25]

Učiteľky zároveň nie sú systematicky pripravované na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia. V tejto oblasti absentujú aj akékoľvek metodické materiály. Celkovo sa teda stratégiám výučby v jazykovo zmiešaných triedach venuje na Slovensku minimálna pozornosť. Neistotu v práci s deťmi, ktoré používajú iný jazyk, pociťujú zrejme aj pedagógovia. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum si viac než štvrtina opýtaných učiteliek a riaditeliek myslí, že najvhodnejšou formou vzdelávania bez znalosti alebo obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka je vzdelávanie v špeciálnej triede alebo škole. Z výsledkov sa dá usudzovať, že neovládanie štátneho jazyka je pre učiteľky a riaditeľky väčší problém ako samotné sociálne znevýhodnenie detí (graf G_4.1.4.5.3).

Graf G_4.1.4.5.3: Názory respondentov z materských škôl na vhodnú formu vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a detí bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 871 z materských škôl, 171 zo špeciálnych materských škôl

Zapájanie rodičov detí z vylúčených rómskych lokalít a ďalšia práca s nimi absentuje

V rámci kvalitatívneho zberu dát projektu To dá rozum viaceré respondentky z materských škôl poukazovali na nižšiu mieru spolupráce s rodičmi rómskych detí, ktorá však zo strany materských škôl nezriedka nie je cielene rozvíjaná. Kontakt s rodinou sa nadväzoval najmä vtedy, keď dieťa malo v materskej škole opakované absencie. V prípade jednej z materských škôl sa dokonca komunikácia s rodinou nedeje priamo, ale prostredníctvom pracovníčok sociálneho odboru mesta. Ako sa vyjadrila riaditeľka materskej školy: „Sú niekedy nezodpovední, že to dieťa ani neodhlásia, ani nedovedú do škôlky. Všetko riešim okamžite cez oddelenie sociálne, okamžite dávam podnet vedúcej toho oddelenia, aby urobila návštevu v rodine. [..] Niekedy sa stáva, že po tej kontrole v rodine, teraz som mala jeden taký prípad, že úplne vyhlásila dieťa z materskej školy, zrušia mu dochádzku. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ O prerušení dochádzky rómskych detí do materskej školy referovali viaceré respondentky kvalitatívneho prieskumu. Ako sa vyjadrila učiteľka materskej školy: „Zapíšu ich a zistia, že tam plače dva dni, tak on nebude chodiť do škôlky [...]. Že sú v mnohých ohľadoch oveľa viac úzkostlivejší tí rómski rodičia na tie deti a jednoducho, keď im to nevyhovuje, tak ich nevodia do tej škôlky. (Materská škola, Trnavský kraj, Odborný zamestnanec)“ Podobne o príčinách nízkej zapojenosti rómskych detí do predškolského vzdelávania hovorila aj riaditeľka základnej školy: „Viete, prečo nechodia? Vždy, keď je zápis, tak sa pýtame jednotlivo rodičov, že prečo nechodil. Lebo plače. A ja hovorím, tak plače, plače raz, pôjdem, bude druhýkrát plakať, nie. Ony proste sú rozmaznané a oni ich radšej nechajú doma. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Upustenie od dochádzky dieťaťa do materskej školy však môže byť následok reálnych obáv ich rodičov, ktoré môžu prameniť z pocitu, že sa ich deti necítia v materskej škole prijaté. Na základe prieskumu Svetovej banky má totiž až tretina rómskych rodičov, ktorých deti do materskej školy chodia, pocit, že ich dieťa nie je v materskej škole vítané.[26] Pokiaľ tieto obavy nie sú rozptýlené v rámci komunikácie s rodičmi či prostredníctvom ich zapojenia do aktivít v materskej škole, môžu sa spolupodieľať na nižšej dochádzke rómskych detí do materských škôl.

Chýbajúce programy, zamerané na spoluprácu s rodičmi z vylúčených rómskych lokalít, sa odrážajú aj v tom, že rodičia nezriedka nemajú dostatočné informácie o administratívnych požiadavkách na zápis dieťaťa do materskej školy. To má za následok, že aj časť rodičov, ktorí o zapísanie svojho dieťaťa do MŠ záujem má, v dôsledku nedostatku informácií nesplní všetky požiadavky (ako napr. vyplnená prihláška s potvrdením od pediatra) v požadovanom termíne. Ako sa vyjadrila riaditeľka materskej školy, „musela som odmietnuť zápis troch detí. Prihlášku podali až v júni, kedy sme už mali plne obsadenú kapacitu“.[27] Okrem samotných materských škôl by pri práci s rodinami s cieľom podpory zaškolenia ich detí do MŠ mohli byť nápomocné aj sociálne služby, poskytované vo vylúčených lokalitách (ako napr. terénna sociálna práca či komunitné centrá). Hoci v niektorých obciach je ich súčasťou aj poradenstvo ohľadom predškolskej výchovy a vzdelávania[28], konkrétne metodiky na realizáciu týchto činností doposiaľ absentujú.

Záver

V spravodlivom systéme nie je prípustné, aby sociálny pôvod dieťaťa zohrával akúkoľvek rolu v jeho prístupe k programom predškolského vzdelávania. Stratégie zlepšovania životných šancí detí, žijúcich v podmienkach sociálneho vylúčenia by mali byť založené na efektívnom zosúladení sociálnych a vzdelávacích politík. Odstraňovanie bariér, ktoré stoja deťom z vylúčených rómskych lokalít na ceste za predškolským vzdelávaním, si vyžaduje cielené opatrenia zamerané na zabezpečenie dostupného a bezplatného predškolského vzdelávania, na prácu s rodinami, ako aj na prípravu takého učebného prostredia, v ktorom budú deti šťastné a v ktorom budú napredovať po boku svojich rovesníkov.

Autorky: Miroslava Hapalová a Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

[1:] *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

2: European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDISII) Roma — Selected findings*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings

3: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

4: Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, § 4, ods. 3

5: Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, § 4, ods. 1

6: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 6b

7: INŠTITÚT VZDELÁVACEJ POLITIKY. *Prečo v školách nedostáva podporu viac ako polovica detí ohrozených chudobou alebo sociálnym vylúčením?* https://dennikn.sk/blog/1408312/preco-v-skolach-nedostava-podporu-viacako-polovica-deti-ohrozenych-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim/#_edn5

8: VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. *Inklúzia Rómov od raného detstva +. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017. s. 57

9: The World Bank, 2012. *Diagnostics and Policy Advice on the Integration of Roma in the Slovak Republic.* [cit. 12. 8. 2016]. Dostupné na: http://documents.worldbank.org/curated/en/570461468303056342/pdf/729850ESW0Whit0port09Sept20120Final.pdf

10: MUŠINKA, A., ŠKOBLA, D., HURRLE, J., MATLOVIČOVÁ, J. KLING, J. *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013.* Bratislava, UNDP, 2014.

11: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

12: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

13: FARENZENOVÁ, M., KUBÁNOVÁ, M., SALNER, A.. *Cestovná mapa pre riešenie nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve – analýza realistických krokov.* Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2013, s. 30

14: MŠVVŠ SR, 2018. *Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie v materskej škole – aktualizácia* (vypracované podľa právneho stavu platného od 01. 08. 2018). Číslo materiálu: 2018/10076:1-10A0. [cit. 2019-03-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/8118_prijimanie-deti-na-predprimarne-vzdelavanie_aktualizacia-august-2018.pdf

15: European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma — Selected findings*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings

16: *Obhajoba práv Rómov na bývanie, 2004.* COHRE, ERRC, Nadácia Milana Šimečku. [cit. 2019-04-15]. Dostupné na: https://www.nadaciamilanasimecku.sk/fileadmin/user_upload/dokumenty/Obhajoba_pr__v_R__mov.pdf

17: MATLOVIČOVÁ, K., MATLOVIČ, R., MUŠINKA, A., ŽIDOVÁ, A. *The Roma population in Slovakia. Basic characteristics of the Roma population with emphasis on the spatial aspects of its differentiation,2012.* In Penczes, J., Radics, Z. (Eds.): Roma popuation on the peripheries of the Visegradcountries. Spatial trends and social challenges. Debrecen 2012, s. 77-104.

18: *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Štátna školská inšpekcia, 2018. [cit. 2018-10-07]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx? text=t&id=3&lang=sk

19: CVTI SR, 2019. *Štatistická ročenka 2018/19.* [cit. 2019-01-07]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

20: Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, § 4, ods. 1

21: Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, § 6b

22: *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Štátna školská inšpekcia, 2018. [cit. 2018-10-07]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx? text=t&id=3&lang=sk

23: *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2017/2018 v SR.* Štátna školská inšpekcia, 2018. [cit. 2018-10-07]. Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx? text=t&id=3&lang=sk

24: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

25: The World Bank, 2012. *Diagnostics and Policy Advice on the Integration of Roma in the Slovak Republic.* [cit. 12. 8. 2016]. Dostupné na: http://documents.worldbank.org/curated/en/570461468303056342/pdf/729850ESW0Whit0port09Sept20120Final.pdf

26: The World Bank, 2012. *Diagnostics and Policy Advice on the ntegration of Roma in the Slovak Republic.* [cit. 12. 8. 2016]. Dostupné na: http://documents.worldbank.org/curated/en/570461468303056342/pdf/729850ESW0Whit0port09Sept20120Final.pdf

27: VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ, I., VANĚK, B., RAFAEL, V. *Inklúzia Rómov od raného detstva +. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve.* Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF, 2017. s. 58

28: ŠKOBLA, D., GRILL, H., HURRLE, J. Terénna sociálna práca na Slovensku. *Evaluácia terénnej sociálnej práce financovanej z ESF v programovom období 2007 – 2013 na Slovensku*, 2015. Implementačná agentúra MPSVR SR. Dostupné na: https://www.tsp.gov.sk/data/files/np_tsp/Evaluacia_TSP_na_Slovensku_200-7-2013_final.pdf

Vstup do povinného vzdelávania

Vstup do povinného vzdelávania alebo (ne)rovný štart

Kritériom vstupu dieťaťa do 1. ročníka základnej školy nie je len jeho vek. Začiatok povinného vzdelávania je na Slovensku podmienený dosiahnutím školskej spôsobilosti. Dáta zo zápisov do 1. ročníka ukazujú, že toto kritérium nesplní takmer každé siedme dieťa, pričom v regiónoch, kde je najnižšia účasť detí na predškolskom vzdelávaní, je ich ešte viac. Tieto deti získavajú rok na to, aby sa v jednotlivých oblastiach školskej spôsobilosti zlepšili. Systém zlepšovania školskej pripravenosti je však dvojkoľajný. Väčšinová populácia šesťročných detí, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť, dostáva odporučenie na odklad povinnej školskej dochádzky (ďalej PŠD) a začnú ju teda plniť vo veku 7 rokov. Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia mieria takmer automaticky do nultých ročníkov.

Vstupom do nultého ročníka už však začínajú plniť povinnú školskú dochádzku. Nulté ročníky môžu významne zlepšiť školskú pripravenosť detí, ale ich dopad na ďalšiu vzdelávaciu dráhu a neskoršie uplatnenie sa v živote je neistý. Dostupné dáta totiž naznačujú, že veľa absolventov nultých ročníkov sa aj tak nevyhne neskoršiemu školskému neúspechu, v dôsledku čoho končia povinnú školskú dochádzku bez ukončeného základného vzdelania a ich vyhliadky na získanie pracovnej kvalifikácie sú preto slabé.

K zníženiu počtu detí s odkladom PŠD či zaradených do nultého ročníka môže významne prispieť dochádzka do materskej školy. Potenciál tejto vzdelávacej inštitúcie však nie je v tomto smere plne využitý. Jedným z dôvodov je jej slabá spolupráca so školskými poradenskými zariadeniami v niektorých mestách a obciach, ktorú spôsobujú najmä obmedzené personálne a časové kapacity poradenských zariadení. Ďalším identifikovaným problémom je slabá súčinnosť medzi rodičmi, učiteľkami a poradňou, ktorá neraz vyúsťuje do neobjektívnych záverov o pripravenosti dieťaťa pre vstup do školy. Kvalita pripravenosti detí na vstup do školy je tiež závislá od schopnosti materskej školy reagovať na individuálne rozvojové potreby detí. Tá je znížená nedostatkom odborníkov (školských psychológov, špeciálnych pedagógov...), ktorí by mohli významne prispieť k skvalitneniu diagnostikovania detí, ako aj nastavovania stimulačných programov. Takejto odbornej pomoci sa však deťom v našich materských školách nedostáva. Cieľ rozvíjať u detí dimenzie školskej spôsobilosti je teda výhradne záležitosťou učiteliek, ktoré musia prerozdeľovať pozornosť priemerne medzi dvadsať detí. Tým sa priestor na individuálny prístup zužuje a znižuje sa i šanca, že detí s odloženou školskou dochádzkou bude menej.

K preverovaniu školskej spôsobilosti dochádza aj na zápisoch do 1. ročníka. Podľa zistení To dá rozum pristupujú školy k tejto úlohe rôzne a rozdielna je dokonca i kvalita testových úloh či batérií. Na ich výsledku pritom naozaj záleží. Nerozhodujú len o tom, či dieťa dostane návrh na odklad PŠD alebo nie, ale na niektorých školách dokonca aj o tom, či bude prijaté. Tlak súťaže pri výbere najschopnejších prežívajú deti najmä v školách, o ktoré je vyšší záujem ako ich kapacitné možnosti. Istá časť detí tak dostáva rozhodnutie o neprijatí už na vstupe do povinného vzdelávania.

Napriek tomu, že školská spôsobilosť sa preveruje už na vstupe do 1. ročníka, školský zákon pripúšťa možnosť, že dieťa do školy nastúpi a už v prvom polroku ju opúšťa s dodatočným odkladom povinnej školskej dochádzky.

Výpovede respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum ukazujú, že niektoré deti túto skúsenosť hlboko prežívajú. Zároveň dôvodia, že jednotlivé prípady môžu byť dôsledkom zlého posúdenia školskej spôsobilosti, ale aj zlyhania komunikácie medzi materskou školou, rodinou a poradenskými zariadeniami.

Štatistiky ďalej prezrádzajú, že nemalá skupina prvákov opakuje ročník. Túto skúsenosť majú najmä deti na východnom Slovensku. Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum môžeme usudzovať, že väčšina slovenských učiteľov opakovanie ročníka schvaľuje. Pocity zlyhania môžu prežívať aj deti, ktoré sú v prvých rokoch školskej dochádzky preradené do systému špeciálneho školstva, ku ktorému opätovne dochádza najmä vo východnej časti našej krajiny.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Školská spôsobilosť ako problém
Zisťovanie školskej spôsobilosti vnáša do systému prvky nerovnosti

Limity MŠ v príprave detí na prechod do školy
Limity materských škôl v príprave detí na plynulý prechod do základnej školy

Nejednotné prijímanie prvákov
Prístup k prijímaniu prvákov nie je jednotný

Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy
Sklamania a zlyhania prežívajú žiaci už na začiatku vzdelávacej dráhy

Záver

Slovenské deti začínajú povinné vzdelávanie v rôznom veku a v rôznom veku opúšťajú základnú školu. Ich štart totiž neurčuje ani tak vek ako miera ich školskej pripravenosti. Šance mnohých detí, ktoré dostali na vstupe do prvého ročníka „červenú“, by pritom mohli byť oveľa vyššie, ak by navštevovali materskú školu. Týka sa to najmä detí, ktoré začínajú povinnú školskú dochádzku v nultom ročníku. Zníženie prípadov odkladu PŠD či umiestnenia detí do nultých ročníkov však do veľkej miery závisí od miery individualizovanej podpory učiacich sa, ktorú určuje aj prítomnosť odborných zamestnancov či pedagogických asistentov v materských školách. Kým nie je kvalitná diagnostika a intervencia garantovaná prítomnosťou psychológov a ostatných odborníkov priamo v triedach, rozhodujúca je kvalita spolupráce s poradenskými zariadeniami. Rozhodnutia o odklade plnenia školskej dochádzky vytvárajú objektívnu bariéru plynulého prechodu do školského vzdelávania, a to najmä ak zoberieme do úvahy fakt, že s odporúčaniami na neskorší nástup do 1. ročníka odchádzajú deti zo zápisov, na ktorých sa nepoužívajú jednotné postupy preverovania školskej spôsobilosti. Ako ukazujú výsledky analýzy To dá rozum, nejedno dieťa sa napriek systému posudzovania školskej spôsobilosti nevyhne neskoršiemu školskému neúspechu.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Školská spôsobilosť ako problém

Zisťovanie školskej spôsobilosti vnáša do systému prvky nerovnosti

Kritériom vstupu dieťaťa do 1. ročníka základnej školy nie je len jeho vek. Začiatok povinného vzdelávania je na Slovensku podmienený dosiahnutím školskej spôsobilosti, ktorá vypovedá o tom, či dieťa dosiahlo taký stupeň telesnej a psychickej vyspelosti, aby zvládlo nároky školy. Dáta zo zápisov do 1. ročníka ukazujú, že toto kritérium nesplní takmer každé siedme dieťa, pričom v regiónoch, kde je najnižšia účasť detí na predškolskom vzdelávaní, je ich ešte viac. Tieto deti získavajú rok na to, aby sa v jednotlivých oblastiach školskej spôsobilosti zlepšili. Výsledky analýzy To dá rozum ukazujú, že učitelia a učiteľky materských škôl vidia význam oddialenia školskej dochádzky len v prípade, že deti strávia čas v materskej škole alebo v nultom ročníku. Systém zlepšovania školskej pripravenosti detí je totiž postavený na dvoch alternatívach. Väčšinová populácia šesťročných detí, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť, dostáva odporučenie na odklad povinnej školskej dochádzky. Väčšia časť z nich sa vracia do materskej školy a povinnú školskú dochádzku začína plniť vo veku 7 rokov. Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia mieria takmer automaticky do nultých ročníkov, ktoré sa zriaďujú prevažne na východe krajiny. Tu v nich končí drvivá väčšina šesťročných detí, u ktorých je predpoklad, že nezvládnu nároky prvého ročníka. Vstupom do nultého ročníka však už začínajú plniť povinnú školskú dochádzku. Nulté ročníky môžu významne zlepšiť školskú pripravenosť detí, ale ich dopad na ďalšiu vzdelávaciu dráhu a neskoršie uplatnenie sa v živote je neistý. Dostupné dáta totiž naznačujú, že veľa absolventov nultých ročníkov sa aj tak nevyhne neskoršiemu školskému neúspechu, vďaka čomu končia povinnú školskú dochádzku bez ukončeného základného vzdelania a ich vyhliadky na získanie pracovnej kvalifikácie sú preto slabé. Samotné zisťovanie školskej spôsobilosti a dvojkoľajný systém jej zlepšovania tak prehlbuje nerovnosti na vstupe.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Vstup do školy v rôznom veku
Do prvého ročníka vstupujú deti v rôznom veku

Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a nulté ročníky
Časť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia začína školu v nultých ročníkoch

Záver

Slovenské deti začínajú povinné vzdelávanie v rôznom veku a v rôznom veku opúšťajú základnú školu. Ich štart totiž neurčuje ani tak vek ako miera ich školskej pripravenosti. Šance mnohých detí, ktoré dostali na vstupe do prvého ročníka „červenú“, by pritom mohli byť oveľa vyššie, ak by navštevovali materskú školu. Týka sa najmä detí, ktoré začínajú povinnú školskú dochádzku v nultom ročníku. Roky podporovaná sieť nultých ročníkov vytvára ilúziu, že riešenie existuje, v dôsledku čoho dochádza k odklonu pozornosti od kľúčovej otázky, ktorou je tvorba kvalitných programov ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania. Je najvyšší čas obrátiť pozornosť správnym smerom a investovať energiu, ako i finančné prostriedky práve do systematického skvalitňovania a rozširovania týchto programov, ako aj zlepšovania ich dostupnosti pre tie najzraniteľnejšie skupiny detí.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Vstup do školy v rôznom veku

Do prvého ročníka vstupujú deti v rôznom veku

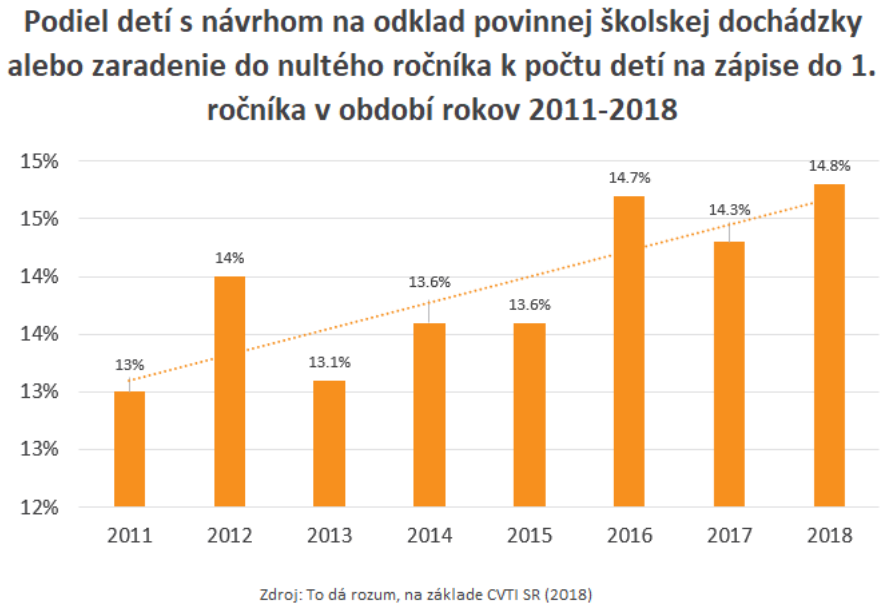
Podľa zákona sa začína povinná školská dochádzka začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť. Dáta zo zápisu do 1. ročníka za posledných päť rokov ukazujú, že takmer každé siedme dieťa, ktoré sa na ňom zúčastní, nespĺňa v danom čase kritériá školskej spôsobilosti. V Košickom a Prešovskom kraji, teda v regiónoch s najnižšou účasťou detí na predškolskom vzdelávaní, je takýchto detí ešte viac. Ako však ukazujú výsledky z analýz To dá rozum, učitelia a učiteľky nepovažujú odloženie dochádzky za optimálne riešenie pre všetkých. Podľa nich je odsúvanie nástupu do prvého ročníka v niektorých prípadoch len odsúvaním problému. Sú presvedčení o tom, že odklad má význam len v prípade, že bude dieťa navštevovať materskú školu či nultý ročník. Dá sa však predpokladať, že existuje skupina detí s odkladom povinnej školskej dochádzky, ktorá získaný čas na zlepšenie školskej pripravenosti trávi doma, resp. v zariadení mimo siete materských škôl.

Do prvého ročníka nenastúpi takmer každé siedme šesťročné dieťa

Podľa zákona sa začína povinná školská dochádzka začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.[1] Budúci prvák či prváčka musí dosiahnuť požadovaný stupeň telesnej zrelosti, ako aj psychickej vyspelosti, ktorá sa hodnotí s ohľadom na jeho mentálnu, citovú, sociálnu a motivačnú úroveň pripravenosti na plnenie povinností. Ak sa tak nestane, nástup do 1. ročníka sa oddiali o rok a dieťa nastúpi do 1. ročníka ako 7-ročné.

Na základe údajov zo zápisov do 1. ročníka za posledných päť rokov možno usudzovať, že kritérium školskej spôsobilosti nespĺňa takmer každé siedme dieťa. Tie z roku 2018 prezradili, že školskú spôsobilosť nedosiahlo k dňu zápisu 32 571 detí, čo je takmer 15 % tých, ktoré sa ho zúčastnili. Nejde však o výnimočnú situáciu. V období rokov 2011 – 2018 je stav v jednotlivých rokoch podobný s mierne stúpajúcim trendom (graf G_4.2.1.1.1).

Graf G_4.2.1.1.1: Podiel detí s návrhom na odklad povinnej školskej dochádzky alebo zaradenie do nultého ročníka k počtu detí na zápise do 1. ročníka v období rokov 2011 – 2018



Objektívnejší obraz o počte detí, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť, možno získať pri pohľade na situáciu v jednotlivých krajoch. Kým v Bratislavskom kraji bol podiel takýchto detí v roku 2018 okolo 10 %, v Košickom a Prešovskom viac ako 20 % (tabuľka T_4.2.1.1.1).

Tabuľka T_4.2.1.1.1: Podiel detí s návrhom na odklad povinnej školskej dochádzky alebo zaradenie do nultého ročníka k počtu detí na zápise do 1. ročníka v jednotlivých krajoch (2011 – 2018)

Podiel detí s návrhom na odklad povinnej školskej dochádzky alebo zaradenie do nultého ročníka k počtu detí na zápise do 1. ročníka v jednotlivých krajoch (2011-2018)								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bratislavský kraj	8%	8.70%	8.30%	8.60%	8.80%	10.50%	9.90%	10.20%
Trnavský kraj	12.30%	13.40%	12.20%	12.60%	12.40%	13.60%	13.10%	12.20%
Trenčiansky kraj	12.50%	13.10%	12.80%	12.50%	12.10%	14.30%	12.50%	13.90%
Nitriansky kraj	9.10%	9.70%	9.40%	8.80%	16%	9.50%	10.40%	11.30%
Žilinský kraj	9.20%	9.20%	9%	9.30%	9.90%	10.60%	10.30%	10.60%
Banskobystrický kraj	12.50%	13.50%	11.90%	12.30%	11.10%	13.20%	12.80%	14%
Prešovský kraj	18.10%	19.60%	18.70%	19.40%	19.40%	19.50%	20.60%	20.90%
Košický kraj	18.70%	21%	19.30%	22.10%	21.30%	22.80%	22%	22.70%
SR	**13%**	**14%**	**13.10%**	**13.60%**	**13.60%**	**14.70%**	**14.30%**	**14.80%**

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2018)

3

Najviac detí, ktoré nedosahujú školskú spôsobilosť, je tam, kde je nízka návštevnosť materských škôl

Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve majú preukázateľný vplyv na ďalšiu vzdelávaciu dráhu detí. Aj analýza dát zo zápisov do prvého ročníka ukazuje, že zvýšené riziko nedosiahnutia školskej spôsobilosti je u detí, ktoré žijú v krajoch, kde je preukázateľne najnižšia účasť na predškolskom vzdelávaní. V Košickom kraji, kde hrozí odklad povinnej školskej dochádzky alebo zaradenie do nultého ročníka takmer štvrtine detí, bolo na zápise do 1. ročníka necelých 20 % takých, ktoré materskú školu nenavštevovalo. Vzťah medzi pripravenosťou na školu a účasťou na predškolskom vzdelávaní sa ukazuje tiež v Prešovskom a v Banskobystrickom kraji (tabuľka T_4.2.1.1.2).[4]

Tabuľka T_4.2.1.1.2: Vzťah medzi školskou spôsobilosťou a účasťou detí na predškolskom vzdelávaní

Vzťah medzi školskou spôsobilosťou a účasťou detí na predškolskom vzdelávaní		
	Podiel detí s návrhom na odklad PDŠ alebo zaradenie do nultého ročníka k počtu detí na zápise do 1. ročníka v roku 2018	**Podiel detí, ktoré nenavštevovali MŠ k počtu detí na zápise do 1. ročníka v roku 2018**
Bratislavský kraj	10.20%	1.30%
Trnavský kraj	12.20%	3%
Trenčiansky kraj	13.90%	1.50%
Nitriansky kraj	11.30%	2.90%
Žilinský kraj	10.60%	1.90%
Banskobystrický kraj	14%	8.80%
Prešovský kraj	20.90%	15.90%
Košický kraj	22.70%	19.90%
SR	**14.80%**	**7.40%**

Vysvetlivky: PDŠ- povinná školská dochádzka

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2018)

5

O tom, že významným dôvodom nižšej školskej pripravenosti je neúčasť detí na predškolskom vzdelávaní, hovorili aj niektorí riadiaci pracovníci a pracovníčky základných škôl v rámci kvalitatívneho zberu dát. Zástupca riaditeľa jednej zo škôl vyjadril smerom k rodičom detí kritiku: „Väčšinou je to o nezodpovednosti. To znamená, že to dieťa nechodí do toho prípravného ročníka v škôlke. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Zástupkyňa riaditeľky inej školy zdôraznila, že navštevovanie materskej školy aspoň rok pred dosiahnutím šiesteho roku veku dieťaťa má význam najmä vo vzťahu k deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia: „Ja to považujem za dobré jednoznačne. Lebo zase sociálne prípady, či sú Rómovia, alebo nie sú. Proste tam to vidím, tam sú problémy. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ O viditeľnom pozitívnom efekte zapojenia týchto detí do predškolského vzdelávania hovoril aj zástupca riaditeľa inej základnej školy: „Jedna elokovaná trieda je v blízkosti [..] sídla, kde býva tá marginalizovaná skupina obyvateľstva. To znamená tie deti potom, aj na zápise to vidno, že potom majú inú úroveň. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“

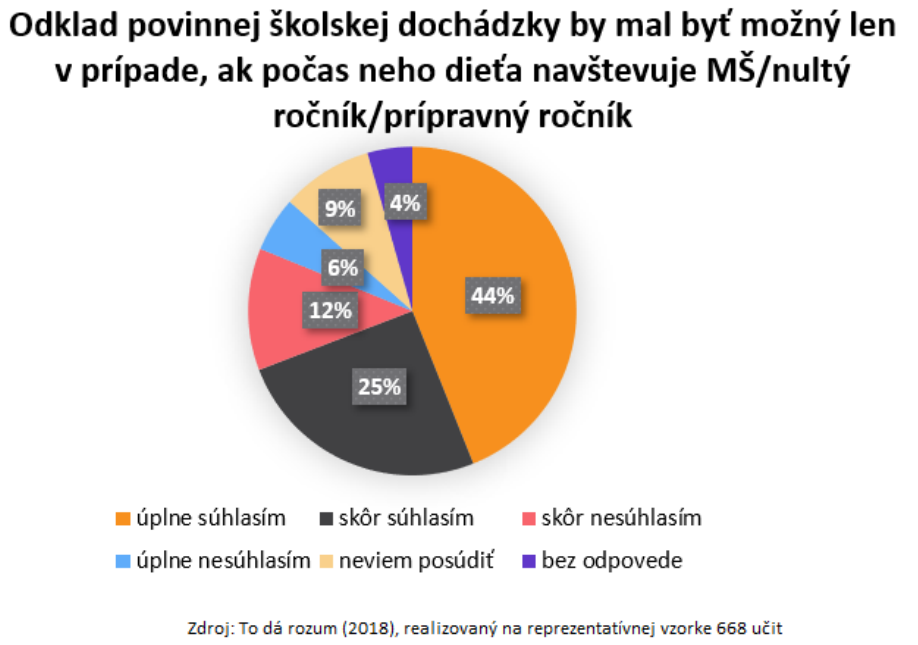
Odsúvanie nástupu do prvého ročníka je v niektorých prípadoch len odsúvaním problému

O význame oddialenia nástupu detí do prvého ročníka sa dá minimálne polemizovať. Väčšia časť detí, u ktorých je už pri zápise do 1. ročníka pravdepodobné, že nedosiahnu k septembru školskú spôsobilosť, dostane zrejme odklad začiatku povinnej školskej dochádzky. V roku 2018 s týmto návrhom odchádzalo zo zápisu 64 % takýchto detí. Zvyšná časť má návrh na zaradenie do nultého ročníka. Obidvom skupinám detí sa vstup do 1. ročníka oddiali o jeden rok, počas ktorého by mali dozrieť a zlepšiť sa v jednotlivých ukazovateľoch školskej pripravenosti. Podľa viacerých respondentov To dá rozum však oddialenie nástupu do školy nemá očakávaný efekt vo všetkých prípadoch. Deti, ktoré napriek odporúčaniam nechodili do materskej školy, prichádzajú na druhý zápis s podobnými problémami. Zástupkyňa riaditeľky základnej školy konštatuje: „Pokiaľ ho neumiestnite do škôlky, tak to sa nič nezmení. To za rok budeme riešiť ten istý problém. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Vo výpovedi riaditeľa inej školy je obsiahnutá nespokojnosť s tým, že niektorí rodičia odporúčania zapísať dieťa do materskej školy ignorujú: „Zase to závisí od toho, aká to je rodina. Ako prijmú naše odporúčania. Pretože my im odporúčame zaškolenie dieťaťa. Nie je to zatiaľ povinná vec. Čiže nemôžeme to nariadiť. Takisto zo správy z psychologického vyšetrenia vyplýva, že odporúčajú zaškolenie, ale rodič jednoducho, keď to dieťa nedá [...]. Tým pádom my si vlastne len odložíme tú našu prácu o jeden rok, aby to dieťa fyzicky dospelo. No a potom to už zase ide s pani učiteľkou a už nastupuje psychologická poradňa, vyšetrenia. No a v druhom, treťom ročníku už podľa toho, ako to dieťa zvláda, či sa adaptuje, neadaptuje, už ide integrácia – začlenenie. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“

O tom, že čas, ktorý dieťa získa odkladom povinnej školskej dochádzky, by mal byť využitý na cieľavedomú predškolskú prípravu, je presvedčená väčšina učiteliek a učiteľov. V dotazníkovom prieskume To dá rozum 69 % z opýtaných úplne súhlasilo alebo skôr súhlasilo s tvrdením, že odklad povinnej školskej dochádzky by mal byť možný len v prípade, ak počas neho dieťa navštevuje MŠ/nultý/prípravný ročník (graf G_4.2.1.1.2).

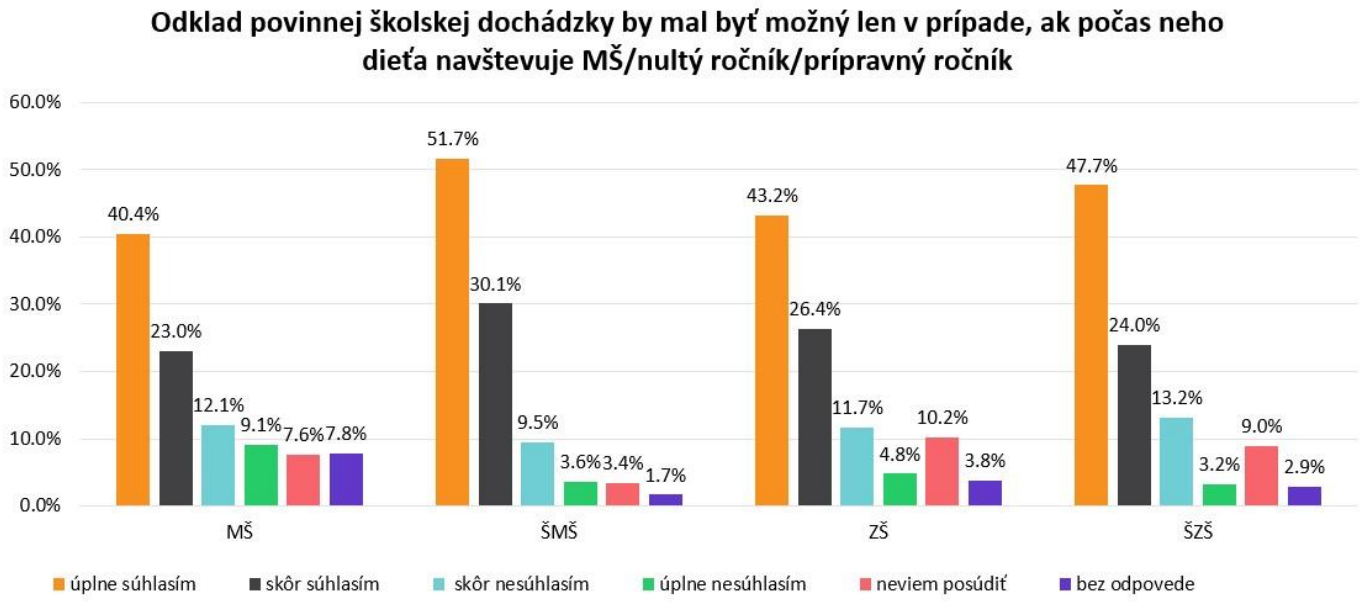
Súhlasné stanovisko prevažovalo vo vzorke učiteliek materských škôl, špeciálnych materských škôl a rovnako u učiteliek tak bežných, ako aj špeciálnych základných škôl (graf G_4.2.1.1.3). Štatisticky významný rozdiel sa preukázal medzi názormi učiteľov špeciálnych ZŠ a učiteliek MŠ, kde v prípade špeciálnych škôl bolo významne viac respondentov, ktorí s tvrdením úplne súhlasili.

Graf G_4.2.1.1.2: Názory učiteliek a učiteľov MŠ na odklad povinnej školskej dochádzky



Zdroj: To dá rozum (2018), realizovaný na reprezentatívnej vzorke 668 učit

Graf: G_4.2.1.1.3: Názory učiteľov a učiteliek na podmienenie odkladu povinnej školskej dochádzky návštevou MŠ, nultého alebo prípravného ročníka



Z analýzy dát, ktoré sa zbierajú pri zápise detí do 1. ročníka, vyplýva, že 36 % detí, ktoré pravdepodobne nedosiahnu školskú spôsobilosť, bude zaradených do nultých ročníkov. Ostatné dostávajú návrh na odklad plnenia povinnej školskej dochádzky (ďalej odklad PŠD) a v ideálnom prípade by sa mali vrátiť do materskej školy. Podľa zákona majú pri prijímaní dokonca prednosť. Podľa odhadu To dá rozum sa však v školskom roku 2018/2019 nachádzalo v materských školách len 77 % detí s odkladom PŠD. Najväčší podiel bol v Banskobystrickom kraji (86 %) a najnižší v Žilinskom (67 %).[6] Aj keď sa zoberie do úvahy predpoklad, že časť týchto detí nakoniec do 1. ročníka predsa len nastúpila, možno predpokladať, že existuje skupina detí s odkladom povinnej školskej dochádzky, ktorá tento čas trávila doma, resp. v zariadení mimo siete materských škôl.

Záver

Slovenské deti začínajú povinné vzdelávanie v rôznom veku a v rôznom veku opúšťajú základnú školu. Ich štart totiž neurčuje ani tak vek ako miera ich školskej pripravenosti. Šance mnohých detí, ktoré dostali na vstupe do prvého ročníka „červenú“, by pritom mohli byť oveľa vyššie, ak by navštevovali materskú školu. V prípade, že sa nezlepší prístup detí k programom ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania, počet detí s odkladom začiatku povinnej školskej dochádzky sa nezmení. A ak áno, tak len v prospech navýšenia počtu detí v nultých ročníkoch.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Súvisiace kapitoly:

Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve
Inštitucionálna raná starostlivosť

Zdroje:

1: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 19, ods. 6
2: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedeckotechnických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
3: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedeckotechnických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
4: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedeckotechnických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
5: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedeckotechnických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
6:To dá rozum, na základe údajov CVTI o počte detí s návrhom na odklad povinnej školskej dochádzky pri zápise do 1. ročníka v roku 2017 a počte detí s odloženou školskou dochádzkou, ktoré v roku 2018 navštevovali MŠ. Štatistická ročenka – materské školy. 2017, 2018. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenkapublikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

Deti zo SZP a nulté ročníky

Časť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia začína školu v nultých ročníkoch

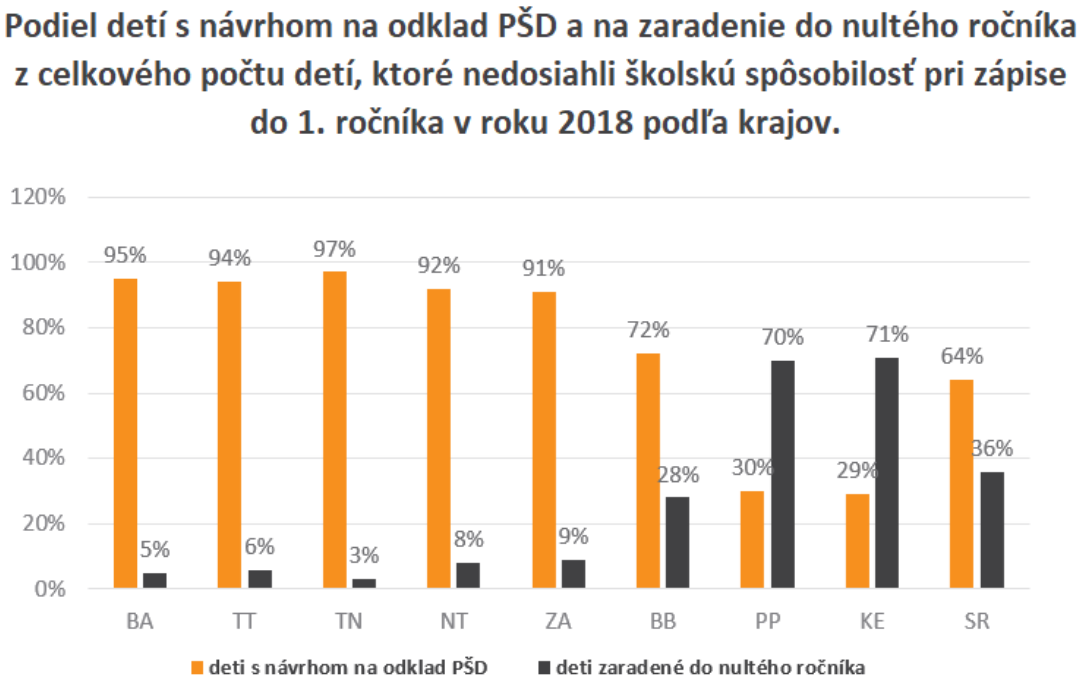
Systém zlepšovania školskej pripravenosti detí, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť, je dvojkoľajný. Kým deti na západe krajiny dostávajú odklad povinnej školskej dochádzky, deti na východe putujú do nultých ročníkov. Tie boli legislatívne zavedené v roku 2002 so zámerom zlepšiť vzdelávacie šance detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, u ktorých je predpoklad, že nezvládnu nároky prvého ročníka. Nulté ročníky vznikli ako náhradné riešenie zlepšenia prístupu detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia k predškolskému vzdelávaniu v čase zložitej ekonomickej situácie. Odvtedy sa počet tried nultých ročníkov z roka na rok zvyšuje, a to najmä na východnom Slovensku, kde v nich končí drvivá väčšina šesťročných detí, ktoré nesplnili kritériá školskej spôsobilosti. Nulté ročníky sa stali hlavným kompenzačným nástrojom verejnej politiky pre rómske deti z najchudobnejších segregovaných rómskych lokalít, a to napriek tomu, že nie sú k dispozícii dáta, na základe ktorých by sa mohlo usudzovať o ich dlhodobejšom pozitívnom vplyve na ich ďalšiu vzdelávaciu dráhu.

Systém zlepšovania školskej pripravenosti je dvojkoľajný

V prípade, že dieťa, ktoré dovŕši k septembru šiesty rok veku a nedosiahne školskú spôsobilosť, volí riaditeľ školy medzi dvomi možnosťami. Alebo rozhodne o odklade začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky o jeden školský rok, alebo o zaradení dieťaťa do nultého ročníka základnej školy.[1] Robí tak na základe žiadosti zákonného zástupcu, ktorej súčasťou je odporučenie pediatra a tiež odporučenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Nulté ročníky sú podľa zákona určené pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP), u ktorých neexistuje predpoklad, že by mohli zvládnuť vzdelávací program prvého ročníka základnej školy.[2]

Zber dát zo zápisu do 1. ročníka v roku 2018 prezradil, že kým v západnej časti krajiny dostávajú deti odklad plnenia povinnej školskej dochádzky, na východe sú vo väčšej miere zaradené do nultých ročníkov. V Košickom a Prešovskom kraji odišlo s takýmto návrhom zo zápisu približne 70 % detí, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť. V Banskobystrickom kraji dostalo takéto odporúčanie 28 % detí. Na porovnanie, v Trenčianskom kraji skončili v nultom ročníku len 3 % detí, ktoré nespĺňali v čase zápisu požadované kritériá pre vstup do 1. ročníka (graf G_4.2.1.2.1).

Graf G_4.2.1.2.1: Pomer deti s návrhom na odklad PŠD a s návrhom na zaradenie do nultého ročníka k počtu detí s nedosiahnutou školskou spôsobilosťou pri zápise do 1. ročníka v roku 2018



Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2018)

O tom, že triedy nultých ročníkov sa napĺňajú najmä na východnom Slovensku, hovoria aj štatistiky CVTI SR (graf G_4.2.1.2.2). V školskom roku 2017/18 začínalo v Prešovskom kraji školskú dochádzku v nultom ročníku 15 % všetkých detí, ktoré nastúpili do bežnej základnej školy. V Košickom kraji 18 %. Priemer Slovenska sa pohyboval okolo 6 %.[4] Vo vzťahu k celkovej populácii 6-ročných detí v danom regióne môžeme konštatovať znepokojujúci stav. V Košickom kraji bolo v roku 2018 v nultých ročníkoch takmer 17 % všetkých šesťročných detí a v Prešovskom kraji takmer 15 % .[5]

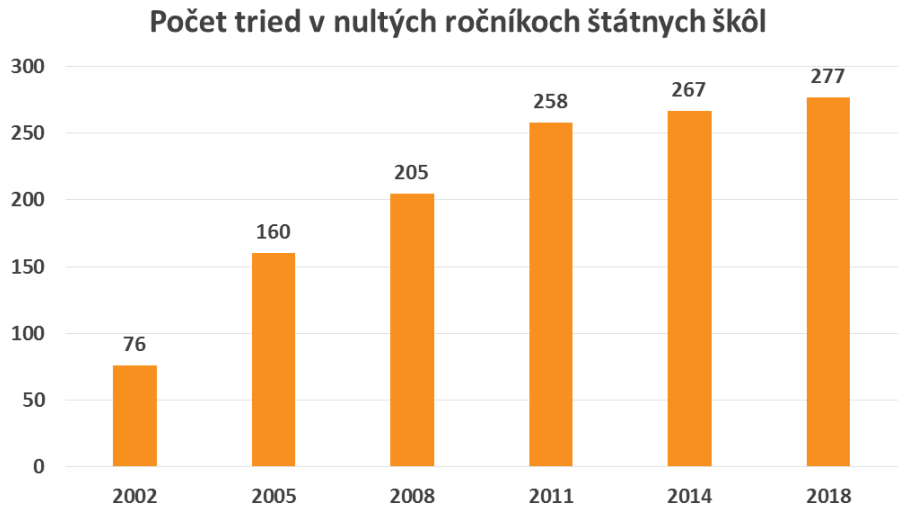
Graf: G_4.2.1.2.2: Počet žiakov a žiačok v nultých ročníkoch v jednotlivých krajoch SR v roku 2018

Zdroj: CVTI SR (2019)

[6]

Počet tried nultých ročníkov, ako i detí v nich sa neustále zvyšuje. Kým v roku 2002 bolo v základných školách len 76 tried, v roku 2018 ich bolo už 277 (graf G_4.2.1.2.3). Počet žiakov v nich sa v sledovanom období zvýšil z 970 na 3 515.[7]

Graf G_4.2.1.2.3: Počet tried v nultých ročníkoch v základných školách v rokoch 2002 – 2018

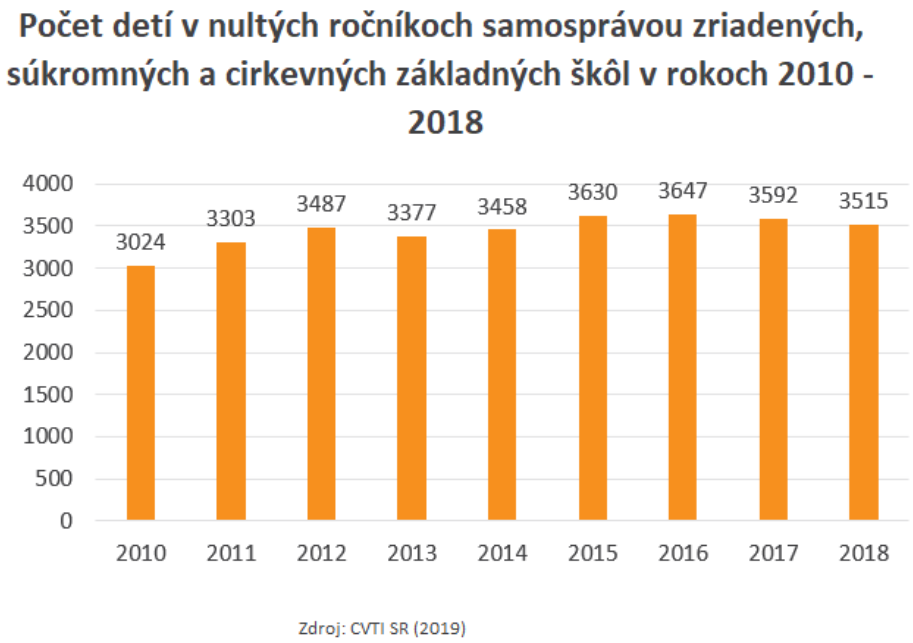


[8]

Zdroj: CVTI SR (2019)

V roku 2011 sa ich počet relatívne zastabilizoval a až do dnešných dní osciluje okolo 3 500 detí (graf G_4.2.1.2.4). V nasledujúcom období môžeme očakávať, že sa počty detí v nultých ročníkoch znížia. Pokles však nemusí znamenať odklon od tejto rokmi rozvíjanej stratégie zlepšovania školskej pripravenosti detí. Súvisieť bude zrejme s celkovým poklesom populácie 6-ročných detí, ktorý nás podľa demografických prognóz čaká, ako aj s plánovaným útlmom nultých ročníkov po zavedení povinného predškolského vzdelávania pre deti od 5 rokov.

Graf G_4.2.1.2.4: Počet detí v nultých ročníkoch samosprávou zriadených, súkromných a cirkevných základných škôl v rokoch 2010 – 2018



[9]

Otváranie nových tried sa javí ako prirodzená reakcia na zvyšujúci sa dopyt. Podľa výpovedí vedúcich zamestnancov základných škôl, ktorí sa zúčastnili na kvalitatívnom zbere dát To dá rozum, niektorí rodičia prichádzajú už na zápis s požiadavkou, aby ich dieťa nastúpilo do nultého ročníka. Potvrdzujú to aj slová zástupkyne riaditeľa základnej školy zo stredného Slovenska: „Zase napríklad rovno z materskej školy prídu s tým už rodičia aj na zápis, že donesú potvrdenie z CPPaP [Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie], že by boli radi, keby išlo do nultého, lebo má problémy. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ Z jej výpovede možno usudzovať, že niekde je dokonca záujem vyšší, ako sú kapacity základnej školy: „Sú roky, keď je tá situácia omnoho horšia. Keď máme veľa problémových detí. No a vtedy máme ten nultý ročník po strop, tých šestnásť, nabitý. A to ešte stále tí rodičia proste telefonujú aj z iných škôl, že by potrebovali, no len nedá sa. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ K zriaďovaniu nultých ročníkov sú pritom riaditelia motivovaní nielen záujmom rodičov. Motivuje ich aj systém financovania. Na žiaka nultého ročníka základná škola dostane dvojnásobne viac peňazí než na žiakov v ostatných ročníkoch.[10] Zriadenie takejto triedy sa teda pre školu finančne oplatí. Prevažná väčšina riaditeľov škôl nulté ročníky víta.[11] Keďže tak oni, ako aj učitelia vidia, ako v nich deti v priebehu roka napredujú, obhajujú ich. Cítia, že investované úsilie sa premieňa na hmatateľné výsledky. Nulté ročníky preto vnímajú ako veľký prínos.[12] Prečo však nemožno zdieľať toto nadšenie?

Po ukončení nultých ročníkov pokračuje väčšina žiakov v etnicky homogénnych triedach

V nultých ročníkoch možno nájsť najmä rómske deti. Sú v nich zastúpené v oveľa väčšej miere ako väčšinová populácia. V školskom roku 2017/18 tvorili žiaci a žiačky z marginalizovaných rómskych komunít 72 % všetkých žiakov nultého ročníka.[13] Tieto údaje jasne ukazujú, že nulté ročníky sa stali hlavným nástrojom verejnej politiky práve pre vzdelávanie rómskych detí z najchudobnejších a segregovaných lokalít[14], a to napriek tomu, že dodnes nebol zrealizovaný dlhodobý pedagogický výskum, ktorý by potvrdil ich pozitívny vplyv na neskoršiu vzdelávaciu dráhu a následné uplatnenie sa v živote.

Nulté ročníky sú na mnohých školách výhradne záležitosťou chudobných rómskych detí, ktoré sa vďaka nim stávajú členmi etnicky homogénnych rómskych tried. V podobnom zložení pokračujú aj do vyšších ročníkov. Žiaci, ktorí v roku 2016/17 absolvovali nultý ročník, boli v ďalšom roku v triedach, v ktorých 63 % ich spolužiakov tiež absolvovalo nultý ročník.[15] Tento údaj naznačuje, že následné prerozdelenie žiakov do ostatných prvých tried v čase, keď už dosiahli požadovanú školskú pripravenosť, nie je bežnou praxou. Vďaka týmto praktikám sa však prehlbuje nežiaduca segregácia vo vzdelávaní.

Dlhodobé efekty nultých ročníkoch nie sú preskúmané

Práca učiteľov a učiteliek v nultých ročníkoch nepochybne prináša ovocie v podobe zlepšenia jednotlivých oblastí školskej pripravenosti. O ich účinku na ďalšie vzdelávacie výsledky detí sa však nedá usudzovať. Akékoľvek údaje, ktoré by podporili hypotézu o dlhodobom pozitívnom či negatívnom efekte chýbajú. Dostupné dáta skôr naznačujú, že veľa absolventov nultých ročníkov sa aj tak nevyhne neskoršiemu školskému neúspechu. Podľa správy Štátnej školskej inšpekcie, prvé 3 ročníky základnej školy úspešne ukončila v roku 2017/2018 ani nie polovica detí, ktoré v školskom roku 2013/14 navštevovali triedy nultých ročníkov. Zvyšná polovica sa nevyhla opakovaniu.[16] Niektorí nezvládli už požiadavky 1. ročníka, iní si museli zopakovať druhý či tretí ročník. Za absurdné možno považovať opakovanie samotného nultého ročníka. Podiel tých, ktorí ho opakujú, dokonca stúpa. V školskom roku 2009/10 išlo o 0,73 % žiakov, v školskom roku 2017/18 už o 2,3 %.[17] Nultý ročník sa započítava do povinnej školskej dochádzky, a tak sa v praxi stáva, že žiak začne plniť tretí rok školskej dochádzky v 1. ročníku ako 8-ročný, a ak na prvom a druhom stupni ešte raz opakuje ročník, končí PŠD ako 16-ročný v ôsmom ročníku základnej školy.[18] Hoci predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky bez dosiahnutia základného vzdelania nemožno jednoznačne pripísať existencii nultých ročníkov, faktom je, že deti odchádzajúce z ôsmeho či nižšieho ročníka ZŠ nemajú veľkú šancu študovať na strednej škole a získať kvalifikovanú prácu. Ich jedinou možnosťou sú dvojročné učebné odbory, ktoré ponúkajú vzdelanie s veľmi nízkym uplatnením na trhu práce.[19] Takmer automatické zaraďovanie rómskych detí z vylúčených lokalít do nultých ročníkov v niektorých školách má teda nepriamy negatívny vplyv na mieru nezamestnanosti a kvalitu života ľudí, ktorých prístup na trh práce je v dôsledku nízkej kvalifikácie mimoriadne sťažený.[20]

Nulté ročníky sú neefektívnou náhradou predškolského vzdelávania

Nulté ročníky sú drahou a z dlhodobého hľadiska neúčinnou náplasťou na chýbajúce predškolské vzdelávanie. Zriaďujú sa v krajoch, kde je najslabšia účasť detí na predškolskom vzdelávaní a znížená dostupnosť materských škôl. Niektorí učitelia si však myslia, že pripravia deti na školu lepšie ako materská škola. V rozhovore v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum svoju skúsenosť s nultým ročníkom hodnotila zástupkyňa riaditeľa školy takto: „Výborná. To musím povedať. Máme ho veľmi dlho ten nultý ročník. Máme tam veľmi dobrú učiteľku, ktorá to teda vie a je veľký rozdiel, keď sa potom rozprávame s učiteľkami v prvej triede medzi deťmi, ktoré idú z materskej školy a ktoré prichádzajú z nultého ročníka. Že tam vidno, že tie deti sú úplne niekde inde […]. Že ony vlastne v tom nulťáku sa pripravia na také veci, ktoré tí prváčikovia z tej škôlky ešte len musia vlastne dotiahnuť. Takže je to výborná vec. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ S názorom tejto respondentky sa však nezhodujú odborníci. Nultý ročník nemôže nahradiť materskú školu. Intervencia totiž prichádza príliš neskoro, vo veku šiestich rokov. K najrýchlejšiemu vývoju a tvárnosti mozgu pritom dochádza v prvých troch rokoch života človeka.[21] Keď dieťa dovŕši 4 až 5 rokov života, polovica funkcií mozgu je už vyvinutých.[22] Aj jazykové a predgramotné schopnosti 5-ročného dieťaťa predurčuje prvých tisíc dní života dieťaťa.[23] Preto široko dostupné predškolské vzdelávanie môže priniesť lepšie výsledky. Je preukázané, že deti, ktoré absolvovali materskú školu aspoň jeden rok, navštevujú nultý ročník v oveľa menšej miere ako deti, ktoré ju nenavštevovali a vo väčšej miere nastupujú priamo do prvého ročníka základnej školy.[24] V prípade, že by sa deti zo SZP a ich rodiny systematicky zapájali do zmysluplných programov ranej starostlivosti o deti do 3 rokov a plynule pokračovali v programoch predškolského vzdelávania, je pravdepodobné, že ich vstup do prvého ročníka by bol bezproblémový a nultý ročník by stratil svoje opodstatnenie. V súčasnom nastavení systému však deti ohrozené chudobou majú veľmi obmedzené možnosti zapojiť sa do programov ranej starostlivosti a na ceste za predškolským vzdelávaním musia zdolávať nemalé prekážky.

Nulté ročníky sú finančne nevýhodné

Vzdelávanie žiaka v nultom ročníku je zhruba o štvrtinu drahšie ako vzdelávanie v materskej škole.[25] Ročné výdavky na žiaka v nultom ročníku sú približne o 25 % (800 eur) vyššie ako výdavky na dieťa v materskej škole.[26] Paradoxom pritom je, že nulté ročníky sa v roku 2002 legislatívne zaviedli v dôsledku rezignácie na cieľ nákladného zvyšovania dostupnosti predškolského vzdelávania. Myšlienka nultých ročníkov sa zrodila v 90. rokoch 20. storočia, kedy prebiehalo aj ich pilotné overovanie. Prvé výsledky naznačovali, že Slovensko našlo cestu, ako pomôcť deťom zo SZP postaviť sa na rovnakú štartovaciu čiaru so svojimi rovesníkmi. Akokoľvek pozitívne vyznieva tento zámer, pravdou je, že nulté ročníky vznikli ako dôsledok šetrenia finančných prostriedkov. Pôvodný zámer rozširovať sieť materských škôl a zlepšiť prístup týchto detí k predškolskému vzdelávaniu narazil na vysoké investičné náklady. Slovensko sa nachádzalo v zložitej ekonomickej situácii. Pripravovalo sa na prechod na euro a prijalo niekoľko úsporných opatrení. V snahe šetriť prostriedky sa odklonilo od pôvodného zámeru zlepšiť prístup najviac znevýhodnených detí k predškolskému vzdelávaniu.[27] V súčasnosti sa téma zvýšenia účasti detí na predškolskom vzdelávaním znovu otvorila. Autori novely školského zákona vidia riešenie zlepšenia školskej pripravenosti detí zo SZP v zavedení povinného predškolského vzdelávania pre všetky 5-ročné deti.[28] Táto novela však nijak nereflektuje potrebu čo najskoršej intervencie. Nepripravenosť podmienok pre takú zásadnú zmenu môže navyše vyústiť do podobných problémov, aké sa dnes opisujú pri nultých ročníkoch. Nie sú totiž žiadne záruky, že materské školy dokážu reagovať efektívnejšie ako nulté ročníky na špecifické vzdelávacie potreby týchto detí. Podľa zistení To dá rozum je pripravenosť materských škôl na vzdelávanie detí z vylúčených rómskych lokalít sporná.

Záver

Nulté ročníky pomáhajú zlepšiť školskú pripravenosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, no podpora a pomoc prichádza príliš neskoro na to, aby im priniesla dlhodobejšie efekty v podobe kvalitného vzdelania a uplatnenia sa na trhu práce a v živote. Roky podporovaná sieť nultých ročníkov vytvára ilúziu, že riešenie existuje, v dôsledku čoho dochádza k odklonu pozornosti od kľúčovej otázky, ktorou je tvorba kvalitných programov ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania. Je najvyšší čas obrátiť pozornosť správnym smerom a investovať energiu, ako i finančné prostriedky práve do systematického skvalitňovania a rozširovania týchto programov, ako aj zlepšovania ich dostupnosti pre tie najzraniteľnejšie skupiny detí. Zlepšenie prístupu detí zo SZP ku kvalitnému vzdelaniu spočíva v schopnosti systému postaviť ich na vstupe do školy na rovnakú štartovaciu čiaru s ostatnými rovesníkmi.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov). § 19, ods. 6
2: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 19
3: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedeckotechnických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
4: Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
5: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR o počte 6-ročných detí v roku 2017 a údajov CVTI SR o počte detí, o ktorých bolo na zápise do 1. ročníka rozhodnuté, že budú zaradené do nultého ročníka. Situáciu v roku 2018 nebolo možné vypočítať, keďže údaje o počte obyvateľstva v jednotlivých vekových kategóriách za rok 2018 neboli v čase písania správy dostupné. Štatistický úrad SR. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. 2018. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/; CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ v roku 2017. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
6: CVTI SR, 2019. *Štatistická ročenka materské školy 2018/2019*, [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
7: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Nulté ročníky. [elektronická pošta] 7. 3. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
8: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Nulté ročníky v základných školách. 2019. [elektronická pošta] 7. 3. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
9: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Nulté ročníky v základných školách. 2019. [elektronická pošta] 7. 3. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
10: Nariadenie vlády č. 630/2008 Z. z. Nariadenie vlády Slovenskej republiky, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia, § 4, ods. 2
11: Štátna školská inšpekcia (2017), *Správa o výsledku spätnej väzby od riaditeľov škôl, v ktorých sa v školskom roku 2016/17 realizoval výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku.* [cit. 2019-04-20] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor
12: Štátna školská inšpekcia (2017), *Správa o výsledku spätnej väzby od riaditeľov škôl, v ktorých sa v školskom roku 2016/17 realizoval výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku.* [cit. 2019-04-20] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor
13: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
14: KLEIN, V. RUSNÁKOVÁ, J. ŠILONOVÁ, V. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov.* Spišská Nová Ves: Roma Education Fund,2012. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: http://www.academia.edu/5297211/Klein_V._-_Rusn%C3%A1kov%C3%A1_J.-%C5%A0ilonov%C3%A1_V._Nult%C3%BD_ro%C4%8Dn%C3%ADk_a_eduk%C3%A1cia_r%C3%B
15: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
16: Štátna školská inšpekcia (2017), *Správa o výsledku spätnej väzby od riaditeľov škôl, v ktorých sa v školskom roku 2016/17 realizoval výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku.* [cit. 2019-04-20] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Vyhodnotenie_0_rocnik_2017_final%281%29.pdf
17: Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
18: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
19: LAJČÁKOVÁ, J., GALLOVÁ-KRIGLEROVÁ, E., KADLEČÍKOVÁ, J., BALÁŽOVÁ, Z., CHUDŽÍKOVÁ, A. *Riešenie nezamestnanosti Rómov. Od mýtu k praxi a späť.* CVEK, 2017
20: LAJČÁKOVÁ, J., GALLOVÁ-KRIGLEROVÁ, E., KADLEČÍKOVÁ, J., BALÁŽOVÁ, Z., CHUDŽÍKOVÁ, A. *Riešenie nezamestnanosti Rómov. Od mýtu k praxi a späť.* CVEK, 2017
21: REES, N., CHAI, J., ANTHONY, D. *Right in principle and in practice: a review of the social and economic returns to investing in children.* UNICEF Division of Policy and Strategy. New York: United Nations Children's Fund, 2012. [cit. 2016-11-11] Dostupné na: http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Investing_in_Children.pdf
22: RAJOVIĆ, R. *NTC systém učenia.* I. Časť: Predškolský vek. IQ dieťaťa – zodpovednosť rodičov. Nový Sad, 2009.
23: KUHL, P. K. (2011). Early Language learning and Literacy: Neuroscience Implicationws for Education. In *Mind Brain Educ.* September 2011, Vol. 5, No. 3, pp. 128 – 142. doi:10.1111/j.1751-228X.2011.011211.
24: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
25: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa*. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

26: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

27: KUSÁ, Z. *Investovať do deti: východisko z bludného kruhu znevýhodnenia.* Štúdia o vnútroštátnych politikách. Slovenska republika, 2013. s. 30. http://www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11658&langId=sk

28: Návrh poslancov Národnej rady Slovenskej republiky Evy SMOLÍKOVEJ, Ľubomíra PETRÁKA a Pétera VÖRÖSA na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, 2019. [cit. 2019-04-25] Dostupné na: https://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony%2Fcpt&ZakZborID=13&CisObdobia=7&ID=1468&fbclid=IwAR1pB_tJx4xyGNVrcjaa0g1C_cJpzKPARHoW7P5dMBPPZvm

Limity MŠ v príprave detí na prechod do školy

Limity materských škôl v príprave detí na plynulý prechod do základnej školy

Jednou z úloh materskej školy je rozvíjať u dieťaťa jednotlivé oblasti školskej spôsobilosti tak, aby mohlo úspešne začať školské vzdelávanie. Materská škola môže významne prispieť k zníženiu počtu detí s odloženým začiatkom povinnej školskej dochádzky. Jej potenciál nie je v tomto smere plne využitý. Jedným z dôvodov je jej slabá spolupráca so školskými poradenskými zariadeniami v niektorých mestách a obciach, ktorú spôsobujú najmä obmedzené personálne a časové kapacity poradenských zariadení. Samozrejmosťou nie sú ani priebežné depistáže školskej pripravenosti, ktoré môžu významne prispieť aj k zníženiu počtu detí s odkladom povinnej školskej dochádzky. Ďalším identifikovaným problémom je slabá súčinnosť medzi rodičmi, učiteľkami a poradňou, ktorá neraz vyúsťuje do neobjektívnych záverov o pripravenosti dieťaťa pre vstup do školy. Kvalita pripravenosti detí na vstup do školy je tiež závislá od schopnosti materskej školy reagovať na individuálne rozvojové potreby detí. Tá je znížená nedostatkom odborníkov (školských psychológov, špeciálnych pedagógov...), ktorí by mohli významne prispieť k skvalitneniu diagnostikovania detí, ako aj nastavovania stimulačných programov. Podľa názorov učiteľov a učiteliek bežných a špeciálnych škôl, ktoré sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, by väčší počet odborníkov v triedach prispel k zníženiu počtu detí s odloženou školskou dochádzkou. Takejto odbornej pomoci sa však deťom v našich materských školách nedostáva. Cieľ rozvíjať u detí dimenzie školskej spôsobilosti je teda výhradne záležitosťou učiteliek, ktoré musia prerozdeľovať pozornosť priemerne medzi dvadsať detí. Tým sa priestor na individuálny prístup zužuje a znižuje sa i šanca, že detí s odloženou školskou dochádzkou bude menej.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Spolupráca MŠ, poradní a rodičov
Prípravu detí do školy ovplyvňuje slabá spolupráca materskej školy, poradenských zariadení a rodičov

Nedostatočné podmienky pre individualizáciu v MŠ
V materských školách nie je dostatočný priestor na individualizáciu

Záver

Ak je jedným z cieľov materskej školy zabezpečovanie dostupnosti poradenských služieb pre deti, každá materská škola by mala mať skúsenosť s intenzívnou a efektívnou spoluprácou s poradenskými zariadeniami. Vďaka nej sa skvalitňuje proces diagnostikovania školskej spôsobilosti detí, ako i proces následnej rozvojovej stimulácie a znižuje sa riziko neobjektívnych rozhodnutí o školskej pripravenosti či nepripravenosti dieťaťa na zvládnutie nárokov školy. Kým nie je kvalitná diagnostika a intervencia garantovaná prítomnosťou psychológov a ostatných odborníkov priamo v materských školách, je otázka personálnych časových kapacít poradenských zariadení kľúčová a úzko spätá s rizikom, že niektoré deti budú už na začiatku svojej vzdelávacej dráhy čeliť riziku zlyhania. To, či deti naplnia kritériá školskej pripravenosti, nezávisí len od ich individuálnych predispozícií, ale aj od podmienok, v ktorých sa výučba realizuje. Miera individualizácie je pritom kľúčová, pretože práve ona je základným pilierom princípu rovnosti šancí vo vzdelávaní.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Spolupráca MŠ, poradní a rodičov

Prípravu detí do školy ovplyvňuje slabá spolupráca materskej školy, poradenských zariadení a rodičov

Jedným z cieľov výchovy a vzdelávania v materskej škole je rozvíjať u dieťaťa jednotlivé oblasti školskej spôsobilosti tak, aby mohlo úspešne naštartovať svoju vzdelávaciu dráhu. Materská škola môže významne prispieť k zníženiu počtu detí s odloženým začiatkom povinnej školskej dochádzky. Jej potenciál nie je v tomto smere plne využitý. Jedným z dôvodov je jej slabá spolupráca so školskými poradenskými zariadeniami v niektorých mestách a obciach. Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum odkrývajú, že riaditelia materských škôl považujú komunikáciu s nimi za veľmi dôležitú. Výpovede respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát však naznačujú, že nie všade je bezproblémová. Samozrejmosťou nie sú ani priebežné depistáže školskej pripravenosti, ktoré môžu významne prispieť aj k zníženiu počtu detí s odkladom povinnej školskej dochádzky. Ďalší problém, ktorý bol identifikovaný na základe analýzy kvalitatívnych dát je slabá súčinnosť medzi rodičmi, učiteľkami a poradňou, ktorá vyúsťuje do neobjektívnych záverov o pripravenosti dieťaťa pre vstup do školy.

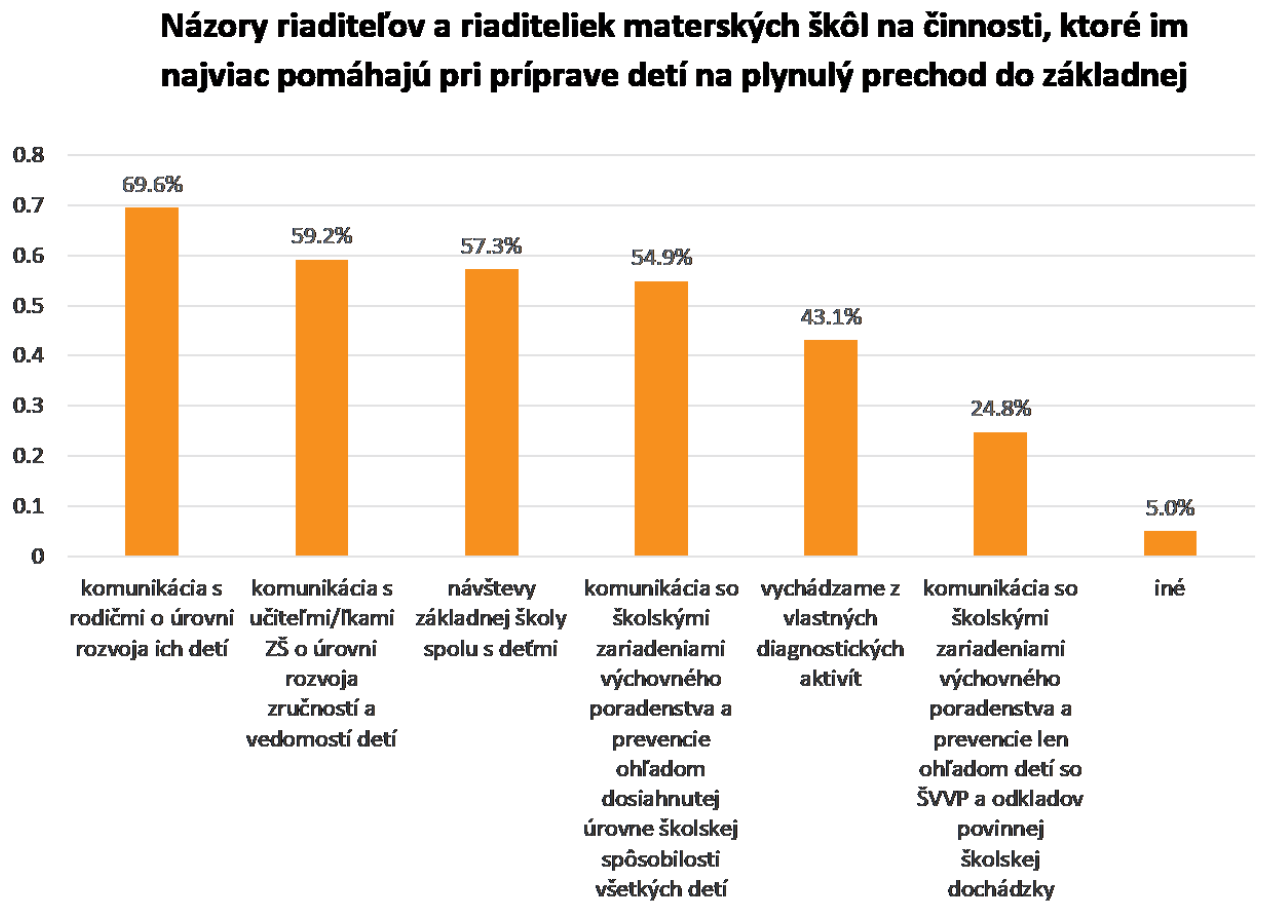
Príprava detí na školu by mala prebiehať v tesnej spolupráci s poradenskými zariadeniami

Jedným zo všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania v materskej škole je „rozvíjať u dieťaťa dimenzie školskej spôsobilosti, aby sa ľahko adaptovalo na následné primárne vzdelávanie“.[1] Štátny vzdelávací program ďalej ukladá tejto predškolskej inštitúcii povinnosť „zabezpečovať dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti“.[2] V intenciách týchto cieľov by teda posudzovanie školskej spôsobilosti malo byť vecou dialógu medzi materskou školou, školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie a, samozrejme, rodičov dieťaťa. V takomto partnerskom dialógu by malo vzniknúť nielen rozhodnutie o prípadnom odklade povinnej školskej dochádzky, ale aj nastavenie efektívneho stimulačného programu.

Komunikáciu s poradenskými zariadeniami považujú učiteľky MŠ za dôležitú

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že komunikácia s poradenskými zariadeniami zohráva v práci učiteliek a učiteľov MŠ pomerne významnú rolu. Ich pomoc víta takmer 55 % riaditeliek a riaditeľov bežných a špeciálnych MŠ, ktoré zaradili komunikáciu so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie týkajúcu sa dosiahnutej školskej spôsobilosti všetkých detí medzi jednu z troch najdôležitejších činností v príprave detí na plynulý prechod do základnej školy. Ako vidieť v grafe G_4.2.2.1.1, komunikácia s poradenskými zariadeniami nie je v očiach riaditeľov a riaditeliek MŠ dôležitá len v prípade detí, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ďalej ŠVVP) či návrh na odklad povinnej školskej dochádzky. Týka sa prípravy všetkých detí na vstup do školy.

Graf G_4.2.2.1.1: Názory riaditeľov a riaditeliek materských škôl na činnosti, ktoré im najviac pomáhajú pri príprave detí na plynulý prechod do základnej školy



Zdroj: To dá rozum (2017), 204 riaditeľov a riaditeliek bežných a špeciálnych materských škôl

Spolupráca s poradenskými zariadeniami nefunguje všade rovnako

Zistenia z dotazníka nám nedávajú jasné odpovede na to, aká je reálna skúsenosť materských škôl so spoluprácou s poradenskými zariadeniami. O odlišnej praxi však možno usudzovať na základe autentických výpovedí respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Niektoré z nich si spoluprácu so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie pochvaľovali a naznačovali, že ide o pravidelné stretnutia: „Prichádzajú k nám, áno. Akože sa nám to osvedčilo ako teda jedna z metód pre lepšie zaškolenie. Naše deti to akože baví, majú to rady, som to tu aj spomenula. Ony majú rady veľmi také tie všelijaké problémové matematické úlohy. Vôbec nemali stres, že sem niekto prišiel cudzí ich vlastne skúšať. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Riaditeľky oceňovali aj dobré načasovanie návštev z poradne, ktoré im umožňuje efektívne nastaviť stimulačný program či usmerniť rodičov: „[...] upozorní na to (psychologička), že v čom treba pridať. Či zdvíhať sebavedomie tomu dieťaťu alebo viac počítať alebo teda na logopédiu hneď posielame. Lebo tú depistáž či diagnostiku my robíme vždycky v septembri. Takže ak sú tam nejaké chyby výslovnosti, tak rodiča hneď upozorňujeme na to a odporúčame mu návštevu logopéda [...]. (Materská škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Iný rozhovor odkryl menej systematickú a funkčnú spoluprácu, ktorá nedáva učiteľkám odpovede na otázku, čomu v oblasti zlepšenia školskej pripravenosti venovať zvýšenú pozornosť: „Ale aj tá spolupráca akože s tou poradňou zase nie je až taká pre nás akože pozitívna. Pretože keby sme sa my neopýtali, tak oni nám nepovedia. Oni nám nepošlú ani žiadne vyrozumenie, že by konkrétne napísali: To dieťa, tak a tak. V tom má nedostatky. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ No a zdá sa, že v niektorých materských školách spolupráca s poradenskými zariadeniami chýba. Riaditeľka jednej z nich spomína na časy, keď k nim chodili aspoň kolegyne z neďalekej špeciálnej školy:

„Pred šiestimi rokmi [..] spolupráca bola úžasná. Ony chodili sem a všetky deti školopovinné otestovali v predškolskej veľkej triede. A to bolo úplne super... Ale teraz to už povinné nie je. Sem vôbec nechodia do škôlky... (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“

Orientačné depistáže školskej pripravenosti zlepšujú šance detí, no nie sú pravidlom

Efektívnym nástrojom zlepšovania školskej pripravenosti sú priebežné orientačné depistáže. Nie sú však realizované plošne. O tom, či sa deťom takejto pomoci dostane alebo nie, rozhoduje mnoho faktorov. Napríklad časové a personálne kapacity lokálneho poradenského zariadenia, či uvedomelosť zriaďovateľa, prípadne samotnej riaditeľky materskej školy. Zákon síce školským poradenským zariadeniam ukladá úlohu poskytovať deťom a ich zákonným zástupcom preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť, no depistáže školskej pripravenosti v materských školách nie sú povinné.

O pozitívnom efekte priebežnej diagnostiky hovoria aj výsledky národného projektu PRINED, v rámci ktorého sa v päťdesiatich materských školách realizovali za účelom nastavenia vhodného stimulačného programu vstupné depistáže. Výstupné merania ukázali štatisticky významné zlepšenie detí v siedmich sledovaných oblastiach a to najmä u tých detí, ktoré sa do stimulačného programu zapojili.[3] Intervencia opretá o kvalitnú diagnostiku môže prispieť k zníženiu počtu detí, ktoré odchádzajú zo zápisu do 1. ročníka s návrhom na odklad povinnej školskej dochádzky. Depistáže organizované poradenským zariadením pomáhajú učiteľkám v MŠ identifikovať oblasti, ktorým treba venovať zvýšenú pozornosť. Potvrdzujú to aj výpovede respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum: „U nás je dobrá aj tá depistáž. Aj ten psychológ to vlastne vie posúdiť, či sme sa my trafili, či sme to dobre posúdili a veľakrát sa nám to potvrdilo. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ „Vždy chodí psychologička, s ktorou spolupracujeme a ona s nimi s každým individuálne robí také testy pripravenosti, aj také vlastné svoje ... sama je s deťmi. Realizuje a robí s nimi aj také pracovné listy o pripravenosti. No aj také sociálne. A v podstate sa skoro vždy zhodne s nami, čo my spozorujeme na deťoch. (Materská škola, Košický kraj, Učiteľ)“

Slabý synergický efekt spolupráce medzi rodičom, učiteľkami a psychológom môže vyústiť do zlých rozhodnutí

O tom, či dieťa nastúpi do prvého ročníka alebo začne školu v nultom ročníku, rozhoduje zákonný zástupca dieťaťa – teda najčastejšie rodič. Posledné slovo má aj v prípade odkladu povinnej školskej dochádzky, keďže práve on podáva žiadosť. Rozhodnutie však väčšinou nerobí sám. V ideálnom prípade by malo vzniknúť v intenzívnom dialógu rodičov, učiteliek MŠ a odborníkov z pedagogicko-psychologického zariadenia. Nedostatočná spolupráca a slabá komunikácia zúčastnených strán môže vyústiť aj do chybných rozhodnutí, ktoré môžu negatívne ovplyvniť ďalšiu vzdelávaciu dráhu detí.

Pohľad rodičov je pri diagnostikovaní dôležitým informačným zdrojom. Rodič je aj partnerom pri hľadaní cesty zlepšovania školskej pripravenosti dieťaťa. Potvrdili to aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, v ktorom takmer 70 % riaditeliek bežných a špeciálnych materských škôl označilo komunikáciu s rodičmi o úrovni rozvoja ich detí za jednu z troch najdôležitejších činností, ktoré im pomáhajú pri príprave detí na prechod do základnej školy. Zároveň išlo o činnosť, ktorú označila za významnú najväčšia časť opýtaných (graf G_4.2.2.1.1).

Aj keď učiteľky komunikáciu s rodičmi považujú za kľúčový aspekt prípravy detí na vstup do školy, zdá sa, že nie je bezproblémová. Kvalitatívna analýza rozhovorov s riaditeľkami materských a základných škôl, ako i s predstaviteľmi miest a obcí poodhalila, že spolupráca rodič – učiteľka – psychológ nie vždy funguje. Podľa viacerých z nich nedochádza pri posudzovaní školskej spôsobilosti k potrebnej súčinnosti všetkých troch aktérov. Pochybenie vidia najmä na strane rodičov, ktorí podľa ich slov nerešpektujú názory odborníkov: „Psychologické zariadenie dá odporučenie na zaškolenie, ale rodič si postaví hlavu. A on chce odklad. Takže toto je taký kameň úrazu nášho školského systému. Rodič má v tomto neskutočnú právomoc, rozhodujúce slovo, konečné. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“ Podľa viacerých názorov sa prípady, keď rodičia žiadajú pre svoje dieťa odklad školskej dochádzky, vyskytujú čoraz častejšie. Túto situáciu opísala riaditeľka materskej školy slovami: „Skôr počet odkladov rastie. Jednak to môže byť tým, že postoj rodičov a akceptácia odkladu spoločnosťou sa zmenila. Berie sa to ako niečo normálne. Nie ako zlyhanie dieťaťa/rodiča, ako to bolo dávnejšie, v minulosti. Plus možno majú školy vyššie nároky ...“ V rozhovoroch zaznievali aj dôvody:

- „[...] z pohodlnosti rodiča, ktorý si povie: Rok mám voľno ešte. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“

- „[...] lebo rodičia si povedia, že dáme dieťa neskôr do školy, predĺžime mu troška detstvo. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“
- „[...] vôbec sa nechcel s nami radiť: Je augustová [...] Aj ja som mala odklad a bodka. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“
- „[...] čo nám teda aj rodičia povedali, že: A nedám ho ešte, že pôjde s kamarátom. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Skúsenosť, ktorú respondentky komunikovali, naznačuje, že materské školy nedokážu vždy usmerniť rodičov a ovplyvniť ich rozhodnutie. Komunikácia medzi rodičmi a poradňou prebieha totiž v niektorých prípadoch mimo učiteliek. Tie, ktoré túto skúsenosť majú, upozorňujú na nedostatok priestoru na prezentovanie svojho pohľadu na školskú pripravenosť dieťaťa. Cítia sa bezmocné: „Keď si to dieťa zoberie rodič, tak to funguje tak, ako sme hovorili. Že proste rodič tam ide a povie, že nechceme ho dať do školy. A od toho sa začne odvíjať celý ten príbeh. Potom príde vyrozumenie k nám do škôlky... Vygooglia si, nájdu si. Tu mám známu. Tam mám známeho. Poriešia si a my už dostaneme len na papieri hotové.... (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“ Podobnú skúsenosť komunikoval aj riaditeľ základnej školy: „A aj keď to dieťa je vyspelé a zrelé do školy, tak ho nedajú. Tak, bohužiaľ, musíme to rešpektovať a posielame to potom väčšinou do CPP-čky, vlastne na vyšetrenie. A tam väčšinou vyjdú v ústrety rodičom. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Záver

Ak je deklarovaným všeobecných cieľom materskej školy zabezpečovanie dostupnosti poradenských služieb pre deti, možno očakávať, že každá materská škola má skúsenosť s intenzívnou a efektívnou spoluprácou s poradenskými zariadeniami. Vďaka nej sa skvalitňuje proces diagnostikovania školskej spôsobilosti detí, ako i proces následnej rozvojovej stimulácie a znižuje sa riziko neobjektívnych rozhodnutí o pripravenosti či nepripravenosti dieťaťa na zvládnutie nárokov školy. Kým nie je kvalitná diagnostika a intervencia garantovaná prítomnosťou psychológov a ostatných odborníkov priamo v materských školách, je otázka personálnych časových kapacít poradenských zariadení kľúčová a úzko spätá s rizikom, že niektoré deti budú už na začiatku svojej vzdelávacej dráhy čeliť riziku zlyhania.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Súvisiace kapitoly:

Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy

Zdroje:

[1:] Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava : ŠPÚ, 2016, s. 6

[2:] Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava : ŠPÚ, 2016, s. 6

[3:] Evalvačná správa z projektu PRINED – PRojekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa. Metodicko-pedagogické centrum, 2015.

Nedostatočné podmienky pre individualizáciu v MŠ

V materských školách nie je dostatočný priestor na individualizáciu

Kvalita prípravy detí na vstup do základnej školy je závislá od schopnosti materskej školy reagovať na individuálne rozvojové potreby detí. Tento problém by vyriešila priama účasť psychológov, špeciálnych pedagógov či logopédov v materských školách. Ich každodenná práca by prispela nielen ku kvalitnej diagnostike, ale aj intervencii. Podľa učiteľov a učiteliek bežných a špeciálnych škôl by väčší počet odborníkov v triedach prispel aj k zníženiu počtu detí s odloženou školskou dochádzkou. S týmto názorom sa stotožnila viac ako polovica respondentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Takejto odbornej pomoci sa však deťom v našich materských školách nedostáva. Cieľ rozvíjať u detí dimenzie školskej spôsobilosti je teda výhradne záležitosťou učiteliek, ktoré musia prerozdeľovať pozornosť priemerne medzi dvadsať detí. Tým sa priestor na individuálny prístup zužuje a znižuje sa i šanca, že detí s odloženou školskou dochádzkou bude menej.

Každé dieťa v predškolskom veku napreduje svojím vlastným tempom a má iné rozvojové potreby. Niektoré potrebuje pomôcť s grafomotorikou, iné má logopedické ťažkosti, niekde treba popracovať na pozornosti, inde posilniť sebavedomie. Potreby detí sú naozaj rozmanité a vyžadujú si individuálny prístup.

Jedna učiteľka prerozdeľuje pozornosť medzi dvadsať detí

Počet detí v triede na dospelého je ukazovateľom kvality programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. Efektivita práce učiteliek je teda daná aj veľkosťou skupiny, s ktorou pracuje. Väčšiu kvalitu vzdelávacieho procesu možno očakávať tam, kde je v triede menej detí na dospelého. Na Slovensku však učiteľka väčšiu časť dňa prerozdeľuje pozornosť medzi 20 detí.

Podľa posledných dostupných údajov OECD je situácia v našich materských školách porovnateľná s ostatnými krajinami, ktoré boli do mapovania zahrnuté. Počet detí na učiteľa bol dokonca menší ako priemer sledovaných krajín OECD. Podľa týchto údajov sa v roku 2016 venoval v našich materských školách jeden učiteľka dvanástim deťom. V niektorých krajinách je situácia oveľa priaznivejšia (napr. Island, Švédsko, Slovinsko). Vo viacerých krajinách, naopak, horšia (graf G_4.2.2.2.1). No údaj, ktorý vychádza z jednoduchého výpočtu podielu počtu detí na počet učiteľov, je značne zavádzajúci. V našich materských školách síce pracujú v jednej triede dve učiteľky, no v systéme pracovných zmien s malým hodinovým prekryvom. Veľkú časť pracovného času teda pracuje jedna učiteľka sama s celou triedou.

Graf G_4.2.2.2.1: Pomer učiteľ – dieťa v predškolskom vzdelávaní vo vybraných krajinách OECD

Zdroj: To dá rozum, na základe OECD (2019)

Priemerný počet detí na jednu triedu sa aktuálne na Slovensku blíži k počtu 20 detí (tabuľka T_4.2.2.2.1). V samosprávou zriadených materských školách sú triedy naozaj početné. V Bratislavskom kraji v okresoch Bratislava II, Bratislava III, Bratislava IV a Bratislava IV pracujú učiteľky viac než s 22 deťmi v triede. O niečo priaznivejšia situácia je v segmente súkromných materských škôl, ktoré si zrejme regulujú počet detí tak, aby neutrpela kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu. V nich sa nachádza priemerne 15,6 detí v jednej triede. Naopak, v cirkevných nájdeme v triedach v priemere viac než 20 detí.

Tabuľka T_4.2.2.2.1: Priemerný počet detí v jednej triede v materských školách podľa zriaďovateľa v roku 2018

Podiel detí s návrhom na odklad povinnej školskej dochádzky alebo zaradenie do nultého ročníka k počtu detí na zápise do 1. ročníka v jednotlivých krajoch (2011-2018)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bratislavský kraj	8%	8.70%	8.30%	8.60%	8.80%	10.50%	9.90%	10.20%
Trnavský kraj	12.30%	13.40%	12.20%	12.60%	12.40%	13.60%	13.10%	12.20%
Trenčiansky kraj	12.50%	13.10%	12.80%	12.50%	12.10%	14.30%	12.50%	13.90%
Nitriansky kraj	9.10%	9.70%	9.40%	8.80%	16%	9.50%	10.40%	11.30%
Žilinský kraj	9.20%	9.20%	9%	9.30%	9.90%	10.60%	10.30%	10.60%
Banskobystrický kraj	12.50%	13.50%	11.90%	12.30%	11.10%	13.20%	12.80%	14%
Prešovský kraj	18.10%	19.60%	18.70%	19.40%	19.40%	19.50%	20.60%	20.90%
Košický kraj	18.70%	21%	19.30%	22.10%	21.30%	22.80%	22%	22.70%
SR	**13%**	**14%**	**13.10%**	**13.60%**	**13.60%**	**14.70%**	**14.30%**	**14.80%**

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2018)

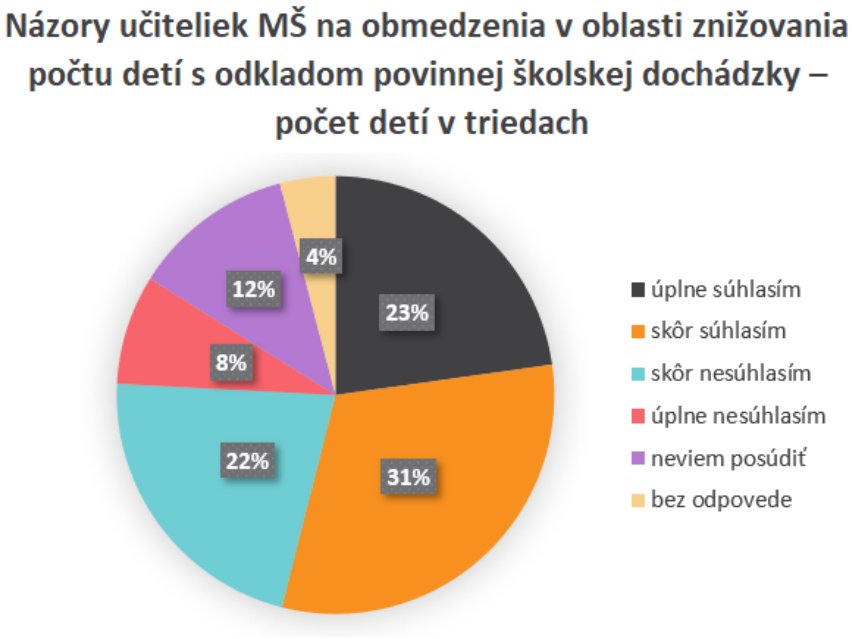
2

V prípade, že by učiteľky pôsobili v triede súbežne, bol by počet detí optimálny. Každá by sa mohla venovať približne 10 deťom. No pri systéme práce založenom na zmenách sa každá z dvojice venuje väčšiu časť dňa takmer dvadsiatim deťom súbežne.

Veľké počty detí v triedach vnímajú ako problém aj učiteľky

Väčší priestor na individuálnu prácu s deťmi by zrejme chceli mať aj samotné učiteľky a učitelia. A to tak tí, ktorí pracujú v bežných materských školách, ako aj tí, ktorí sú zamestnaní v špeciálnych. V dotazníkovom prieskume To dá rozum viac než polovica zo 784 učiteliek a učiteľov obidvoch typov materských škôl úplne súhlasilo alebo skôr súhlasilo s tvrdením, že ak by mali v triede menej detí, znížil by sa počet detí s odkladom povinnej školskej dochádzky. (graf G_ 4.2.2.2.2)

Graf G_ 4.2.2.2.2: Názory učiteliek MŠ na obmedzenia v oblasti znižovania počtu detí s odkladom povinnej školskej dochádzky – počet detí v triedach



Zdroj: Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, na vzorke 784 učiteľov a učiteliek MŠ

V materských školách chýbajú asistenti učiteľa a odborný personál

Individuálny prístup k deťom môže významne zvýšiť prítomnosť ďalšieho kvalifikovaného personálu v triedach. Ide najmä o asistentov učiteľa, špeciálneho pedagóga, školského psychológa, logopéda, prípadne iných špecialistov. Výhodu väčšieho počtu dospelých slovenské deti nečerpajú. V roku 2018 sa v samosprávou zriadených materských školách v bežných triedach nachádzalo len 141 asistentov učiteľa (tabuľka T_4.2.2.2.2). Posila sa teda nachádzala ani nie v 2 % tried.

Tabuľka T_4.2.2.2.2: Počet asistentov učiteľa v bežných triedach bežných materských škôl v roku 2018

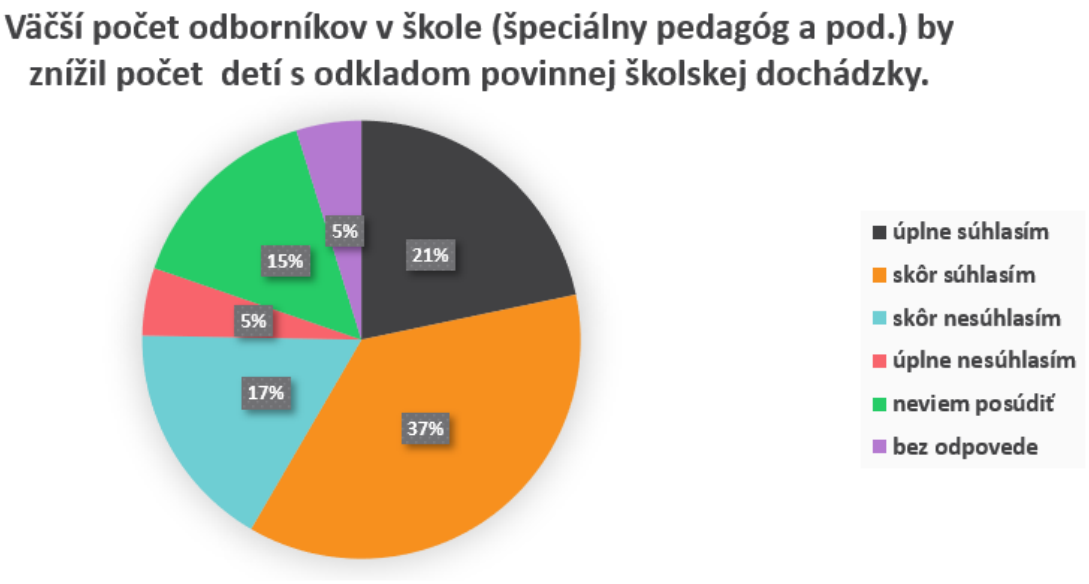
Počet asistentov a asistentiek učiteľa v bežných materských školách v roku 2018				
	samosprávou zriadené	súkromné	cirkevné	spolu
Bratislavský kraj	5	22	0	27
Trnavský kraj	11	0	0	11
Trenčiansky kraj	5	1	1	7
Nitriansky kraj	12	0	0	12
Žilinský kraj	17	3	0	20
Banskobystrický kra	34	3	0	37
Prešovský kraj	31	2	3	36
Košický kraj	26	2	2	30
SR	**141**	**33**	**6**	**180**

Zdroj: spracované na základe údajov z CVTI SR – štatistické ročenky

3

V prípade odborných zamestnancov a zamestnankýň bol ich počet skutočne zanedbateľný. V roku 2018 sa v celom segmente verejných materských škôl nachádzali len ôsmi školskí psychológovia a 10 školských špeciálnych pedagógov. Materské školy sa teda musia pri diagnostikovaní školskej spôsobilosti, ako aj pri nastavovaní stimulačného programu spoliehať na pomoc poradne alebo na seba samých. Pomoc by pritom učiteľky privítali. Ako ukázali výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, vďaka užšej spolupráci s odborníkmi priamo v triedach materských škôl by sa mohol znížiť aj počet detí s odkladom povinnej školskej dochádzky. Myslí si to takmer 60 % opýtaných učiteľov a učiteliek bežných a špeciálnych MŠ (pozri graf G_ 4.2.2.2.3). Tento názor je konzistentný, aj čo sa týka porovnania respondentov podľa kraja či zohľadnení zriaďovateľa materskej školy. Štatisticky významné rozdiely sa nepreukázali ani pri porovnaní učiteliek a učiteľov bežných a špeciálnych materských škôl.

Graf G_ 4.2.2.2.3: Názory učiteľov a učiteliek MŠ na obmedzenia v oblasti znižovania počtu detí s odkladom povinnej školskej dochádzky – počet odborníkov v škole



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum (2018), na vzorke 668 učiteľov MŠ a 116 učiteľov ŠMŠ

Záver

Materská škola je inštitúcia, ktorá má zo zákona úlohu pripraviť dieťa na vstup do povinného vzdelávania. Zvýšenie kvality predškolského vzdelávania by mohlo viesť k zníženiu počtu detí, ktoré nenastúpia do školy napriek tomu, že dosiahli zákonom stanovený vek. To, či všetky deti zvládnu štátnym programom stanovené vzdelávacie štandardy a naplnia kritériá školskej pripravenosti, závisí od podmienok, v ktorých sa výučba realizuje. Miera individualizácie pritom zohráva kľúčovú rolu, pretože práve ona je základným pilierom princípu rovnosti šancí vo vzdelávaní.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: OECD. Stat. Dataset: Student-teacher ratio and average class size. [cit. 2019-03-22]. Dostupné na: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_RATIO
2: CVTI (2019) Štatistická ročenka – materské školy. 2018. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
3: CVTI (2019) Štatistická ročenka – materské školy. 2018. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

Nejednotné prijímanie prvákov

Prístup k prijímaniu prvákov nie je jednotný

Každý rok v apríli prídu na zápis do 1. ročníka desaťtisíce budúcich prvákov a prváčok. Podľa zistení To dá rozum zažívajú rozdielnu skúsenosť a stoja pred rozdielnymi úlohami. O forme a obsahu zápisu rozhoduje riaditeľ, a tak môže mať tento dôležitý akt rôznu podobu a úroveň. Kým pre niektoré deti je tento deň slávnosťou, pre iné náročnou skúškou. Aj k overovaniu školskej spôsobilosti totiž pristupujú školy rôzne a rozdielna je dokonca i kvalita testových úloh či batérií. Na ich výsledku pritom naozaj záleží. Nerozhodujú len o tom, či dieťa dostane návrh na odklad povinnej školskej dochádzky alebo nie, ale na niektorých školách dokonca aj o tom, či bude prijaté. Tlak súťaže pri výbere najschopnejších prežívajú deti najmä v školách, o ktoré je vyšší záujem ako ich kapacitné možnosti. Istá časť z nich tak dostáva rozhodnutie o neprijatí už na vstupe do povinného vzdelávania.

O forme zápisu do 1. ročníka rozhoduje riaditeľ základnej školy

V apríli prekračujú brány základných škôl desaťtisíce budúcich prvákov a prváčok. V roku 2018 prišlo na zápis do 1. ročníka 62 571 detí, ktoré k 1. septembru dosiahli 6 rokov.[1] Hoci zápis prebieha v tom istom mesiaci, jeho priebeh môže byť na každej škole iný. Podľa platnej legislatívy je jeho organizácia v kompetencii riaditeľa. Úlohou školy je overiť školskú spôsobilosť detí. Formy a obsah určuje riaditeľ „po prerokovaní v metodickom združení prvého stupňa a na základe odporúčaní zariadenia výchovného poradenstva a prevencie“.[2] Analýza rozhovorov s riaditeľkami a učiteľkami materských škôl, zástupcami vedenia základných škôl, ako i pracovníkmi samosprávy ukázala, že slovenské deti, čo sa týka zápisov do 1. ročníka, majú rozmanitú skúsenosť.

Niekde rozhovor, niekde testovanie, niekde nič

Analýza kvalitatívnych dát ukázala, že zápisy do 1. ročníka majú rôznu formu. V niektorých školách ide o slávnostný moment sprevádzaný prezentáciou školy a programom. Rozhodnutie vytvoriť takúto atmosféru je však vecou riaditeľa či riaditeľky: „A teda v kompetencii jednotlivých škôl je to, či urobia slávnostný zápis alebo nie... Teraz sme nemali. Tento rok sme rozhodli, že neurobíme. Vlani sme robili. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Z niektorých výpovedí sa dalo tušiť, že zápis je skôr formálnym aktom, ktorého súčasťou je aj testovanie školskej spôsobilosti. Prvý kontakt so školou teda nemá slávnostnú povahu: „V ten určený deň zápisu do školy máme vlastne vyčlenené dve triedy na zápis, kde v jednej triede rodičia si spravia všetky tie papiere, ktoré treba, či dotazník, či žiadosť o prijatie do školy a všetky tie informované súhlasy a tak ďalej. No a v druhej triede máme pani učiteľky, ktoré sú prvostupniarky, zvyčajne už aj máme natypované, že pôjdu do tej prvej triedy, tak tie si detičky otestujú v jednotlivých oblastiach. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Forma zápisu môže zohrávať rolu aj pri výbere školy. Učiteľka materskej školy opísala situáciu v dvoch školách v tom istom meste takto: „[...] určite to tam nie je formou nejakých testov. Teda také prísnejšie, ale také hravejšie, nejakou rozprávkou... Je v tom rozdiel. Niektorí [rodičia] si možno aj práve preto dajú skôr do tej. Aby deti nemuseli prejsť tými testami. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Kým táto výpoveď upozornila na odlišnú formu testovania školskej spôsobilosti, iné odkryli skutočnosť, že sú i školy, kde sa jej overovanie nerealizuje: „[...] teraz už ani dieťa nemusí zobrať rodič so sebou. Takže ide, keď má čas v priebehu toho jedného týždňa a zapíše dieťa. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“ Riaditeľka Odboru školstva, sociálnych vecí, športu a kultúry v tomto meste nám objasnila, že prípadné problémy zachytávajú učiteľky v materskej škole, ktoré, „ak majú nejaké podozrenie, že dieťa nebude zrelé, už vtedy vedia prostredníctvom zákonných zástupcov nadviazať kontakt s centrom pedagogicko-psychologického poradenstva (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“. Deti, ktoré do materskej školy nechodili, čelia riziku, že sa prípadné problémy v oblasti školskej spôsobilosti nezachytia včas. Ďalší rozhovor s učiteľkou MŠ v inom meste ukázal, že aj dve deti na tom istom zápise môžu mať odlišnú skúsenosť: „Tu si spravia aj ústny pohovor s nimi [pracovníčky CPPPaP] a tam potom už len tie testy. A kto v škôlke neabsolvoval ten ústny pohovor, tak ten musí ešte aj v škole absolvovať. Ale tí ostatní nemusia. Čiže oni to majú zľahčené. (Materská škola, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“

Deti sa môžu stretnúť s testami rôznej kvality aj náročnosti

Testy školskej pripravenosti, ktoré sa používajú na zápisoch do 1. ročníka nie sú jednotné. Hoci rozhodujú aj o tom, či dieťa z neho odíde s odporučením na odklad povinnej školskej dochádzky alebo zaradenie do nultého ročníka, môžu mať rôznu kvalitu. Niektoré školy úlohu tvorby diagnostického nástroja zverili lokálnemu poradenskému zariadeniu: „Máme certifikované testy, lebo spolupracujeme s CPPaP a máme tie certifikované testy na školskú zrelosť. No a čo sa týka realizácie zápisu, v podstate už dlhoročnou tradíciou je, že v rámci zápisu k nám do školy prídu pracovníci z centra pedagogicko-psychologickej prevencie a robia skúšku pripravenosti na prvý ročník. (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Na iných školách sa tejto úlohy zhostia samotné učiteľky, ktoré majú oporu v skúsenosti kmeňového odborného zamestnanca: „Pripravili sme si to sami, ale, samozrejme, po štúdiu nejakej tej literatúry a po konzultácii vlastne so špeciálnym pedagógom a aj psychológom školským, ktorého tiež máme k dispozícii na našej škole. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ Tam, kde školy s takouto pomocou nemôžu počítať, spoliehajú na názor učiteliek a hľadajú inšpirácie v dostupných zdrojoch: „Takto viem, že psychologické poradne majú tie svoje a vlastne sú približne, teraz toho je veľa po internetoch, že my si vyberáme... (Základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Testy školskej spôsobilosti používané na zápisoch môžu rozhodnúť aj o neprijatí dieťaťa

Podľa školského zákona je riaditeľ spádovej školy povinný prednostne prijať žiakov, ktorí majú miesto trvalého pobytu v školskom obvode školy, a to až do výšky maximálneho počtu žiakov v triede.[3] Ak je počet žiakov vyšší, ako sú kapacitné možnosti spádovej školy, postupuje zriaďovateľ podľa osobitých usmernení tak, aby mal každý prvák garantované miesto v základnej škole.[4] Zápis do 1. ročníka je aktom vstupu dieťaťa do systému povinného vzdelávania. Z hľadiska princípu rovnosti šancí by každá škola mala poskytovať kvalitné vzdelávanie a žiadne dieťa by nemalo bojovať o svoje miesto v nej. Situácia je však taká, že rodičia, ktorí majú na spádovú školu zlé referencie alebo im z rôznych dôvodov nevyhovuje, idú na zápis inde. V systéme sa tak začína formovať skupina tzv. výberových škôl, ktoré si začínajú vyberať len tých najlepších. Riaditeľka takejto súkromnej základnej školy nás v rozhovore ubezpečila, že nie sú školou pre nadané deti, a preto deti na zápise nevypĺňajú žiadne špeciálne testy. „Vlastne tam sa hlavne skúma školská zrelosť, a keďže máme kapacitné možnosti, aké máme, otvárame vždy len jednu triedu v ročníku, maximálne 18 detí, tak vlastne tie úlohy, ktoré deti plnia, pani učiteľky obodujú a na základe toho sa zostaví rebríček. A tak vyberáme. (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Túto prax nám potvrdili aj učiteľky materskej školy v inom regióne Slovenska. Situáciu, tentoraz v štátnej základnej škole, okomentovali slovami: „Tam je veľa tých detí. Takže zase začali robiť výber kvôli tomu. Aby selektovali... Ich testujú, aby vybrali najlepších. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“ Analýza webových stránok základných škôl ukázala, že výber žiakov podľa výsledkov testovania priznávajú len niektoré školy. Na jednej z nich sa uvádza, že jedným z kritérií prijatia je aj zvládnutie testu aspoň na 75 %. Získať presný obraz o tom, či a ako sa zostavujú rebríčky prijatých na jednotlivých školách, nie je jednoduché. Väčšina škôl deklaruje dodržiavanie zákona alebo podrobnejšie informácie o priebehu zápisov, či kritériách prijímania detí nezverejňuje. Faktom však je, že každý rok získava istá skupina detí rozhodnutie o neprijatí a pocit, že v súťaži neobstála. A to už na vstupe do povinného vzdelávania.

Záver

Rozhodnutia o odklade plnenia školskej dochádzky vytvárajú objektívnu bariéru plynulého prechodu medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním. Zo zápisu do prvého ročníka však mnoho detí odchádza s návrhom na odloženie školskej dochádzky či návštevu pedagogicko-psychologickej poradne. Tento návrh riaditeľ formuluje na základe výsledkov testovania školskej spôsobilosti, ktoré sa realizuje počas zápisov do 1. ročníka. Testovanie má však na školách rozdielny priebeh i kvalitu. To indikuje nesystémový prístup k prijímaniu žiakov na vstupe do vzdelávania. Využívanie testov školskej pripravenosti na zostavovanie poradovníkov navyše posilňuje vonkajšiu diferenciáciu, ktorá sa prejavuje v umiestňovaní detí do pevných vzdelávacích dráh podľa schopností už pri vstupe do povinného vzdelávania.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Zápisy žiakov do 1. ročníka ZŠ v roku 2018. [elektronická pošta] 22. 10. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
2: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z.z. o základnej škole, § 10, ods. 1
3: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o doplnení niektorých zákonov; § 20, ods. 6
4: Zákon č. č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 8, odsek 4

Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy

Sklamania a zlyhania prežívajú žiaci už na začiatku vzdelávacej dráhy

Nie všetky deti, ktoré nastúpia v septembri do školy, si radostne užívajú status školáka. Školský zákon pripúšťa možnosť, že dieťa, ktoré nezvláda nároky školy, opúšťa jej brány ešte v prvom polroku. Výpovede respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum prinášajú svedectvo o tom, že pre deti môže byť dodatočný odklad povinnej školskej dochádzky traumatickou skúsenosťou. Zároveň dôvodia, že jednotlivé prípady môžu byť dôsledkom zlého posúdenia školskej spôsobilosti, ale aj zlyhania komunikácie medzi materskou školou, rodinou a poradenskými zariadeniami. Štatistiky ďalej prezrádzajú, že nemalá skupina prvákov opakuje ročník. Túto skúsenosť majú najmä deti na východnom Slovensku, kde školy navštevuje viac než polovica všetkých detí, ktoré opakovali ročník na 1. stupni ZŠ. V Košickom a Prešovskom kraji čelí hrozbe opakovania ročníka aj najviac prvákov. Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum môžeme usudzovať, že väčšina slovenských učiteľov opakovanie ročníka schvaľuje. Pocity zlyhania môžu prežívať aj deti, ktoré sú v prvých rokoch školskej dochádzky preradené do systému špeciálneho školstva, ku ktorému opätovne dochádza najmä vo východnej časti našej krajiny.

Systém pripúšťa aj pocity zlyhania v podobe dodatočného odkladu školskej dochádzky

Ak sa u žiaka prvého ročníka základnej školy, ktorý nemal odložený začiatok povinnej školskej dochádzky a neabsolvoval nultý ročník základnej školy, zistí v prvom polroku prvého ročníka, že nedosiahol školskú spôsobilosť, môže riaditeľ školy rozhodnúť o dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky alebo o jeho zaradení do nultého ročníka.[1] Náš systém teda pripúšťa aj to, že dieťa vstúpi do školy s novou aktovkou, no po niekoľkých mesiacoch neúspechov dostáva signál, že rolu školáka nezvládlo. O tom, že v prípadne niektorých detí môže byť toto rozhodnutie naozaj bolestné, svedčia aj výpovede respondentiek v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Učiteľka materskej školy komentovala prípad dievčatka, ktoré sa po pár týždňoch vrátilo späť do jej triedy, takto: „Takže ona sa tu cítila veľmi zle. To bolo pre to dieťa úplne... Ona to nezvládla psychicky. Ten návrat. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“ Z výpovede jej kolegyne môžeme usudzovať, že dodatočný odklad nemusí jednoznačne znamenať ani návrat do systému predškolského vzdelávania: „Áno, takže to je také, že: No, skúsila si tú školu. A iste jej to aj vysvetlili, lebo mala takú rodičovskú výchovu... ale proste nechcela chodiť. S plačom chodila. Potom ani nechodila, takže riešili babku alebo neviem aké alternatívne riešenia. Netušíme. (Materská škola, Trnavský kraj, Učiteľ)“

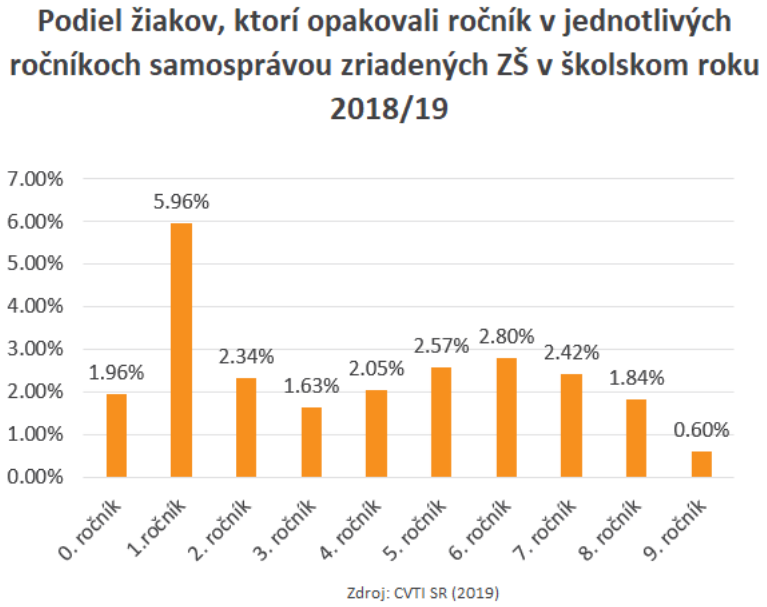
Evidencia detí s dodatočným odkladom povinnej školskej dochádzky neexistuje. Pravdepodobne nejde o veľký počet detí. No na každom dieťati záleží a záleží aj na tom, prečo sa to deje. Jednotlivé prípady môžu byť dôsledkom zlého posúdenia školskej spôsobilosti, ale aj zlého rozhodnutia rodičov, ktorí na zaškolení trvajú. Túto skúsenosť komunikovala zástupkyňa riaditeľa základnej školy: „Tento rok sa nám stalo, aj minulý rok sa nám stalo, že bol dodatočný odklad. Ale, bohužiaľ, sú to väčšinou takí rodičia, čo sa s nimi ťažko pracuje a čo si myslia, že to dieťa je pripravené a škola to má všetko zariadiť. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Upriamila pozornosť aj na fakt, že túto zložitú situáciu môže zapríčiniť aj ich nedôslednosť: „V podstate tam bol taký všeobecný súhlas aj školy, aj matky, aj teda škôlky, že skrátka ešte to dieťatko nie je dostatočne pripravené. Lebo tam aj odporúčanie predtým zo zápisu bolo také, že teda nech má to dieťatko radšej odklad. No ale maminka o ten odklad nepožiadala. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Už prváci čelia hrozbe opakovania ročníka

Podľa školského zákona a príslušných metodických usmernení žiak, ktorý bol na konci druhého polroka hodnotený stupňom prospechu nedostatočný alebo dosiahol neuspokojivé výsledky z viac ako dvoch povinných vyučovacích stupňom prospechu nedostatočný alebo dosiahol neuspokojivé výsledky z viac ako dvoch povinných vyučovacích predmetov, opakuje ročník.[2] Zaujímavým zistením je, že riziku opakovania ročníka čelia skôr deti na 1. stupni základnej školy ako ich starší spolužiaci a spolužiačky. V roku 2018 opakovalo ročník 2,1 % z celkovej populácie žiakov na 2. stupni a 3 % detí z 1. – 4. ročníka v

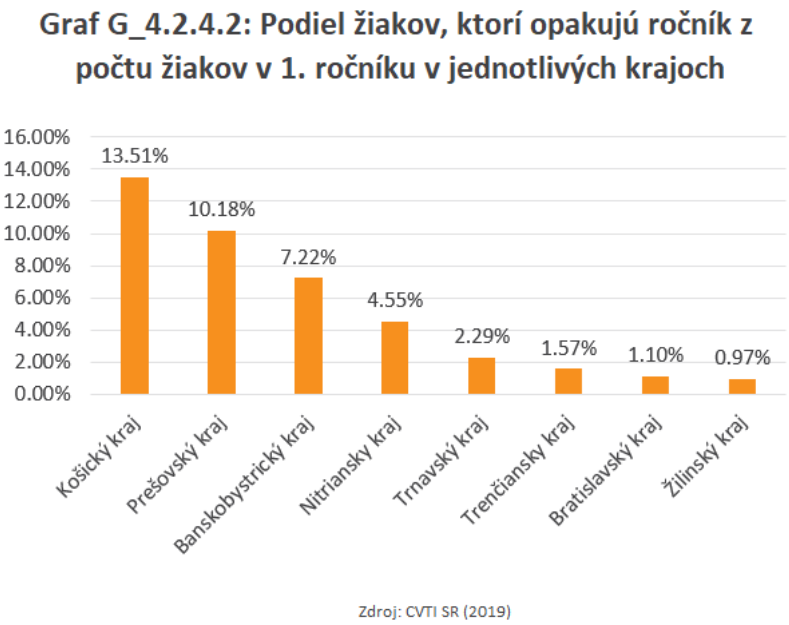
samosprávou zriadených základných školách. Najviac prípadov opakovania ročníka na 1. stupni ZŠ je v Košickom kraji. Zo 6 195 detí, ktoré opakovali ročník, bolo viac než 40 % (2 564) práve z tejto časti Slovenska. Výrazný podiel na celkovom počte detí s takouto skúsenosťou majú aj žiaci a žiačky z Prešovského kraja (27 %).

Graf G_4.2.4.1: Podiel žiakov, ktorí opakovali ročník v jednotlivých ročníkoch samosprávou zriadených ZŠ v školskom roku 2018/19



Ako ukazuje graf G_4.2.4.1, najčastejšie opakujú ročník žiaci 1. ročníka. V roku 2018 bola v skupine žiakov a žiačok, ktorí opakujú ročník, viac než polovica prvákov. Aj v tomto prípade platí, že najčastejšie zažívajú túto skúsenosť deti na východnom Slovensku. Podľa štatistických dát sedelo v roku 2018 v laviciach prvých ročníkov samosprávou zriadených základných škôl v Košickom kraji až 13,5 % žiakov, ktorí opakovali ročník (v roku 2017 až 16 %). V Prešovskom tvorili viac než 10 % všetkých prvákov. Na porovnanie, v Bratislavskom či Žilinskom kraji išlo len o jednopercentný podiel (graf G_4.2.4.2).

Graf G_4.2.4.2: Podiel žiakov, ktorí opakujú ročník z počtu žiakov v 1. ročníku v jednotlivých krajoch

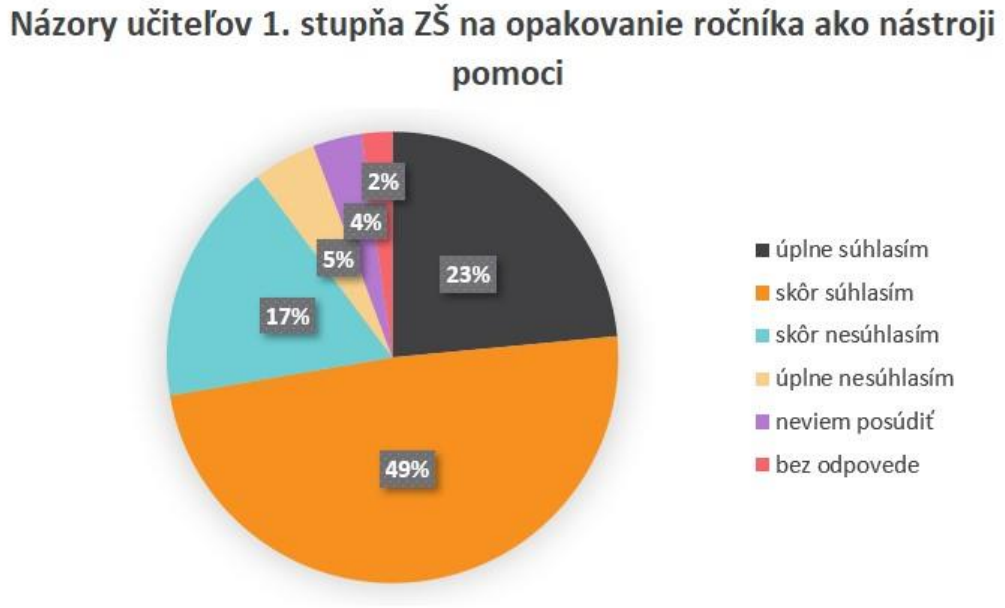


4

Opakovanie ročníka schvaľuje väčšina učiteľov

Opakovanie ročníka vidí ako riešenie väčšina učiteľov a učiteliek ZŠ. V dotazníkovom prieskume To dá rozum sa 72,3 % opýtaných učiteľov, ktorí učia len na 1. stupni ZŠ, v určitej miere stotožnilo s tým, že opakovanie ročníkov je vhodný nástroj, ktorý pomáha žiakom dostať sa na úroveň svojich rovesníkov (pozri graf G_4.2.4.3). Názory sa nelíšili ani naprieč jednotlivými regiónmi Slovenska. Ukázalo sa však, že za tento nástroj sa prihovárajú o niečo menej učitelia z 2. stupňa ZŠ. I keď aj v ich prípade bola väčšia časť opýtaných za opakovanie ročníka (65 % súhlasných odpovedí), boli zaznamenané štatisticky významné rozdiely vo voľbe odpovede „úplne súhlasím“, ktorú volilo viac prvostupniarov, a v odpovedi „skôr nesúhlasím“, ku ktorej sa, naopak, priklonilo viac učiteľov z 2. stupňa ZŠ.

Graf G_4.2.4.3: Názory učiteľov 1. stupňa ZŠ na opakovanie ročníka ako nástroji pomoci



Zdroj: To dá rozum (2018), vzorka 604 učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZŠ

Dáta z terénu v rámci kvalitatívnej časti zberu dát odkryli aj argumenty, ktorými respondenti obhajovali opakovanie ročníka na 1. stupni ZŠ. Riaditeľka základnej školy v Trenčianskom kraji sa domnieva, že ak žiak neopakuje ročník hneď na začiatku, problémy pretrvávajú a takíto žiaci „zbytočne idú hore (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ .

Tí, čo opakovanie ročníka obhajujú, zdôrazňujú, že pomoc musí prísť hneď na začiatku, kým je ešte náprava možná: „Čiže keď opakuje na tom prvom stupni, skôr sa zbadá aj rodič, aj žiak, aj je nápomocná poradňa. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Naopak, tí, ktorí sa za toto riešenie neprihovárajú, upozorňujú na pocity zlyhania, ktoré deti prežívajú: „Určite je to trauma pre dieťa ostať zase, že som také neúspešné. (Základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Odpovede respondentov sa líšili aj v otázke opakovania prvého ročníka. Niektorí vyjadrili hlboké presvedčenie o jeho význame: „Jednoznačne, je to veľmi účinné, pretože aj teraz, napríklad jedna prváčka opakuje prvý ročník – veľmi jej to pomohlo. To dieťa, jednoducho, keď si zopakuje ročník, tak utvrdí si poznatky, lepšie pristupuje... (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ V iných výpovediach bolo prítomné odmietnutie takéhoto riešenia: „Prepadnúť? Ani neviem, čo by som vám na to povedala, lebo závisí aj od ročníka v ktorom. Určite nie v prvom. (Základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Ako alternatívu uvádzali možnosť overiť, či dieťa nemá špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a prípadnú individuálnu integráciu: „Nie, nedávame opakovať prvý ročník. Fakt by to musel byť len taký prípad, ktorý je, by som povedal, extrémny. Ani to nechcú veľmi poradne, respektíve neodporúčajú opakovať v prvom ročníku a skôr idú do toho systému začlenenia. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Azda najviac zarážajúcou bola výpoveď, podľa ktorej je v niektorých školách opakovanie ročníka nástrojom optimalizácie počtu žiakov v triedach: „Ako nikdy sme si tak umelo nezvyšovali počty žiakov, že dáme prepadnúť, máme viac. Určite nie. Vždycky sme išli takou cestou, ako dieťaťu pomôcť. (Základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Nástup do bežnej školy ešte neznamená, že v nej žiak aj zostane

Napriek tomu, že sa pri zápisoch do 1. ročníka monitoruje školská spôsobilosť, existuje skupina detí, ktorá nastúpi do školy a už v prvom školskom roku opúšťa svojho nového učiteľa a spolužiakov. Ich cesta smeruje do špeciálnej základnej školy. V školskom roku 2018/19 bolo preradených do špeciálnej základnej školy 688 žiakov z prvého stupňa. Vo vzťahu k referenčnej populácii detí síce nejde o veľkú skupinu, problém však je, že viac než 66 % všetkých preradených žiakov pochádza z regiónu východného Slovenska (pozri G_4.2.4.4). V okrese Košice a okolie, kde bolo najviac takýchto detí (v počte 104), sa táto situácia týkala takmer 2 % prvostupniarov.

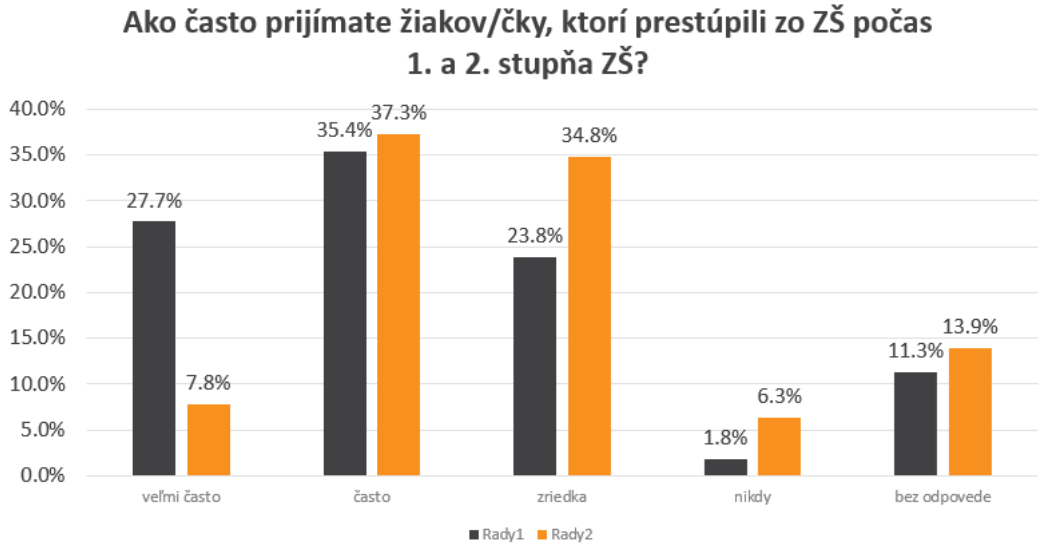
Graf G_4.2.4.4: Počet žiakov preradených do špeciálnej základnej školy počas prvých štyroch rokov školskej dochádzky zo samosprávou zriadených, súkromných a cirkevných ZŠ (2018/19)

5

O skutočnosti, že k prestupu na špeciálnu školu dochádza najmä v prvých rokoch školskej dochádzky, hovoria aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum. Riaditelia a riaditeľky špeciálnych základných škôl potvrdili, že prijímajú žiakov z 1. stupňa častejšie ako z 2. stupňa (pozri graf G_4.2.4.5). Odpoveď veľmi často alebo často v prípade prestupu žiakov z prvého stupňa zvolilo 63 % riaditeliek. V otázke prijímania žiakov z 2. stupňa len 45 %. Naopak, 41 % volilo možnosť zriedka alebo nikdy. V prípade otázky prestupu žiakov z 1. stupňa sa k takejto voľbe priklonilo 25 % opýtaných.

Tieto dáta nedávajú odpoveď na otázku, či sú prestupy do špeciálnej školy opodstatnené alebo nie. Poukazujú však na problém nezvládnutej diagnostiky ešte pred vstupom do povinného vzdelávania. Otázku, prečo nebol problém odhalený skôr, si položila aj špeciálna pedagogička jednej základnej školy, ktorá sa zapojila do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum: „[...] to dieťa, neviem, prečo sa sem vlastne dostalo. Že ako sa sem mohlo dostať, keď malo školskú zrelosť urobenú? Vidíte? Školská zrelosť podľa mňa tam vyšla, že je slabučký, neodporúčali možno, neviem... (Základná škola, Bratislavský kraj, Odborný zamestnanec)“

Graf G_4.2.4.5: Skúsenosť riaditeľov a riaditeľov špeciálnych základných škôl s prestupom detí z 1. a 2. stupňa základných škôl



Zdroj: To dá rozum (2018), vzorka 83 riaditeľov a riaditeliek ŠZŠ

Preraďovanie detí do špeciálneho prúdu škôl je bolestnou skúsenosťou, ktorá často prichádza v období adaptácie na nové podmienky školského vzdelávania. Navyše sa deti v tomto náročnom období môžu stať predmetom konfliktu medzi školou a rodičmi, ktorí bojujú za integráciu. Odmietanie návrhu na preradenie do špeciálnej školy zo strany niektorých rodičov komunikovali aj respondenti: „Máme tu návrhy od CPPPaP. Napríklad hneď v dvoch prípadoch, ale rodičia za nič na svete nesúhlasia s presunom. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Záver

Vstup do školy by mal byť pre každé dieťa príjemnou udalosťou. To, čo človek zažije v prvých rokoch školskej dochádzky, ovplyvňuje nielen jeho ďalšiu vzdelávaciu dráhu, ale i motiváciu učiť sa a pracovať na sebe. Uvedené zistenia, žiaľ, poukazujú na to, že na Slovensku prežíva nemalá skupina žiakov zlú skúsenosť už na vstupe do vzdelávania. Systém totiž pripúšťa vyraďovanie a preraďovanie žiakov z ročníka či základnej školy. Pocit zlyhania počas prvých rokov školskej dochádzky a vnímanie samého seba ako neúspešného žiaka môže viesť aj k celkovej rezignácii na vzdelávanie.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

[1:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 19, ods. 4

[2:] Metodický pokyn Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, článok 10

[3:] CVTI SR. Štatistická ročenka – základné školy. 2018/19. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

[4:] CVTI SR. *Štatistická ročenka – základné školy.* 2018/19. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

[5:] CVTI SR. *Štatistická ročenka – základné školy.* 2018/19. [cit. 2019-02-12]. Dostupné na:http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania

Po ukončení programu primárneho vzdelávania vstupujú žiaci a žiačky do novej etapy. V najbližších piatich rokoch budú musieť zvládnuť nároky nižšieho sekundárneho vzdelávania. Tento stupeň vzdelávania môžu dosiahnuť na odlišných typoch škôl. Slovenský školský systém sa totiž vyznačuje výraznou vonkajšou diferenciáciou vzdelávacích dráh. Väčšia časť žiakov absolvuje nižšie sekundárne vzdelávanie v prostredí základných škôl, na tzv. 2. stupni. Ďalšia časť žiakov opúšťa základnú školu na konci ôsmeho ročníka a tento stupeň vzdelania končí na päťročných stredných školách, najčastejšie bilingválnych. Poslednou možnosťou sú osemročné gymnázia, do ktorých žiaci odchádzajú už po ukončení piateho ročníka základnej školy. Nezanedbateľná časť žiackej populácie sa tak rozhoduje o svojej budúcnosti už vo veku 11 rokov. Ako indikujú zistenia z kvalitatívneho prieskumu To dá rozum, na osemročné gymnáziá neodchádzajú len žiaci s najlepšími vzdelávacími výsledkami. Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh pritom podľa výskumov neprináša preukázateľné zisky pre tých, ktorí sú vo výberových dráhach, a prináša veľké straty pre tých, ktorí zostávajú v tých nevýberových. Tí totiž strácajú vzory, ako aj motiváciu pracovať na sebe, keďže učebná klíma sa po odchode tých výkonnejších zhoršuje. Klíma však nie je ideálna ani v triedach výberových škôl. Ako indikujú výsledky rozhovorov s riaditeľmi základných škôl, odliv žiakov do osemročných gymnázií spôsobuje viaceré problémy. Okrem toho, že sa zhoršia celkové vzdelávacie výsledky školy v testovaní T9 a škola utrpí na atraktivite, mení sa aj učebná a sociálna klíma v triedach. V nejednom prípade musí riaditeľ či riaditeľka pristúpiť aj k spájaniu tried, a teda aj k rozbíjaniu už zabehnutých triednych kolektívov. V neposlednom rade súperenie o žiaka v regiónoch, kde je osemročných gymnázií prebytok, spôsobuje problémy v plánovaní ďalšieho školského roka, keďže riaditeľ základnej školy často do poslednej chvíle nevie, či všetci žiaci v septembri nastúpia alebo nie.

Či už žiaci a žiačky zostávajú na základnej škole, alebo prestupujú na osemročné stredné školy, mali by byť vzdelávaní v prostredí, ktoré dokáže reagovať na ich vývinové potreby. Len tak sa môže napĺňať ich potenciál a rozvíjať sa v súlade s ich záujmami a schopnosťami. Prechodom do nižšieho sekundárneho vzdelávania totiž vstupujú do fázy dospievania a ako každé iné, i toto obdobie má výrazné vývinové špecifiká. Dôležitá je najmä voľba vhodných metód a stratégií učenia, ktoré by mali učitelia voliť s ohľadom na zvýšenú potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi, potrebu diskutovať, filozofovať, analyzovať svet okolo seba a zaujímať k nemu vlastný postoj. Učebné prostredie by malo byť vytvárané aj s ohľadom na túžbu mladých dospievajúcich po autonómii, ktorá sa prejavuje ako potreba spolurozhodovať o všetkom, čo sa ich bezprostredne dotýka.

Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že voľba metód a stratégií výučby tak na 2. stupni základných škôl, ako aj na osemročných gymnáziách, nie je celkom v súlade s týmito znakmi dospievajúcich. Z odpovedí respondentov sa dá usudzovať, že potenciál sociálneho a rovesníckeho učenia sa nie je v prostredí škôl dostatočne využitý a hoci učitelia a učiteľky na obidvoch typoch škôl v dotazníku uvádzali, že sa so žiakmi často rozprávajú a diskutujú, výsledky ďalších položiek dotazníka a odpovede žiakov stredných škôl vyvolávajú určitú pochybnosť o tom, či ide o obojsmernú komunikáciu, ktorá dáva priestor na premýšľanie a rozvoj vyjadrovacích schopností. Odpovede samotných učiteľov a učiteliek tiež ukazujú, že na vyučovaní sa zrejme menej využívajú stratégie a metódy podporujúce rozvoj kognitívnych funkcií. Hoci by sa z vyučovacích hodín v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania malo vytratiť memorovanie a jednosmerné sprostredkovávanie poznatkov od učiteľa smerom k žiakovi, zdá sa, že tak na 2. stupni ZŠ, ako aj na osemročných gymnáziách dominuje v učení predovšetkým metóda výkladu. Žiaci a žiačky osemročných gymnázií označovali v dotazníkovom prieskume za jednu z najviac využívaných výučbových postupov aj diktovanie poznámok a vyjadrili názor, že škola u nich nerozvíja schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami. O schopnosti našich škôl reagovať na túžbu po rešpekte a potrebu spolurozhodovania, sa dá usudzovať aj na základe využívania foriem školského hodnotenia. Z odpovedí učiteľov a učiteliek možno formulovať predpoklad, že žiaci na 2. stupni základnej školy majú menšiu možnosť ovplyvňovať výsledky svojho hodnotenia, ako mali počas prvých štyroch rokov štúdia. Ani výsledky dotazníkového šetrenia medzi žiakmi osemročných gymnázií nie sú v tomto smere uspokojivé. Polovica opýtaných žiakov nie je spokojná s metódami a formami školského hodnotenia a rovnaká časť respondentov vníma, že učitelia na osemročných gymnáziách nepoužívajú na všetkých študentov rovnaký meter. Pozitívnym zistením je, že o niečo väčšia časť žiakov a žiačok z týchto škôl má pocit, že pri hodnotení je akceptovaný ich názor. Napriek tomu dáta neindikujú, že odchodom zo základnej školy vstupujú žiaci do prostredia, kde by bol partnerský prístup samozrejmosťou. Aj tu sa napríklad môžu stretnúť s ponižovaním a so zosmiešňovaním. Túžba dospievajúcich po autonómii naráža tiež na nedostatok priestoru pre spolurozhodovanie o veciach, ktoré sa týkajú chodu ich školy. Túto skúsenosť potvrdila viac než polovica opýtaných žiakov a žiačok osemročných gymnázií.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Vetvenie vzdelávacích dráh pri vstupe do nižšieho sekundárneho vzdelávania
Na vstupe do nižšieho sekundárneho vzdelávania dochádza k neuváženému vetveniu vzdelávacích dráh

(Ne)schopnosť škôl reagovať na vývinové potreby dospievajúcich žiakov
(Ne)schopnosť škôl reagovať na vývinové potreby žiakov a uľahčovať tak plynulý prechod na vyšší stupeň vzdelávania

Záver

V krajinách a ekonomikách, kde sa rozdeľujú žiaci do odlišných vzdelávacích programov v skorom veku, dochádza k ich ďalšiemu prehlbovaniu. Pri výbere školy totiž zohráva rozhodujúcu úlohu sociálne postavenie rodičov a ekonomická situácia v rodine. Existuje viacero dôkazov o tom, že čím neskôr dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh, tým sú vyššie vzdelávacie príležitosti všetkých detí. Dôveryhodné a nevyvrátiteľné dôkazy o tom, že žiaci vo výberových školách čerpajú zo vzdelávania viac výhod, neexistujú. Napriek tomu sa osemročné gymnáziá tešia na Slovensku záujmu verejnosti, ako aj systémovej podpore. Osemročné gymnáziá predstavujú pritom problém aj z pohľadu otázky otvorenosti a priestupnosti vzdelávacích dráh. Mladý človek by mal mať po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelávania možnosť širokého výberu študijných programov. Ak ho však ukončuje na osemročnom gymnáziu, zostáva uzamknutý v akademickej dráhe, na ktorú nastúpil už vo veku 11 rokov. Prestup na výberovú školu pritom nemusí jednoznačne znamenať prestup do prostredia, ktoré dokáže lepšie reagovať na vývinové potreby dospievajúcich a rozvíjať tak ich intelektový, ako i osobnostný potenciál. Výsledky analýzy To dá rozum skôr indikujú, že spôsob učenia tak na 2. stupni základných škôl, ako aj na osemročných gymnáziách nereflektuje v dostatočnej miere prirodzené potreby žiakov, ktorí vstupujú do novej vývinovej etapy stávania sa zodpovednými dospelými.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Vetvenie vzdelávacích dráh pri vstupe do nižšieho sekundárneho vzdelávania

Na vstupe do nižšieho sekundárneho vzdelávania dochádza k neuváženej diferenciácii vzdelávacích dráh

Po ukončení programu primárneho vzdelávania vstupujú žiaci a žiačky do novej etapy. V najbližších piatich rokoch budú musieť zvládnuť nároky nižšieho sekundárneho vzdelávania. Tento stupeň vzdelávania môžu dosiahnuť na odlišných typoch škôl. Slovenský školský systém sa totiž vyznačuje výraznou vonkajšou diferenciáciou vzdelávacích dráh. Väčšia časť žiakov absolvuje nižšie sekundárne vzdelávanie v prostredí základných škôl, na tzv. 2. stupni. Ďalšia časť žiakov opúšťa základnú školu na konci ôsmeho ročníka a tento stupeň vzdelania končí na päťročných stredných školách, najčastejšie bilingválnych. Poslednou možnosťou sú osemročné gymnázia, do ktorých žiaci odchádzajú už po ukončení piateho ročníka základnej školy. Nezanedbateľná časť žiackej populácie sa tak rozhoduje o svojej budúcnosti už vo veku 11 rokov. Rozmach osemročných gymnázií v kombinácii s demografickým poklesom spôsobil, že najmä v Bratislavskom kraji do prvých ročníkov osemročných gymnázií smerovala v niektorých rokoch takmer štvrtina populačného ročníka. Ako indikujú zistenia z kvalitatívneho prieskumu To dá rozum, na osemročné gymnáziá neodchádzajú len žiaci s najlepšími vzdelávacími výsledkami. Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh pritom podľa výskumov neprináša preukázateľné zisky pre tých, ktorí sú vo výberových dráhach, a prináša veľké straty pre tých, ktorí zostávajú v tých nevýberových. Tí totiž strácajú vzory, ako aj motiváciu pracovať na sebe, keďže učebná klíma sa po odchode tých výkonnejších zhoršuje. Klíma však nie je ideálna ani v triedach výberových škôl. Ako indikujú výsledky rozhovorov s riaditeľmi základných škôl, odliv žiakov do osemročných gymnázií spôsobuje viaceré problémy. Okrem toho, že sa zhoršia celkové vzdelávacie výsledky školy v testovaní T9 a škola utrpí na atraktivite, mení sa aj učebná a sociálna klíma v triedach. V nejednom prípade musí riaditeľ či riaditeľka pristúpiť aj k spájaniu tried, a teda aj k rozbíjaniu už zabehnutých triednych kolektívov. V neposlednom rade súperenie o žiaka v regiónoch, kde je osemročných gymnázií prebytok, spôsobuje problémy v plánovaní ďalšieho školského roka, keďže riaditeľ základnej školy často do poslednej chvíle nevie, či všetci žiaci v septembri nastúpia alebo nie. Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh je teda z viacerých aspektov problematické. Vo výsledku vedie k prehlbovaniu priepasti medzi vzdelávacími výsledkami žiakov z chudobnejších a bohatších rodín, čím sa fixujú sociálne nerovnosti v spoločnosti.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Priskorá diferenciácia vzdelávacích dráh
S rozdeľovaním žiakov do vzdelávacích dráh začíname priskoro

Odliv žiakov do osemročných gymnázií
Dôsledky odlivu žiakov základných škôl na osemročné gymnáziá

Záver

V krajinách a ekonomikách, kde sa rozdeľujú žiaci do odlišných vzdelávacích programov v skorom veku, dochádza k ich ďalšiemu prehlbovaniu. Pri výbere školy totiž zohráva rozhodujúcu úlohu sociálne postavenie rodičov a ekonomická situácia v rodine. Existuje viacero dôkazov o tom, že čím neskôr dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh, tým sú vyššie vzdelávacie príležitosti všetkých detí. Dôveryhodné a nevyvrátiteľné dôkazy o tom, že žiaci vo výberových školách čerpajú zo vzdelávania viac výhod, neexistujú. Napriek tomu sa osemročné gymnáziá tešia na Slovensku záujmu verejnosti, ako aj systémovej podpore. Osemročné gymnáziá predstavujú pritom problém aj z pohľadu otázky otvorenosti a priestupnosti vzdelávacích dráh. Mladý človek by mal mať po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelávania možnosť širokého výberu študijných programov. Ak ho však ukončuje na osemročnom gymnáziu, zostáva uzamknutý v akademickej dráhe, na ktorú nastúpil už vo veku 11 rokov.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Priskorá diferenciácia vzdelávacích dráh

S rozdeľovaním žiakov do vzdelávacích dráh začíname priskoro

Po ukončení programu primárneho vzdelávania vstupujú žiaci a žiaci do novej etapy. V najbližších piatich rokoch budú musieť zvládnuť nároky nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktoré je v medzinárodnej klasifikácii označované ako stupeň ISCED 2. Slovenský školský systém je selektívny a vyznačuje sa výraznou vonkajšou diferenciáciou vzdelávacích dráh. Umožňuje teda dosiahnuť tento stupeň vzdelávania na odlišných typoch škôl. Väčšia časť žiakov a žiačok ho absolvuje v prostredí základných škôl, na tzv. 2. stupni. Zriadením viacročných gymnázií po revolúcii v roku 1989 sa však vytvorili dve ďalšie alternatívy. Jeden typ školy predstavujú päťročné stredné školy, najčastejšie bilingválne. Druhým sú osemročné gymnáziá, ktoré sa začali tešiť veľkej obľube. Ich počet stúpal napriek tomu, že skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh neprináša preukázateľné zisky pre tých, ktorí sú vo výberových dráhach. Čo je horšie, prináša veľké straty pre tých, ktorí zostávajú v tých nevýberových. Tí totiž strácajú vzory, ako aj motiváciu pracovať na sebe, keďže učebná klíma sa po odchode tých najvýkonnejších zhoršuje. Ideálna však nie je ani v triedach výberových škôl. Príliš vysoká súťaživosť a vysoké očakávania môžu vyvolať tzv. „efekt veľkej ryby v malom rybníku“, vďaka ktorému môže nejeden nadaný žiak paradoxne zažívať pocity menejcennosti. Napriek tomu sú výberové školy vyhľadávané rodičmi, ktorí sa obávajú, že v základnej škole sa ich šikovným deťom nedostane dostatočnej podpory. Odborníkmi kritizovaná skorá selekcia sa tak teší podpore nemalej časti rodičovskej verejnosti, a to napriek tomu, že existujú dôkazy o tom, že takýto systém je v rozpore s princípmi rovnosti šancí vo vzdelávaní. Rozdeľovaním detí do vzdelávacích dráh v skorom veku sa totiž prehlbuje priepasť medzi deťmi z chudobnejších a bohatších rodín a fixujú sa sociálne nerovnosti v spoločnosti.

Nižšie sekundárne vzdelanie môžu slovenskí žiaci dosiahnuť v odlišnom type školy

Vo veku 10 – 11 rokov vstupujú slovenské deti do novej etapy svojej vzdelávacej dráhy. Počas nasledujúcich piatich rokov si majú osvojiť vzdelávacie štandardy v rámci vzdelávacieho programu nižšieho sekundárneho vzdelávania ISCED 2. Školský systém pritom ponúka tri možnosti, kde môžu žiaci tento program absolvovať[1]:

1. Úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru pre druhý stupeň základnej školy. Ide teda o žiakov a žiačky, ktorí absolvujú 9. ročník základnej školy. Do tejto skupiny zaraďujeme aj žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím absolvovaním druhého stupňa špeciálnej základnej školy typu A.
2. Úspešným absolvovaním prvého ročníka päťročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania na strednej škole, do ktorého sa prijímajú žiaci z ôsmeho ročníka základnej školy. V tomto prípade ide o žiakov a žiačky, ktorí odchádzajú z 8. ročníka ZŠ najčastejšie na bilingválne gymnáziá a hotelové akadémie.
3. Úspešným absolvovaním štvrtého ročníka osemročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania na strednej škole. Ide o žiakov a žiačky, ktorí odchádzajú po absolvovaní 5. ročníka najčastejšie na 8-ročné gymnáziá alebo tanečné konzervatóriá.

Ako ukazuje graf G_4.3.1.1.1, takmer 20 % žiakov a žiačok ukončilo v roku 2018 nižšie sekundárne vzdelávanie mimo základnej školy.

Graf G_4.3.1.1.1: Približné proporčné prerozdelenie žiakov a žiačok podľa typu školy, v ktorej ukončili nižšie sekundárne vzdelávanie v roku 2018

Zdroj: To dá rozum na základe CVTI (2019)

K skorému rozdeľovaniu žiakov do vzdelávacích dráh prispelo najmä neuvážené zriadenie osemročných gymnázií

K triedeniu žiakov a žiačok do vzdelávacích dráh sa Slovensko vrátilo po roku 1989, keď došlo k zrušeniu jednotnej školy a vzniku selektívneho systému. Na vzdelávacom trhu sa objavili viacročné gymnáziá a obľube sa začali tešiť najmä osemročné. Prvé vzniklo v roku 1991 v Bratislave a ich počet sa z roka na rok zvyšoval. Osemročné gymnáziá spustili selekciu žiakov do výberových škôl, a to už vo veku 10 rokov. Až do roku 2009 totiž na ne odchádzali žiaci po absolvovaní štvrtého ročníka ZŠ. Dnes si túto dráhu môžu vybrať až po ukončení piateho ročníka. Ako ukazuje tabuľka T_4.3.1.1.1, Slovensko sa napriek tomu zaraďuje medzi tie krajiny, kde k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh dochádza v najnižšom veku. Podľa posledných dostupných údajov priemerný vek v OECD krajinách, ako aj v sledovaných EÚ krajinách je pritom 14 rokov.[3]

Tabuľka T_4.3.1.1.1: Vek, v ktorom prvýkrát dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh – porovnanie SR a vybraných krajín EÚ (podľa dostupnosti údajov)

Vek, v ktorom prvýkrát dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh – porovnanie SR a vybraných krajín EÚ (podľa dostupnosti údajov)							
	vek						
	10	11	12	13	14	15	16
krajina EÚ	Rakúsko Nemecko	Česká republika Maďarsko **Slovensko**	Belgicko Holandsko	Luxembursko Bulharsko	Taliansko Slovinsko Chorvátsko Rumunsko	Estónsko Grécko Írsko Portugalsko	Dánsko Fínsko Poľsko Španielsko Švédsko Spojené Kráľovstvo Litva Lotyšsko

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov OECD (2016)

7

Zavedenie osemročných (ako aj ostatných viacročných) gymnázií bolo však živelné a prebehlo bez širšej odbornej diskusie, ignorujúc svetové trendy, ktoré naznačovali, že ideál výnimočnosti a výlučnosti je prekonaný a nemal by byť nosným prvkom školských reforiem.[4] Porevolučné Slovensko, ako aj Česká republika sa v 90. rokoch 20. storočia inšpirovali tradíciou z obdobia 1. republiky, keď takéto gymnáziá reprezentovali výberové školy pre intelektuálnu elitu. Nadšenie z oživenia tradície viacročných gymnázií bolo motivované najmä všeobecnou nechuťou k modelu jednotnej školy, ktorá bola zdiskreditovaná spôsobom realizácie počas socializmu – „uniformitou a štandardizáciou vývoja žiakov, podceňovaním individuálnych rozdielov medzi deťmi, absenciou vnútornej diferenciácie žiakov vnútri jednej triedy na základe ich individuálnych možností, záujmov, potrieb a pod“.[5] Na postupnom rozmachu osemročných gymnázií sa podpisovala kombinácia tlaku a strachu: „novej možnosti sa chytila najskôr malá skupina rodičov, ktorá chcela čo najlepšie vzdelávacie prostredie pre svoje deti, a tento tlak následne vyvolal strach väčšej skupiny rodičov, že ich deti spustnú v budovách s tabuľami ZŠ.“[6]

Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh vytvára priepasť medzi deťmi z chudobnejších a bohatších rodín

Odmietanie jednotnej školy je typické najmä pre hierarchizované spoločnosti, v ktorých vznikajú tzv. elitné školy pre vyššie sociálne skupiny a tzv. ghetto školy určené pre deti z chudobných rodín. V spravodlivom vzdelávacom systéme by o vzdelávacej dráhe človeka nemala rozhodovať jeho sociokultúrna situácia. Rozhodujúcu rolu by mali zohrávať jeho intelektové schopnosti či talent. No aj skoré triedenie detí podľa týchto kritérií sa považuje za vážnu prekážku budovania spravodlivého vzdelávacieho systému.[8] Čím skôr k nemu dochádza, tým je silnejšia väzba medzi vzdelávacími výsledkami žiakov a ich pôvodom. Inak povedané – v krajinách, kde k rozdeľovaniu dochádza v skoršom veku, dosahujú deti z chudobnejších rodín horšie výsledky ako deti z bohatších rodín. Tieto rozdiely rastú a niekedy sú až priepastné.[9] Výsledky viacerých cyklov testovania PISA pritom ukazujú, že vplyv socioekonomického statusu žiaka na jeho výkon je v Slovenskej republike signifikantne silnejší než v priemere krajín OECD. Hoci v meraní PISA 2015 bol tento vplyv o niečo slabší ako v predošlých, Slovensko naďalej patrí medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka.[10] Závery viacerých výskumov pritom odkazujú na potrebu oddialenia selekcie do neskoršieho veku v záujme zlepšenia vzdelávacích príležitostí všetkých detí bez ohľadu na ich intelektové schopnosti.[11]

Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh podporujú najmä rodičia nadaných detí, ktorí nedôverujú kvalite základných škôl

Myšlienka jednotnej školy, v ktorej všetky deti navštevujú jeden typ základnej školy, nie je vo všeobecnosti prijateľná najmä pre rodičov z vyšších sociálnych vrstiev, ale tiež detí, ktoré preukazujú znaky intelektového nadania. „Tí, ktorí podporujú systém dráh, či sú to už učitelia, rodičia, alebo samotní žiaci, podporujú predovšetkým udržanie kvality v tzv. vyšších vzdelávacích dráhach [...].[12] Vo verejnosti pretrváva zdieľané presvedčenie o tom, že učitelia v bežných triedach nemajú dostatočný priestor pre rozvoj nadaných detí, v dôsledku čoho sa mrhá ich potenciálom. V Českej republike, kde bojujú s podobnými problémami,[13] bol zrealizovaný prieskum názorov verejnosti, v ktorom 80 % opýtaných vyjadrilo presvedčenie, že učitelia v základných školách nemôžu venovať pozornosť potrebám nadaných žiakov, a preto je podľa nich správne, ak majú možnosť študovať na osemročných gymnáziách.[14] Novšie výskumy odkryli, že k diferenciácii vzdelávacích dráh sa hlásia aj českí učitelia, a ich postoje k spoločnému vzdelávaniu sa dokonca za posledných šesť rokov zhoršili.[15] Hoci sa na Slovensku takýto prieskum nerealizoval, o podobnom postoji možno usudzovať na základe reakcií verejnosti pri akýchkoľvek snahách o reguláciu počtu osemročných gymnázií. Nedôvera rodičov v schopnosť základnej školy vytvoriť podmienky pre vzdelávanie detí s intelektovým nadaním však nestojí len na dojmoch. Aj zistenia To dá rozum ukazujú, že základné školy nedokážu dostatočne reagovať na potreby žiakov a žiačok so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami.

Skorá selekcia môže mať negatívny vplyv na sebavedomie žiakov vo výberových vzdelávacích dráhach

Hoci rodičia vyhľadávajú výberové školy, nie je isté, či v nich ich deti budú šťastnejšie. Celosvetové trendy v súčasnosti naznačujú, že izolované vzdelávanie nadaných žiakov a žiačok nie je optimálne pre ich vývoj.[16] Aj učebná klíma vo výberových triedach a školách môže totiž pôsobiť negatívne na sebapoňatie žiakov a žiačok. Sú totiž pod neustálym tlakom

porovnávania a vysokých očakávaní. Separácia žiakov z bežných škôl a ich začlenenie do škôl či tried pre nadaných ich stavia do zložitého sociálneho priestoru, v ktorom sa prejavuje tzv. „efekt veľkej ryby v malom rybníku“.[17] V prípade, že sa žiakom vo výberových triedach nedarí dosiahnuť okolím požadovaný optimálny výkon, ich presvedčenie o vlastných schopnostiach klesá. Efekt veľkej ryby v malom rybníku je „najsilnejší v školách, ktoré kladú zvýšený dôraz na výkonnosť žiakov a ich výsledky sa neustále porovnávajú“.[18] Iné štúdie zas odhaľujú frustráciu žiakov z vysokých očakávaní a slabej podpory na hodinách, ktorá vyplýva z predpokladu, že títo žiaci nepotrebujú toľko času ani pomoci. Vyučovanie ide v rýchlom tempe, kde nie je žiadny priestor na robenie chýb.[19]

Na skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh však predsa len doplácajú najmä tí menej úspešní

O pozitívnom efekte vzdelávania detí vo výberových školách neexistujú presvedčivé dôkazy. Z výsledkov niektorých výskumov vyplýva, že skoré triedenie neprináša osoh ani intelektovo nadaným deťom. Existuje však silná zhoda v tom, že na skoré rozdeľovanie žiakov a žiačok do vzdelávacích dráh doplácajú viac tí menej úspešní. [20] Žiaci a žiačky, ktorí končia v nevýberových vzdelávacích dráhach, by získali omnoho viac, ak by boli vzdelávaní spoločne so žiakmi s lepšími študijnými výsledkami.[21] Tí totiž používajú iné učebné stratégie, ktoré môžu byť pre ostatných inšpiratívne, rovnako ako aj ich prirodzená dravosť a motivácia pracovať na sebe. Staršie kvalitatívne výskumy z odlišného kultúrneho kontextu tiež poukazujú na rôzne neférové praktiky, ktoré sprevádzajú vytváranie škôl či tried pre „lepších“ a „slabších“ žiakov.[22] Príkladom je priraďovanie lepších a kvalifikovanejších učiteľov do výberových tried. Pri dlhodobých pozorovaniach bola tiež preukázaná horšia triedna klíma v nevýberových triedach, a to najmä v prípade, že boli zložené prevažne z detí z málo podnetného rodinného prostredia. V tom prípade sa v takýchto triedach zúžil čas na výučbu v dôsledku častejšieho riešenia rôznych priestupkov voči disciplíne. Hoci tieto zistenia nemožno automaticky vztiahnuť na realitu slovenských škôl, riziko, že sa podobným problémom nevyhneme, je veľké. Stačí si len odpovedať na otázku, ktorá škola dokáže viac pritiahnuť kvalitných učiteľov.

Skorá selekcia môže mať negatívny vplyv na motiváciu žiakov v nevýberových vzdelávacích dráhach

Prvé sledovanie životnej pohody a prosperity žiakov v rámci testovania PISA ukázalo, že v krajinách, v ktorých dochádza k skorej diferenciácii vzdelávacích dráh, majú žiaci nižšie sebavedomie a nižšiu úroveň motivácie byť úspešným.[23] Kritici rozdeľovania žiakov do vetiev podľa výkonnosti tvrdia, že kurikulum, vyučovanie a sociálne interakcie sú ako celok významne ovplyvnené špecifickou organizáciou školského života. Ten sa v školách, z ktorých odídu tí najlepší žiaci, prirodzene mení, čo má negatívny vplyv na ich motiváciu učiť sa a byť úspešným.[24] Na žiakov a žiačky, ktorí zostávajú v nevýberových dráhach, kladú učitelia nízke nároky, ktoré často nezodpovedajú ich reálnym schopnostiam. S klesajúcimi očakávaniami okolia klesá aj ich motivácia učiť sa, ktorá prirodzene vyúsťuje aj do horších školských výkonov. Zhoršenie výsledkov môže prerásť do postupného stotožnenia sa s obrazom neúspešného žiaka a následnej strate sebavedomia či chuti pracovať na sebe.

Záver

Selektívny vzdelávací systém je odrazom prehlbujúcich sa sociálnych nerovností. V krajinách a ekonomikách, kde sa rozdeľujú žiaci do odlišných vzdelávacích programov v skorom veku, dochádza k ich ďalšiemu prehlbovaniu. Pri výbere školy totiž zohráva rozhodujúcu úlohu sociálne postavenie rodičov a ekonomická situácia v rodine.[25] V krajinách so skorou diferenciáciou študijných dráh končia žiaci zo socioekonomicky znevýhodňujúceho prostredia prevažne v tých nevýberových, čo má následne vplyv na ich vzdelanostné ašpirácie a školské výsledky. Dosah socioekonomického statusu na vzdelávacie výsledky žiakov je teda v selektívnom systéme silnejší ako v systéme, kde sa selekcia robí neskôr. Existuje viacero jasných dôkazov o tom, že čím neskôr dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh, tým sú vyššie vzdelávacie príležitosti všetkých detí.[26] Tieto poznatky by mali byť dostatočne silným argumentom na návrat k jednotnej škole, ktorá dokáže prispieť k vyrovnávaniu sociálnych rozdielov, ktoré začínajú byť priepastné. Spravodlivá škola by sa nemala trieštiť na elitné a „ghetto“ triedy, nemala by uskutočňovať výber tých schopnejších už v prvých rokoch povinnej školskej dochádzky a odsunúť menej úspešných na vedľajšiu koľaj, ktorá nevedie k vyšším formám vzdelania.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: Metodika pre integrované zmapovanie ISCED, MŠVVŠ SR. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: www.minedu.sk o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599; CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Údaje o stredných školách za rok 2018. [elektronická pošta] 10. 5. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
3: OECD. Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All. 2016. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://www.oecdilibrary.org/education/equations-and-inequalities/age-at-first-tracking-and-equity-in-familiarity-with-mathematics_9789264258495graph33-en
4: VÁŇOVÁ, R. Téma rovných vzdelávacích příležitostí v České republice v historické retrospektivé. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání. Praha : Karolinum, 2011, s. 36-54
5: SPILKOVÁ, V. Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) Předškolní a primární pedagogika. Praha : Portál, 2001, s. 143
6: HANUS, M. *Prečo sú v skutočnosti osemročné gymnáziá problém.* Konzervatívny denník Postoj, 18. január 2018 [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.postoj.sk/29962/preco-su-v-skutocnosti-osemrocne-gymnazia-problem
7: OECD. Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All. 2016. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://www.oecdilibrary.org/education/equations-and-inequalities/age-at-first-tracking-and-equity-in-familiarity-with-mathematics_9789264258495graph33-en
8: OECD. Education Policy O utlook. Slovak Republic. November 2015. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.oecd.org%2fedu%2fSlovak-republic-Country-Profile.pdf
9: GRÁNSKA, Z. MIŠKOLCI, J.: 8-ročné gymnáziá by sme mali zrušiť a nadaným deťom vytvoriť dobré podmienky v bežných školách. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/3355/j-miskolci-8-rocne-gymnazia-by-sme-mali-zrusit-avytvorit-nadanym-detom-dobre-podmienky-v-beznych-skolach
10: NUCEM. Národná Správa PISA 2015. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodnemerania/pisa/publikacie
11: LAVRIJSEN, J. NICAISE, I. New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. In European Educational Research Journal. 2015, Vol. 14, No 3-4, p. 206–221; WOESSMANN, L. International Evidence on School Tracking: a Review. CESifo DICE Report 1/2009. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.cesifogroup.de/DocDL/dicereport109-rr1.pdf
12: KASÍKOVÁ, H. V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů) In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání. Praha : Karolinum, 2011, s. 17-35
13: Mladá fronta Dnes: Osmiletá gymnázia a slabina školství. Informační centrum o vzdělávání EDUin, 17. apríl 2017 [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.eduin.cz/clanky/mlada-fronta-dnes-osmileta-gymnazia-a-slabina-skolstvi/
14: WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D. CHVÁL, M. Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha : Karolinum, 2010.
15: STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J., FRIEDLAENDEROVÁ, H. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojü k vnější diferenciaci. In Studia pedagogica. 2019, Vol. 24, no. 1, pp.79-106
16: KREJČOVÁ, L. *Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska.* In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání. Praha : Karolinum, 2011, s.114-133
17: MARSCH, H. W., HAU, K. T. Big-Fisch-Little-Pond Effects on Self-Concept and Other Self-Belief Copnstructs: Role of Generalized and Specifi Others. In Journal of Educational Psychology, 2008, vol. 100, no. 3, s. 510 - 524
18: KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání.* Praha : Karolinum, 2011, s.114-133, cit. S. 124
19: BOALER, J., WILIAM, D., BROWN, M. Students´ Experiences of Ability Grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure. In British Educational Research Journal, Vol. 26, no. 5, 2000
20: HANUSEK, E. WOSSMANN, L. 2006. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality: Difference-in-diferences Across Countried. Economic Journal 116 (510), s. C63-
21: SLAVIN, R. E. Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan. In review of Educational research, roč. 90, 1990, s. 505-507; KERCKHOFF, A. C. Effects of ability grouping in British secondary schools. American Sociological Review, roč. 51, 1986, č. 6, s. 842-858
22: OAKES, J. Keeping track. How school structures inequality. New Heaven, CT: Yale University press, 1985
23: KASÍKOVÁ, H. V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů) In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání.* Praha : Karolinum, 2011, s. 17-35
24: VÍTEČKOVÁ, M. Rodiče a dva typy škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání. Praha : Karolinum, 2011, s. 99-113
25: WOESSMANN, L. International Evidence on School Tracking: a Review. CESifo DICE Report 1/2009. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.cesifo-group.de/DocDL/dicereport109-rr1.pdf

Odliv žiakov do osemročných gymnázií

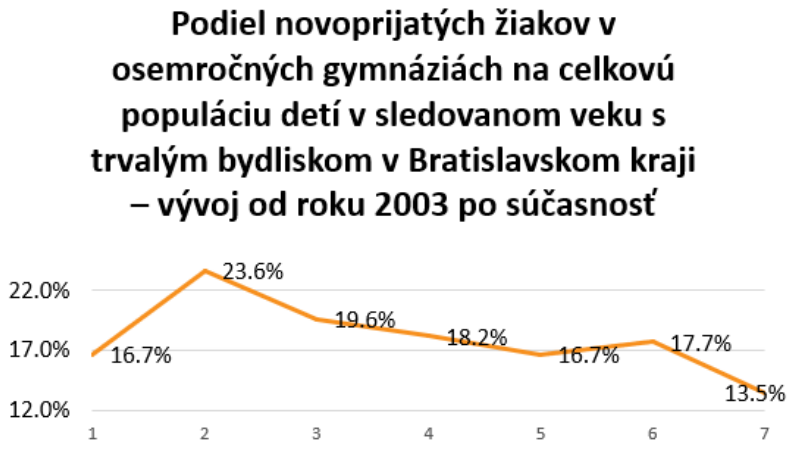
Dôsledky odlivu žiakov základných škôl na osemročné gymnáziá

Po ukončení piateho ročníka základnej školy odchádza istá skupina žiakov a žiačok na osemročné gymnáziá. Tento typ školy mal byť určený pre úzku skupinu detí so všeobecným intelektovým nadaním a v čase ich vzniku sa počítalo s tým, že do nich prestúpi maximálne 7 – 8 % žiackej populácie. Rozmach osemročných gymnázií v kombinácii s demografickým poklesom však spôsobil, že najmä v Bratislavskom kraji počet novoprijatých žiakov predstavoval v niektorých rokoch takmer štvrtinu populačného ročníka. Osemročné gymnáziá prestali byť určené len pre tých prospechovo najlepších. V regiónoch, kde je takýchto škôl viac, sa o žiakov súperí, v dôsledku čoho sú prijímaní aj takí, ktorí by cez prísnejšie prijímacie skúšky zrejme neprešli. Túto skúsenosť komunikovali aj riaditelia základných škôl, ktorí poskytli rozhovor v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Okrem toho poukázali na viaceré problémy, ktoré musia základné školy riešiť, keď triedy opustia aj tí najlepší žiaci a žiačky. Okrem toho, že sa zhoršia celkové vzdelávacie výsledky školy v testovaní T9, čím škola utrpí na atraktivite, mení sa aj učebná a sociálna klíma v triedach. V nejednom prípade musí riaditeľ či riaditeľka pristúpiť aj k spájaniu tried, a teda aj k rozbíjaniu už zabehnutých triednych kolektívov. V neposlednom rade boj o žiaka v regiónoch, kde je osemročných gymnázií prebytok, spôsobuje problémy v plánovaní ďalšieho školského roka, keďže riaditeľ základnej školy často do poslednej chvíle nevie, či všetci žiaci v septembri nastúpia alebo nie.

Osemročné gymnáziá nie sú len pre tých najlepších

Viacročné gymnáziá mali byť po vzore historickej tradície školami pre intelektuálnu elitu. Tento zámer však stroskotal. Od začiatku sa počítalo s tým, že tento typ školy bude určený pre 7 – 8 %, max. 10 % populácie. Žiaci mali byť vyberaní na základe prísnych prijímacích skúšok, ktoré zabezpečia, že sa do viacročných gymnázií dostanú len tí intelektovo najschopnejší. V prípade osemročných gymnázií sa však vymkla spod kontroly najmä situácia v Bratislavskom kraji, kde do ich lavíc smerovala v niektorých rokoch takmer štvrtina populačnej skupiny žiakov a žiačok (graf G_4.3.1.2.1). V roku 2018 klesol počet žiakov v tomto regióne v dôsledku zavedenia kvóty pre osemročné gymnáziá. Podľa školského zákona[1] počet žiakov prvého ročníka už nesmie prekročiť päť percent z celkového počtu žiakov z daného populačného ročníka. Hlavné mesto však dostalo výnimku. V prípade škôl na území Bratislavy tak v školskom roku 2018/19 nesmelo do prvého ročníka nastúpiť viac ako 10 % žiakov z daného populačného ročníka.[2] Toto obmedzenie sa však netýka žiakov a žiačok, u ktorých sa vyžaduje overenie špeciálnych schopností, zručností alebo nadania.[3] Kvóty tiež neplatia pre súkromné a cirkevné osemročné gymnáziá, ak si nenárokujú čerpanie prostriedkov zo štátneho rozpočtu. Počet novoprijatých žiakov v tomto type školy sa tak môže napriek obmedzeniam zvyšovať.

Graf G_4.3.1.2.1: Podiel novoprijatých žiakov v osemročných gymnáziách na celkovú populáciu detí v sledovanom veku s trvalým bydliskom v Bratislavskom kraji – vývoj od roku 2003 po súčasnosť



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2019) a ŠÚ SR (2019)

Hoci čísla hovoria o tom, že situácia v ostatných krajoch bola a je priaznivejšia (pozri tabuľka T_4.3.1.2.1), výpovede riadiacich pracovníkov a pracovníčok základných škôl naznačujú, že ani osemročné gymnáziá v iných regiónoch nie sú určené len pre skupinu prospechovo najlepších. V rozhovore, ktorý sa konal v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, zdieľal riaditeľ základnej školy v Trnavskom kraji takúto skúsenosť: „Od nás odišli štyria. Dvaja, ktorí tam patria a dvaja, ktorí nie. Trojky-štvorky mali a odišli a zobrali ich. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Ustúpenie od prijímacieho konania a dôsledného výberu nadaných žiakov pripisoval snahe osemročných gymnázií prežiť v prostredí konkurencie: „Kritérium je to, že prijať deti. Aby som dostal peniaze. [...] A hovorím, že horko-ťažko tú jednu triedu pozbierali [...]. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť zdieľala aj zástupkyňa riaditeľky základnej školy v Trenčianskom kraji: „Takže zo stopäťdesiatich žiakov vám tridsať zoberú niekam preč. Akože, neprišlo mi to také, že je to výber, ale že je to skôr nábor“ (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“. Podľa tejto respondentky je boj o žiaka cítiť najmä v posledných rokoch, keďže v okruhu 25 kilometrov sa nachádzajú už štyri osemročné gymnáziá: „[...] nám sa tam trebárs od nás zo školy hlásilo tridsať, štyridsať detí a zobrali desať. Čiže robili naozaj výber. Teraz sa robil nábor. Lebo máme ich pätnásť. Ešte potrebujeme dva kusy, aby sme mohli otvoriť triedu... (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Výpoveď zástupkyne riaditeľa v inom kraji zas naznačuje, že na osemročné gymnáziá neodchádzajú len žiaci a žiačky, ktorí boli na základe diagnostikovania zaradení do tried pre nadané deti: „Akonáhle príde ten druhý stupeň, tam nastane odliv ešte aj z klasickej triedy na tie gymnáziá. Máme tu dve v [názov mesta], čo je dosť veľa by som povedala vzhľadom na také mesto. Takže vlastne je to mínus aj pre tie bežné triedy [nielen pre triedy pre nadaných žiakov]. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“

Tabuľka T_4.3.1.2.1: Podiel novoprijatých žiakov v osemročných gymnáziách na celkovú populáciu 11-ročných detí s trvalým bydliskom v jednotlivých krajoch za posledných 5 rokov

Podiel novoprijatých žiakov v osemročných gymnáziách na celkovú populáciu 11-ročných detí s trvalým bydliskom v jednotlivých krajoch za posledných 5 rokov					
kraj	2014	2015	2016	2017	2018
Bratislavsky kraj	17.7%	18.2%	16.7%	17.7%	13.5%
Trnavský kraj	6.0%	6.1%	6.2%	6.1%	4.6%
Trenčiansky kraj	6.0%	5.9%	6.6%	4.5%	5.1%
Nitriansky kraj	3.7%	4.0%	4.0%	3.9%	3.8%
Žilinský kraj	6.3%	5.8%	6.3%	6.3%	5.0%
Banskobystrický kraj	4.4%	4.2%	4.8%	4.8%	4.6%
Prešovský kraj	3.7%	3.5%	4.3%	3.9%	4.2%
Košický kraj	5.4%	4.6%	5.5%	4.9%	5.4%
SR	**6.2%**	**6.1%**	**6.5%**	**6.2%**	**5.7%**

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI SR (2019) a ŠÚ SR (2019)

6,7

Osemročné gymnáziá nemusia byť jednoznačne lepšou voľbou pre intelektovo nadaných žiakov

Hoci na Slovensku chýba pedagogický výskum zameraný na sledovanie dosahov diferenciácie vzdelávacích dráh, existuje mnoho zahraničných, ktoré opakovane potvrdzujú, že rozdeľovanie žiakov do rôznych vetiev podľa výkonnosti nemá žiadny vplyv na celkové vzdelávacie výsledky ani v jednej skupine.[8] Niektoré dokonca ukazujú, že vedie k zhoršeniu priemerných vzdelávacích výsledkov.[9] Potvrdzujú to aj výsledky medzinárodných testovaní (PISA, PIRLS), podľa ktorých skorá selekcia vzdelávacej dráhy negatívne ovplyvňuje výsledky tak žiakov, ktorí dosiahli v testovaní lepšie výsledky, ako i tých, ktorým sa darilo horšie.[10] Pochybnosti o tom, že osemročné gymnáziá sú pre nadaných žiakov a žiačky lepšou voľbou, vyvolávajú aj výsledky posledných troch kôl PISA testovania, v ktorých sa preukázal významný pokles v podiele žiakov osemročných gymnázií v tzv. top výkonovej skupine, teda v skupine žiakov, ktorí dosiahli najviac bodov v testových úlohách. Najciteľnejší prepad bol zaznamenaný vo výsledkoch testovania matematickej gramotnosti, kde podiel žiakov osemročných gymnázií v najvyšších TOP úrovniach klesol o 12,4 % oproti meraniam v cykle PISA 2012. Pokles bol však zaznamenaný aj pri porovnávaní

výsledkov v oblasti prírodovednej a čitateľskej gramotnosti.[11] Otázka, či podchytenie talentov v nižšom veku má očakávaný efekt, je relevantná aj pri zohľadnení skutočnosti, že výsledky žiakov osemročných gymnázií v testovaní PISA 2015 sú porovnateľné s výsledkami žiakov štvorročných gymnázií. V oblasti matematickej gramotnosti došlo k zmazaniu viac než 20 % rozdielu v podiele žiakov osemročných gymnázií v TOP skupinách oproti gymnazistom, ktorí prestupujú na strednú školu vo veku 15 rokov.

Odliv žiakov na osemročné gymnáziá spôsobuje zmenu učebnej klímy a zhoršenie vzdelávacích výsledkov na základných školách

Odchodom žiakov s lepšími výsledkami na osemročné gymnáziá sa mení aj učebná klíma v triedach. Učitelia začnú prirodzene prispôsobovať svoje požiadavky žiakom so slabšími učebnými výsledkami. Spolu s ich klesajúcimi očakávaniami klesá aj motivácia žiakov učiť sa, čo môže viesť k ďalšiemu zhoršeniu ich vzdelávacích výsledkov.

Porovnanie výsledkov testovania PISA 2015 poukazuje na priepastný rozdiel vo výsledkoch 15- ročných žiakov a žiačok osemročných gymnázií a základných škôl. Ako ukazuje tabuľka T_4.3.1.2.2, v tzv. TOP skupine sa umiestnil výrazne menší podiel žiakov a žiačok základných škôl ako v prípade osemročných gymnázií. Tento trend je zjavný vo všetkých sledovaných oblastiach.

Tabuľka T_4.3.1.2.2: Percentuálne zastúpenie žiakov v TOP skupine počas cyklu PISA 2015 – porovnanie základných škôl a osemročných gymnázií

Percentuálne zastúpenie žiakov v TOP skupine počas cyklu PISA 2015 – porovnanie základných škôl a osemročných gymnázií						
TOP skupina	prírodovedná gramotnosť		matematická gramotnosť		čitateľská gramotnosť	
	ZŠ	8-r. GYM	ZŠ	8-r. GYM	ZŠ	8-r. GYM
úroveň 6	0.1	1.5	0.5	3.7	0	1.3
úroveň 5	1.4	12.8	3.9	19.9	1	12.9

Poznámka: TOP skupina - žiaci, ktorí dokázali vyriešiť úlohy na najvyššej úrovni a získali najviac bodov
Zdroj: NUCEM (2015)

K slabým vzdelávacím výsledkom na základných školách nie sú ľahostajní ani ich učitelia. Svoju zúfalosť z tejto situácie vyjadrovali viacerí respondenti, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Príkladom je vyjadrenie riaditeľa základnej školy v Trenčianskom kraji: „[...] cítime to, hovorím aj na tej vedomostnej úrovni. Že naozaj to najlepšie odchádza a potom už taký priemer a podpriemer zostáva (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“. Podobnú skúsenosť má aj zástupkyňa riaditeľky inej ZŠ v tom istom regióne: „Väčšinou teda odídu tí najšikovnejší, tak ten potenciál tých dravých, chtivých detí, ktoré sa chcú učiť, sa zníži. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“ Zástupkyňa riaditeľa ZŠ v Žilinskom kraji sa prihovorila za spoločné vzdelávanie a poukázala na fakt, že v prípade menších škôl či tried je odliv tých „šikovnejších“ ešte viac pociťovaný: „Aby tá trieda bola taká z každého rožku trošku, to nazvem. Aby tam boli tí ťahúni. Chýbajú. My to cítime v tom vzdelávaní, hej. Že tá úroveň ide dole. Cítime to, určite. Aj vzhľadom na to, že v tých triedach sú menšie počty detí, ako bývali niekedy. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ Ďalšia riaditeľka ZŠ zas upozornila na problém oslabenia atraktivity školy, keďže po odchode tých najlepších sa výsledky v rámci rodičmi sledovaného testovania T9 zhoršia: „To sa týka možno terajších deviatakov [väčší odliv na osemročné gymnáziá]. Ostalo tam teraz devätnásť žiakov a ostal taký priemer až podpriemer. Čo sa veľmi odzrkadlilo aj na terajších výsledkoch testovania deväť. Takže sme skončili v podstate najhoršie (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“.

Odliv žiakov na osemročné gymnáziá ovplyvňuje sociálnu klímu v základných školách

Odchod žiakov a žiačok na osemročné gymnáziá sa netýka len zhoršenia celkových vzdelávacích výsledkov základných škôl, ale aj sociálnej klímy. Ich riadiaci pracovníci v rozhovoroch pre To dá rozum upozorňovali na nežiaduce zásahy do života triednych kolektívov, ktorým sa nedá vyhnúť. Na tento problém poukázala aj zástupkyňa riaditeľky ZŠ pri komentovaní posunu odchodu žiakov na osemročné gymnáziá o rok neskôr v roku 2009: „Ako, nemyslím si, že by to malo zmysel, pretože po minulé roky, keď nám odišlo trebárs desať detí z piateho ročníka, nám to veľakrát narušilo koncepciu

úplne, že sme museli spojiť triedy. Čiže vytvorili ste v päťke kolektív, ktorý ste zasa potom v šestke rozbili. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“ Z ďalšej výpovede riaditeľa ZŠ sa dá vyčítať, že vďaka odchodu žiakov na osemročné gymnáziá sa z menších kolektívov stávajú veľké, ktoré majú rozdielnu sociálnu dynamiku: „Teraz myslím, že boli nejakí desiati alebo dvanásti na prijímačkách. A z toho nejakí šiesti, myslím, že nastúpili na osemročné gymnáziá. Aj v dôsledku toho my od budúceho roka musíme zlúčiť triedy, keďže nám odídu deti. Takže budeme mať dve veľké triedy. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ak aj nedôjde na základných školách k zlučovaniu tried, sociálna konštelácia v triedach, z ktorých odišli žiaci na výberové školy, sa mení. Žiaci a žiačky sa v priebehu školskej dochádzky musia rozlúčiť s mnohými kamarátmi a kamarátkami. Z vyjadrenia zástupkyne riaditeľa ZŠ v Žilinskom kraji je zjavné, že k takémuto lúčeniu nedochádza len raz: „[…] v piatom ročníku, keď odíde, ja neviem, päť-šesť detí, už je to veľký odliv. A potom ešte prídu bilingválne z ôsmeho ročníka, keď idú, takže teraz v deviatke nám končí osem detí. A pritom to bola trieda, ktorá bola pomerne veľká. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“ K závažnejšej zmene sociálnej klímy triedy môže dôjsť aj v dôsledku straty učebnej motivácie žiakov, ku ktorej v nevýberových triedach nezriedka dochádza. Tá sa prejavuje aj zvýšeným výskytom problémov s disciplínou, no a ako ukázali výsledky PISA 2015, časté riešenie takýchto problémov má negatívny vplyv aj na prežívanie spolupatričnosti žiakov k škole.[13]

Odchod žiakov na osemročné gymnáziá komplikuje riaditeľom základných škôl plánovanie ďalšieho školského roka

Pretlak osemročných gymnázií v niektorých regiónoch vytvára konkurenčné prostredie, v ktorom prebieha súperenie o každého žiaka. Riaditeľ strednej školy môže v zmysle zákona otvoriť triedu len v prípade, že získa minimálne 17 uchádzačov či uchádzačiek.[14] Zamestnankyňa školského úradu v kraji, kde je registrovaných viac než 15 osemročných gymnázií, v rozhovore v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum poukázala na napätie, ktoré medzi základnými školami a gymnáziami vzniká: „Viete, keď sú rozbroje medzi gymnáziom a základnými školami, je to kvôli osemročnému gymnáziu. Tento rok tvrdia, že neotvoria, že nemajú deti. Ale ja sa bojím, aby cez prázdniny ešte nezohnali. Lebo to robia tak nepekne, viete, že riaditelia ani nevedia. (Mesto / obec, Trenčiansky kraj, Odborný pracovník)“ Príčinou konfliktov je bezmocnosť riaditeľov a riaditeliek ZŠ prameniaca z neistoty, či v septembri nastúpia do základnej školy všetci žiaci, s ktorými počítali: „Áno, to sa naši riaditelia hnevajú, že teda napríklad, že po prázdninách prídu do školy a zistia, že dieťa im neprišlo. Že išlo na osemročné gymnázium. No a tým pádom, keď nám zoberú deti... Viete, my sme malá oblasť, takže potom, keď im zoberú niekoľko detí, môže im padnúť aj celá trieda. Že trebárs môžu mať tri triedy a ostanú im dve. (Mesto / obec, Trenčiansky kraj, Odborný pracovník)“ Tieto problémy potvrdila aj zástupkyňa riaditeľky základnej školy v tom istom kraji, ktorá upozornila aj na to, aký to má vplyv na personálnu politiku školy: „[…] na zamestnanosť to má, samozrejme, vplyv. Pretože nikdy sme nevedeli s istotou či budeme mať alebo nebudeme mať tie triedy. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Odchod žiakov na osemročné gymnáziá, môže zjavne komplikovať tvorbu pedagogických úväzkov. V prípade, že je nepredvídateľný môže priniesť riaditeľom nepríjemné prekvapenia, ktoré môžu skomplikovať začiatok školského roka.

Záver

V dôsledku existencie osemročných gymnázií dochádza na Slovensku k skorému rozdeľovaniu vzdelávacích dráh. Dôveryhodné dôkazy o tom, že žiaci v týchto školách čerpajú zo vzdelávania viac výhod, neexistujú. Výsledky testovania PISA z roku 2015, naopak, naznačujú, že vzdelávacie výsledky žiakov a žiačok osemročných gymnázií sa zhoršujú. To môže súvisieť s demografickým poklesom žiactva, v dôsledku ktorého začali gymnáziá prijímať aj menej nadané deti. Nemožno však vylúčiť ani predpoklad, že tento typ výberovej školy, rovnako ako základná škola, nedokáže adekvátne reagovať na vzdelávacie potreby deti s vyšším intelektom. Ak nemáme obhajobu osemročných gymnázií o čo oprieť, ich význam je viac než diskutabilný. Systémová podpora osemročných gymnázií je problematická aj z pohľadu priestupnosti a otvorenosti vzdelávacích dráh. Mladý človek by mal mať po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelávania možnosť širokého výberu študijných programov. Ak ho však ukončuje na osemročnom gymnáziu, zostáva uzamknutý v akademickej dráhe, na ktorú nastúpil, keď mal len 11 rokov.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 64, odsek 4
2: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 64, odsek 4
3: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 161ga Prechodné ustanovenie k úpravám účinným od 15. marca 2018
4: CVTI SR. Štatistické ročenky – gymnáziá 2014-2018. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599
5: Štatistický úrad SR. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-05-11]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
6: CVTI SR. Štatistické ročenky – gymnáziá 2014-2018. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599
7: Štatistický úrad SR. DataCube – Demografia a sociálne štatistiky. [cit. 2019-05-11]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
8: WILIAM, D., BARTHOLOMEW, H. It´s not which school but which set you´re in that matter: The influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. In *British Educational research Journal*, 2004, Vol. 30, No. 2, s. 279 – 293; MEIJNEN, G., GULDEMOND, H. Grouping in primary schools and reference processes. In Educational research and Evaluation, 2002, Vol. 8. No.3, s. 229 – 248.
9: GAMORAN, A., MARE, R.D. Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? In American Journal of Sociology, roč. 94, 1989, č. 5, s. 1146-1183
10: HANUSEK, E. WOSSMANN, L. 2006. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality: Difference-in-diferences Evidence Across Countries. Economic Journal, Vol. 116, No 510, s. C63-C76
11: NUCEM. Národná Správa PISA 2015. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodnemerania/pisa/publikacie
12: NUCEM. Národná Správa PISA 2015. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodnemerania/pisa/publikacie
13: NUCEM. Národná Správa PISA 2015. [cit. 2019 -05-11] Dostupné na: https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodnemerania/pisa/publikacie
14: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 33, odsek 7, písmeno a)

(Ne)schopnosť škôl reagovať na vývinové potreby dospievajúcich žiakov

(Ne)schopnosť škôl reagovať na vývinové potreby žiakov a uľahčovať tak ich plynulý prechod na vyšší stupeň vzdelávania

Prechodom do nižšieho sekundárneho vzdelávania vstupujú žiaci a žiacky do novej vývinovej fázy – do fázy dospievania. Ako každé iné, i toto obdobie má výrazné vývinové špecifiká. To, ako sa žiaci prispôsobia novej situácii, či už pri prechode na 2. stupeň základnej školy, alebo vstupom do osemročných škôl, závisí od toho, do akej miery dokážu učitelia reagovať na vývinové potreby dospievajúcej mládeže. Dôležitá je najmä tvorba učebného prostredia, pretože práve voľbou vhodných metód a stratégií učenia dokážu učitelia vytvoriť priestor na sebarealizáciu a zmysluplné učenie sa. Medzi výrazné potreby dospievajúcich v tomto veku patrí zvýšená potreba kontaktu s rovesníkmi, potreba diskutovať, filozofovať či zaujímať k svetu vlastný postoj. To súvisí s dynamickým rozvojom kognitívnych funkcií žiakov, ako aj s ich zvýšenou schopnosťou abstraktného, tvorivého a kritického myslenia. Zároveň sa čoraz silnejšie ozýva túžba po autonómii, ktorá sa prejavuje ako potreba spolurozhodovať o všetkom, čo sa ich bezprostredne dotýka.
Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že voľba metód a stratégií výučby tak na 2. stupni základných škôl, ako aj na osemročných gymnáziách nie je celkom v súlade s týmito znakmi dospievajúcich. Z odpovedí respondentov sa dá usudzovať, že potenciál sociálneho a rovesníckeho učenia sa nie je v prostredí škôl dostatočne využitý a hoci učitelia a učiteľky na obidvoch typoch škôl v dotazníku uvádzali, že sa so žiakmi často rozprávajú a diskutujú, výsledky ďalších položiek dotazníka a odpovede žiakov stredných škôl vyvolávajú určitú pochybnosť o tom, či ide o obojsmernú komunikáciu, ktorá dáva priestor na premýšľanie a rozvoj vyjadrovacích schopností. Odpovede samotných učiteľov a učiteliek tiež ukazujú, že na vyučovaní sa zrejme menej využívajú stratégie a metódy podporujúce rozvoj kognitívnych funkcií. Hoci by sa z vyučovacích hodín v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania malo vytrácať memorovanie a jednosmerné sprostredkovávanie poznatkov od učiteľa smerom k žiakovi, zdá sa, že tak na 2. stupni ZŠ, ako aj na osemročných gymnáziách dominuje v učení predovšetkým metóda výkladu. Žiaci a žiačky osemročných gymnázií označovali v dotazníkovom prieskume za jednu z najviac využívaných výučbových postupov aj diktovanie poznámok a vyjadrili názor, že škola u nich nerozvíja schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami. O schopnosti našich škôl reagovať na túžbu po rešpekte a potrebu spolurozhodovania sa dá usudzovať aj na základe využívania foriem školského hodnotenia. Z odpovedí učiteľov a učiteliek možno formulovať predpoklad, že žiaci na 2. stupni základnej školy majú menšiu možnosť ovplyvňovať výsledky svojho hodnotenia, ako mali počas prvých štyroch rokov štúdia. Ani výsledky dotazníkového šetrenia medzi žiakmi osemročných gymnázií nie sú v tomto smere uspokojivé. Polovica opýtaných žiakov nie je spokojná s metódami a formami školského hodnotenia a rovnaká časť respondentov vníma, že učitelia na osemročných gymnáziách nepoužívajú na všetkých študentov rovnaký meter. Pozitívnym zistením je, že o niečo väčšia časť žiakov a žiačok z týchto škôl má pocit, že pri hodnotení je akceptovaný ich názor. Napriek tomu dáta neindikujú, že odchodom zo základnej školy vstupujú žiaci do prostredia, kde by bol partnerský prístup samozrejmosťou. Aj tu sa napríklad môžu stretnúť s ponižovaním a so zosmiešňovaním. Túžba dospievajúcich po autonómii naráža tiež na nedostatok priestoru pre spolurozhodovanie o veciach, ktoré sa týkajú chodu ich školy. Túto skúsenosť potvrdila viac než polovica opýtaných žiakov a žiačok osemročných gymnázií.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

(Ne)schopnosť škôl reagovať na zvýšenú potrebu sociálneho kontaktu
Zvýšená potreba sociálneho kontaktu dospievajúcich nie je vo výučbe dostatočne zohľadňovaná

(Ne)schopnosť škôl reagovať na potrebu diskutovania a premýšľania
Štýl výučby na školách nevytvára priestor pre uspokojenie potreby dospievajúcich diskutovať, premýšľať a filozofovať

(Ne)schopnosť škôl využívať potenciál kognitívnych schopností žiakov
Školy nedokážu plne využiť potenciál kognitívnych schopností dospievajúcich

Rešpektovanie a akceptácia dospievajúcich
Rešpektovanie a akceptácia dospievajúcich je stále nedosiahnutou výzvou našich škôl

Záver

Vzdelávací systém by mal tvoriť optimálne podmienky pre rozvoj učiacich sa a mal by vytvárať príležitosti na uplatnenie talentov a nadaní v každom type školy. Prechod do nižšieho sekundárneho je prechodom do novej životnej etapy stávania sa zodpovedným dospelým, ktorý bude určovať svoje ďalšie smerovanie a tento proces by mal byť podporený práve rešpektovaním prirodzených potrieb dospievajúcich. Obraz o tom, či školy, v ktorých žiaci absolvujú nižšie sekundárne vzdelávanie dostatočne reagujú na vývinové charakteristiky žiakov v tomto veku, sa modeluje ťažko. Zreteľnú predstavu nemožno utvoriť len na základe názorov respondentov dotazníkového prieskumu. Odpovede učiteľov i žiakov však naznačujú, že ani učitelia na 2. stupni základných škôl, a ani tí, ktorí učia na osemročných gymnáziách, nedokážu celkom využiť potenciál učiacich sa mladých ľudí a realizovať výučbu plne rešpektujúc ich vývinové špecifiká. Výsledky tiež vyvolávajú pochybnosť o tom, či žiaci, ktorí opúšťajú základné školy vo veku 11 rokov, skutočne vchádzajú do prostredia, kde sa viac rozvíjajú ich rozumové schopnosti či sociálne zručnosti a kde sa stávajú akceptovanými komunikačnými partnermi.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

(Ne)schopnosť škôl reagovať na zvýšenú potrebu sociálneho kontaktu

Zvýšená potreba sociálneho kontaktu dospievajúcich nie je vo výučbe dostatočne zohľadňovaná

Prechodom do nižšieho sekundárneho vzdelávania vstupujú žiaci a žiacky do novej vývinovej fázy – do fázy dospievania. Ako každé iné, i toto obdobie má výrazné vývinové špecifiká. To, ako sa žiaci prispôsobia novej situácii, či už pri prechode na 2. stupeň základnej školy, alebo vstupom do osemročných škôl, závisí od toho, do akej miery dokážu učitelia reagovať na vývinové potreby dospievajúcej mládeže. Dôležitá je najmä tvorba učebného prostredia, pretože práve voľbou vhodných metód a stratégií učenia dokážu učitelia vytvoriť priestor na sebarealizáciu a zmysluplné učenie sa. Mnohé adaptačné ťažkosti pri prechode na nižší sekundárny stupeň vzdelávania súvisia so sociálnym a emocionálnym vývinom dospievajúcich, pre ktorý je typická zvýšená potreba sociálneho kontaktu s rovesníkmi. Preto by vo výučbe mali dominovať stratégie skupinového, kooperatívneho a projektového učenia. Podľa zistení To dá rozum sa však ukazuje, že prechodom žiakov na 2. stupeň ZŠ sa učenie založené na sociálnej interakcii skôr vytráca, ako posilňuje. Ani prechod do osemročných gymnázií nemusí znamenať, že tu dospievajúci nájdu priestor, kde by bola táto vývinová potreba vo výučbe špeciálne zohľadňovaná. Odpovede učiteľov stredných škôl, ale najmä odpovede samotných žiakov osemročných gymnázií v dotazníkovom prieskume To dá rozum indikujú, že potenciál sociálneho a rovesníckeho učenia sa nie je ani v prostredí výberových škôl dostatočne využitý. Tieto zistenia vyvolávajú zároveň pochybnosť o zmysle skorého rozdeľovania žiakov do vzdelávacích dráh.

Adaptácia žiakov závisí od schopnosti školy prispôsobiť učebné podmienky ich vývinovým potrebám

Schopnosť prispôsobiť sa na akékoľvek nové podmienky vo veľkej miery závisí od osobnosti každého jednotlivca. Z pohľadu úvah o kvalite vzdelávacieho systému je však zásadná otázka, v akej miere je škola schopná prispôsobiť sa potrebám žiakov a uľahčiť im tak celý adaptačný proces. Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania je zároveň prechodom do novej vývinovej fázy života človeka – do obdobia dospievania.[1] Adaptácia je teda závislá od schopnosti školy prispôsobiť podmienky špecifikám tohto veku a od miery, v akej dokáže reflektovať požiadavky dospievajúcich, vyplývajúce z ich kognitívneho a sociálneho vývinu. Dôležitá je najmä tvorba učebného prostredia, ktorého kvalitu určujú predovšetkým využívané metódy a stratégie učenia a učenia sa.

V rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania by mali dominovať stratégie skupinového, kooperatívneho a projektového učenia

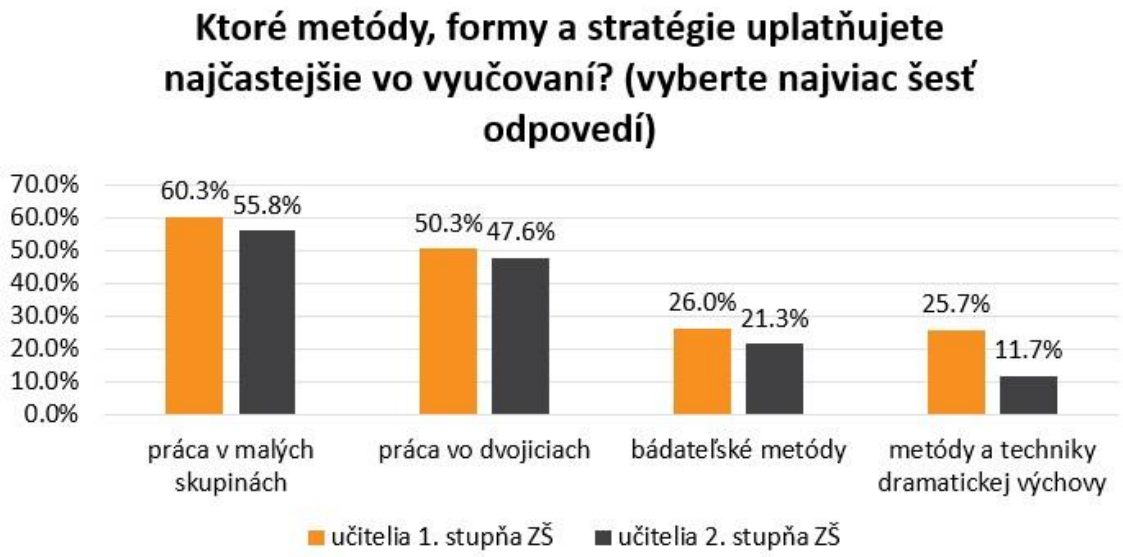
Mnohé adaptačné ťažkosti žiakov pri prechode do nižšieho sekundárneho vzdelávania súvisia so sociálnym a emocionálnym vývinom dospievajúcich. Mladí ľudia sa v tomto veku postupne odpútavajú od rodičov a vyhľadávajú blízkosť priateľov. Veľký význam v tejto životnej fáze majú najmä rovesnícke skupiny, z čoho vyplýva, že škola je pre žiakov a žiačky najmä dôležitým miestom stretávania sa. „Dospievajúci chodia do školy preto, aby sa tu stretli s kamarátmi a rovesníkmi, až v druhom rade preto, že sa chcú niečo nové dozvedieť.“[2] A práve toto poznanie by malo byť smerodajné pri výbere výučbových metód. Či už žiaci pokračujú v štúdiu na základných školách, alebo prestúpili na osemročné školy, ich učenie by malo byť postavené na stratégiách skupinového, kooperatívneho a projektového učenia, ktoré vytvárajú priestor pre tak dôležitú interakciu a rovesnícke učenie sa.[3]

Učitelia na 2. stupni ZŠ zrejme nevyužívajú metódy na podporu sociálneho kontaktu častejšie ako ich kolegovia na 1. stupni ZŠ

Podľa zistení v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum učitelia 2. stupňa ZŠ zrejme nesiahajú na metódy, ktoré využívajú aktuálnu potrebu sociálnej interakcie viac ako učitelia 1. stupňa. V položke, v ktorej boli obe skupiny vyzvané k tomu, aby označili z ponuky 16 možností šesť najviac využívaných učebných stratégií, sa v prípade metód a foriem práce,

ktoré najviac podporujú sociálny kontakt, nepreukázali žiadne štatisticky významné rozdiely v prospech druhostupniarov (Graf G_4.3.2.1.1). V prípade metód a techník dramatickej výchovy bol dokonca v prípade učiteľov a učiteliek 2. stupňa významne nižší výskyt odpovedí (12 %) oproti ich kolegom z 1. stupňa ZŠ (25 %).

Graf G_4.3.2.1.1: Využívanie učebných stratégií založených na sociálnej interakcii na 1. a 2. stupni ZŠ - podiel učiteľov a učiteliek, ktorí ich zaradili medzi šesť najviac využívaných spomedzi 16 možností



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018 vzorka 604 učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZŠ, 570 učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ

Na základe kvalitatívnych dát To dá rozum možno usudzovať, že riaditelia základných škôl vnímajú fakt, že stratégie učenia na 1. a 2. stupni sa líšia. Problémy s adaptáciou žiakov na 2. stupeň ZŠ pripisujú práve zmene systému práce smerom k „skutočnému“, „menej hravému“, „vážnejšiemu“ učeniu. Ilustruje to aj výrok jedného z nich: „Decká si musia zvyknúť na to, že iné spôsoby, metódy, sú dole-hore. Proste už nie až tak ťuti-muti s deckami malými a tak trošku aj vážnejšie. Ja si myslím, že ten prechod je všade taký trošku problematický. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Hoci sa odpovede učiteľov 2. stupňa v dotazníku významne nelíšili od odpovedí kolegov a kolegýň z 1. stupňa (s výnimkou metód dramatickej výchovy), pozitívnym zistením je, že odpovede práca v malých skupinách a práca vo dvojiciach patrili medzi päť najčastejšie uvádzaných odpovedí, a to v obidvoch sledovaných skupinách (Tabuľka T_4.3.2.1.1). Tieto odpovede skórovali vyššie ako odpoveď frontálne vyučovanie. Sporné však ostáva, v akej miere sú tieto odpovede naozaj obrazom reality. Na pozitívnom zistení sa totiž mohol odraziť aj efekt sociálne žiaducich odpovedí. Najmä ak zoberieme do úvahy fakt, že metóda výkladu, ktorá je typická skôr pre frontálne učenie, bola druhá najčastejšie volená odpoveď. V prípade učiteľov 2. stupňa ZŠ ju medzi 6 najviac využívaných zaradilo významne viac opýtaných (75 %) ako v prípade prvostupniarov (64,5 %).

Tabuľka T_4.3.2.1.1: Šesť najčastejšie využívaných metód a foriem výučby z pohľadu učiteľov a učiteliek základných škôl

Ktoré metódy, formy a stratégie uplatňujete najčastejšie vo vyučovaní? (vyberte najviac šesť odpovedí)				
	učitelia, ktorí učia len na 1. stupni ZŠ	učitelia, ktorí učia len na 2. stupni ZŠ	učitelia, ktorí učia na 1. aj 2. stupni ZŠ	Učitelia ZŠ spolu
rozhovor o téme, diskusia	86.5%	**78.8%**	82.0%	82.5%
výklad	64.5%	**75.0%**	73.4%	70.1%
práca v malých skupinách	60.3%	**55.8%**	55.0%	57.6%
metóda práce s knihou	55.9%	**46.6%**	52.2%	51.4%
práca vo dvojiciach	50.3%	**47.6%**	52.8%	49.5%
frontálne vyučovanie	43.0%	**43.3%**	38.4%	42.3%
bádateľské metódy	26.0%	**21.3%**	10.3%	21.6%
experimenty realizované žiakmi-čkami	22.8%	**22.6%**	10.8%	20.8%
metódy a techniky dramatickej výchovy	25.7%	**11.7%**	19.0%	18.9%
exkurzie	16.1%	**21.0%**	17.8%	18.4%
individuálne vyučovanie	19.6%	**13.3%**	13.8%	16.1%
stratégia myslenia a učenia EUR	14.9%	**10.8%**	7.8%	12.1%
vyučovanie prostredníctvom umenia	13.6%	**8.4%**	10.2%	10.9%
metódy praktickej práce	7.4%	**12.6%**	10.1%	9.9%
samoštúdium	3.8%	**5.0%**	6.2%	4.6%
iné	3.5%	**2.4%**	4.7%	3.2%
bez odpovede	0.2%	**0.5%**	0.3%	0.6%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018; vzorka 604 učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZŠ, 570 učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ, 217 učiteľov, ktorí učia na 1. aj 2. stupni, spolu 1396 učiteľov a učiteliek ZŠ

Zdá sa, že potenciál sociálneho a rovesníckeho učenia sa nie je na stredných školách plne využitý

Ako ukazuje tabuľka T_4.3.2.1.2, učitelia a učiteľky stredných škôl podobne ako učitelia na základných školách radili prácu v malých skupinách a prácu vo dvojiciach medzi najviac využívané metódy. Bádateľské metódy či metódy dramatickej výchovy, ktoré sú založené na intenzívnejšej sociálnej interakcii, využívajú podľa ich odpovedí v menšej miere. Podobne ako v prípade učiteľov 2. stupňa ZŠ, aj pri porovnaní učiteľov gymnázií so vzorkou učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZŠ, bol v skupine gymnaziálnych učiteľov zaznamenaný významne menší podiel tých, ktorí zaradili metódy a techniky dramatickej výchovy medzi šesť najviac využívaných.

Tabuľka T_4.3.2.1.2: Šesť najčastejšie využívaných metód a foriem výučby z pohľadu učiteľov a učiteliek stredných škôl

Ktoré metódy, formy a stratégie uplatňujete najčastejšie vo vyučovaní? (vyberte najviac šesť odpovedí)				
	učitelia gymnázií	učitelia konzervatórií	učitelia SOŠ	Učitelia stredných škôl spolu
rozhovor o téme, diskusia	85.60%	78.70%	80.80%	82.30%
výklad	73.20%	52.0%	79.0%	75.9%
práca v malých skupinách	66.8%	42.4%	54.4%	58.1%
metóda práce s knihou	39.7%	29.4%	39.5%	39.1%
práca vo dvojiciach	55.3%	44.3%	39.1%	44.7%
frontálne vyučovanie	40.7%	33.1%	44.2%	42.6%
exkurzie	22.6%	11.3%	28.9%	26.1%
bádateľské metódy	21.4%	0.0%	6.9%	11.4%
experimenty realizované žiakmi-čkami	20.9%	9.6%	7.2%	11.9%
metódy praktickej práce	4.8%	10.4%	19.1%	13.9%
vyučovanie prostredníctvom umenia	10.8%	55.6%	7.3%	10.4%
individuálne vyučovanie	8.5%	28.0%	9.7%	10.1%
samoštúdium	6.6%	26.7%	10.4%	9.8%
metódy a techniky dramatickej výchovy	11.6%	19.0%	5.4%	8.0%
stratégia myslenia a učenia EUR	8.3%	3.2%	7.1%	7.3%
iné	5.3%	0.0%	5.8%	5.4%
bez odpovede	0.0%	0.0%	0.1%	0.1%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: učitelia gymnázií 223, učitelia konzervatórií 27, učitelia SOU 416, učitelia stredných škôl spolu 667

Odpovede študentov a študentiek stredných škôl v dotazníkovom prieskume To dá rozum naznačujú, že na hodinách jasne dominuje výklad učiva a diktovanie poznámok. Na základe odpovedí žiakov a žiačok gymnázií možno formulovať predpoklad, že potenciál sociálneho a rovesníckeho učenia sa je v školách všeobecného zamerania málo využívaný. Platí to aj v prípade osemročných gymnázií, do ktorých prestupuje takmer 6 % populácie 11-ročných žiakov. Hoci na základe výsledkov prezentovaných v grafe G_4.3.2.1.2 nemožno usudzovať, že by sa metódy podporujúce sociálnu interakciu vo výučbe vôbec nevyužívali, dominantné postavenie zrejme nemajú . Prácu v malých skupinách či prácu vo dvojiciach zaradila medzi formu, ktorou najčastejšie prebieha výučba v ich škole, ani nie tretina respondentov. Metódy dramatickej výchovy, ktoré mohli študenti v dotazníku nájsť pod možnosťou hranie scénok, označila za najčastejšie využívanú formu výučby len necelá štvrtina opýtaných.

G_4.3.2.1.2. Názory žiakov a žiačok osemročných gymnázií na najviac využívané metódy a formy výučby

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka 298 žiakov osemročných gymnázií

Záver

Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum nemožno urobiť záver o tom, v ktorom type školy sa učebné prostredie viac prispôsobuje vývinovým špecifikám sociálno-morálneho rozvoja dospievajúcich. Výsledky však naznačujú, že ani základné školy, ani osemročné gymnáziá nedokážu v dostatočnej miere reagovať na potreby žiakov a využiť potenciál sociálneho a rovesníckeho učenia. Dôraz na tieto stratégie učenia je pritom v prípade výberových škôl ešte dôležitejší. Väčšina žiakov a žiačok, ktorí v nich študujú, by mala dosahovať vyššiu úroveň kognitívneho vývinu, no zároveň zaostáva v oblasti socioemocionálnej. V ich prípade je otázka adaptácie kľúčová a závisí od schopnosti školy vytvárať podnetné učebné prostredie, v ktorom sa môže prirodzene rozvíjať sociálne cítenie a zručnosti žiakov. V prípade, že výberové školy nevyužívajú v dostatočnej miere sociálne učenie, je otázne, či dávajú žiakom naozaj viac ako základné školy.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

[1:] KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In Kasíková, H., Straková, J (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělání.* Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133

[2:] KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělání.* Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133

[3:] KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělání.* Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133

(Ne)schopnosť škôl reagovať na potrebu diskutovania a premýšľania

Štýl výučby na školách nevytvára priestor pre uspokojenie potreby dospievajúcich diskutovať, premýšľať a filozofovať

Vstup do nižšieho sekundárneho vzdelávania by mal byť pre žiakov a žiačky aj vstupom do nového učebného prostredia. Zmena vo voľbe účinných stratégií a metód učenia by mala byť založená na poznaní, že dospievajúci v tomto období majú zvýšenú potrebu o všetkom diskutovať, filozofovať a začínajú prejavovať záujem o rôzne témy, ku ktorým túžia zaujať vlastný postoj. Tieto potreby môžu byť u detí, ktoré majú vyšší intelekt a pokračujú v štúdiu vo výberových školách ešte výraznejšie. Obraz o tom, či základné a osemročné školy dostatočne reagujú na tieto vývinové charakteristiky, sa utvára ťažko. Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že učitelia a učiteľky 2. stupňa ZŠ subjektívne cítia, že so žiakmi sa veľa rozprávajú a diskutujú. Žiaci a žiačky však podľa názorov učiteľov stredných škôl opúšťajú základné školy s nedostatočne rozvinutou schopnosťou ústneho či písomného vyjadrovania, nevedia veku primerane diskutovať a obhajovať svoje názory a viac než tretina opýtaných tiež pociťuje, že na strednú školu prichádzajú so slabo rozvinutým kritickým myslením. Aj učitelia gymnázií v dotazníkovom prieskume uvádzali, že so svojimi žiakmi veľa na hodinách diskutujú. Odpovede študentov a študentiek osemročných gymnázií však naznačujú, že tento pocit má len necelá tretina opýtaných. Je preto otázne, či žiaci, ktorí opúšťajú základné školy vo veku 11 rokov, skutočne vchádzajú do prostredia, kde sa ich rozumové schopnosti rozvíjajú viac a kde sa stávajú akceptovanými komunikačnými partnermi.

Učebné prostredie by malo vytvárať priestor pre dialóg a vyjadrenie vlastného názoru

Ďalším dôležitým špecifikom vývinového obdobia dospievania, ktoré sa prekrýva s prechodom na nižší sekundárny stupeň, je „tendencia dospievajúcich diskutovať, premýšľať, špekulovať, možno až pseudofilozofovať“.[1] Najmä vo výberových školách, kde je predpoklad vyššej úrovne rozumových schopností, sa môže táto tendencia objavovať s väčšou intenzitou.[2] Táto danosť mladých dospievajúcich kladie nové nároky na učiteľov a učiteľky, ktorí by mali nielen prejaviť porozumenie pre túto vývinovú potrebu, ale tiež zručnosť tvoriť učebné prostredie, v ktorom bude dominovať výučba založená na dialógu a bude zacielená na rozvoj kritického myslenia. Tak na 2. stupni základných škôl, ako aj v triedach osemročných škôl by mal byť vytváraný dostatočný priestor na ústne, resp. písomné vyjadrovanie myšlienok.

Na 2. stupni základných škôl sa podľa učiteľov so žiakmi veľa diskutuje, školu však opúšťajú so slabými vyjadrovacími schopnosťami

Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že žiaci základných škôl majú podľa učiteľov dostatočný priestor na diskutovanie a vyjadrovanie vlastných myšlienok. Tak učitelia a učiteľky 1. stupňa ZŠ, ako i 2. stupňa cez svoje odpovede deklarovali, že ich najčastejšie volenou učebnou metódou je rozhovor o téme a diskusia. Zaujímavé však je, že v prípade prvostupniarov bol zaznamenaný významne vyšší počet takýchto odpovedí (učitelia 1. stupňa 86,5 %; učitelia 2. stupňa 78,8 %). Podľa výpovedí učiteľov sa teda dá usudzovať, že žiaci a žiačky prechádzajú z prostredia, kde sa s nimi diskutuje a rozpráva viac do prostredia, kde sa táto metóda používa o niečo menej. Inak povedané, prechodom na druhý stupeň sa priestor pre rozhovory a dialóg skôr zužuje, ako rozširuje.

Na základe odpovedí v dotazníku nemožno posúdiť, čo presne učitelia chápali pod diskusiou či rozhovorom. Ako ukazujú české výskumy, v praxi môže ísť aj o jednosmernú komunikáciu od učiteľa, či učiteľky k žiakom.[3] Ak by rozhovory so žiakmi mali povahu obojsmernej komunikácie, kde v popredí nie je slovo učiteľa, dalo by sa očakávať, že zo základnej školy budú žiaci odchádzať s dobre rozvinutými vyjadrovacími schopnosťami, ako aj s dobrými komunikačnými zručnosťami, medzi ktoré patrí schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory. Časté využívanie metódy tvorivého dialógu či metódy filozofovania s deťmi by zas malo viesť k primerane rozvinutému kritickému mysleniu. Ako však ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, práve tieto zručnosti a schopnosti nemajú žiaci a žiačky na výstupe zo základnej školy dostatočne rozvinuté. Viac než polovica učiteľov stredných škôl potvrdila, že žiaci prichádzajú na strednú školu s neprimeranou úrovňou rozvoja písomného prejavu a nevedia dostatočne vyjadrovať svoje myšlienky prostredníctvom písaného textu. Viac než 40 %

opýtaných vidí problém aj v schopnosti žiakov vyjadrovať sa ústne. Učitelia a učiteľky stredných škôl zdieľali v dotazníku nespokojnosť aj s úrovňou rozvoja ich schopnosti diskutovať a obhajovať svoje názory. Viac než tretina má skúsenosť s tým, že žiaci nemajú po absolvovaní základnej školy primerane rozvinuté kritické myslenie (pozri tabuľka T_4.3.2.2.1). Tieto výsledky vyvolávajú minimálne pochybnosť o tom, či učebné prostredie na 2. stupni ZŠ skutočne vytvára dostatočný priestor na uspokojenie potreby dospievajúcich mladých ľudí diskutovať, premýšľať či dokonca filozofovať.

Tabuľka T_4.3.2.2.1: Názory učiteľov a učiteliek stredných škôl na mieru rozvoja vybraných zručností a schopností žiakov na výstupe zo základnej školy

Ktoré z uvedených zručností/schopnosti nemajú žiaci veku primerane rozvinuté, keď prichádzajú zo základnej školy?(môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)	
predčitateľská, čitateľská gramotnosť čítať s porozumením, pracovať s textom	**67.6%**
úroveň vedomostí v jednotlivých predmetoch, vzdelávacích oblastiach	53.7%
písomný jazykový prejav - schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky	**51.0%**
motivácia učiť sa a pracovať	**46.2%**
schopnosť učiť sa	45.2%
ústny jazykový prejav - všeobecné vyjadrovacie schopnosti	**41.0%**
schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory	**38.9%**
schopnosť kritického myslenia	**35.4%**
schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami	35.1%
schopnosť riešiť problémy	**32.9%**
analytické myslenia	32.2%
schopnosť organizovať si svoj pracovný a voľný čas	**31.2%**
matematicko-logické myslenie	31.1%
prezentačné schopnosti	**28.9%**
etické správanie - čestnosť, zodpovednosť, pravdivosť	28.8%
finančná gramotnosť	**25.2%**
tvorivosť	25.1%
schopnosť pracovať v skupine	**11.2%**
občianske postoje a zručnosti	10.9%
podnikavosť a iniciatívnosť	**10.2%**
prijímanie odlišnosti a rozmanitosti	6.2%
digitálne zručnosti	**4.6%**
bez odpovede	1.1%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 667 učiteľov stredných škôl

Podľa učiteľov stredných škôl sa so žiakmi na hodinách veľa rozpráva a diskutuje, tí to však pociťujú menej

Učitelia všetkých typov stredných škôl komunikovali prostredníctvom svojich odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum, že na ich vyučovaní sa veľa rozpráva a diskutuje. Takmer 86 % učiteľov a učiteliek gymnázií označilo metódu rozhovoru o téme a diskusiu za jednu zo šiestich najviac využívaných metód spomedzi 16 ponúknutých možností. Túto odpoveď dokonca zvolilo najviac opýtaných. Žiaci však vnímajú realitu inak. V dotazníku, v ktorom mali možnosť označiť ľubovoľný počet odpovedí na otázku, ktoré metódy a formy výučby sa na ich škole najviac využívajú, zvolila odpoveď rozhovor o téme ani nie tretina žiakov a žiačok osemročných gymnázií . Tak ako v prípade úvah o kvalite výučby na základných školách, ani v tomto prípade nemožno na základe týchto dát posúdiť, ako prebiehajú rozhovory so žiakmi a do akej miery sa pri nich vytvára priestor na otvorenú diskusiu, špekulovanie či premýšľanie. Zistenia z dotazníkového prieskumu však naznačujú, že tento priestor nie je dostatočný. Len 20,1 % žiakov osemročných gymnázií uviedlo, že štúdium

im pomáha v rozvoji ich kritického myslenia (pozri tabuľka T_4.3.2.2.2). Ani nie tretina (29,4 %) opýtaných označila schopnosť diskutovať a obhajovať svoje názory a písomné vyjadrovanie svojich myšlienok a názorov za jednu z oblastí, ktorú škola najviac rozvíja. O niečo viac respondentov z tohto typu strednej školy sa priklonilo k tvrdeniu, že škola ich rozvíja v ústnom vyjadrovaní názorov a myšlienok (35,3 %). Faktom však zostáva, že spomedzi ostatných odpovedí siahali respondenti na tieto voľby pomerne často, a teda sú oblasti, ktoré sú podľa názorov žiakov rozvíjané ešte menej. Naopak, výsledky naznačujú, že štúdium na osemročných gymnáziách posúva žiakov a žiačky najviac vo vedomostiach z jednotlivých predmetov, v znalosti cudzieho jazyka či matematicko-logickom myslení . Obraz o tom, v akej miere sa na stredných školách so žiakmi diskutuje, dotvárajú aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi učiteľmi vysokých škôl, ktoré by mali byť pre študentov osemročných gymnázií priam automatickou voľbou. Respondenti svojimi odpoveďami potvrdili, že žiaci prichádzajúci zo stredných škôl nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť diskutovať a obhajovať vlastné názory. Zhodla sa na tom viac než polovica učiteľov a učiteliek vysokých škôl. Táto schopnosť sa dokonca zaradila medzi prvé tri najviac problematické oblasti rozvoja spomedzi 22 ponúknutých možností.

Tabuľka T_4.3.2.2.2: Názory žiakov a žiačok osemročných gymnázií na to, v čom ich štúdium najviac rozvíja

V ktorých oblastiach Ťa štúdium na strednej škole NAJVIAC rozvíja? Označ všetky odpovede, s ktorými súhlasíš.	
Vo vedomostiach z jednotlivých predmetov	54.4%
V komunikácii v cudzom jazyku	**51.5%**
V matematickom a logickom myslení	43.3%
V ústnom vyjadrovaní názorov a myšlienok	**35.3%**
V schopnosti prezentovať svoju prácu	33.1%
V učení, ako sa učiť	**30.9%**
V schopnosti diskutovať a obhajovať svoje názory	**29.4%**
V čítaní s porozumením	**28.3%**
V písomnom vyjadrovaní mojich myšlienok a názorov	**26.9%**
V schopnosti organizovať si svoj pracovný a voľný čas	**25.3%**
V zvládaní záťažových situácií	23.4%
V riešení problémov	**22.6%**
V schopnosti pracovať a riešiť problémy v skupine	22.2%
V etickom (čestnom, zodpovednom) správaní	**20.9%**
V kritickom myslení	**20.4%**
V prijímaní odlišnosti a rozmanitosti ľudí	**20.4%**
V motivácii k ďalšiemu učeniu a k práci	17.1%
V tvorivosti	**15.8%**
V občianskych postojoch a zručnostiach	15.3%
V digitálnych zručnostiach	**14.6%**
V analytickom myslení	14.1%
V učení sa v súvislostiach a naprieč disciplínam/odbormi	**10.3%**
V podnikavosti a iniciatívnosti	6.1%
V schopnosti pracovať s osobnými financiami	**4.1%**
V manuálnych zručnostiach	1.2%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018 vzorka: 298 žiakov osemročných gymnázií

Záver

Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh podporujú najmä rodičia detí, ktorým sa v škole darí. Prihlasujú ich na osemročné gymnáziá v očakávaní, že práve tieto školy dokážu lepšie reagovať na vzdelávacie potreby ich detí. Výskumy založené na pozorovaní vyučovacích hodín však indikujú, že učitelia na 2. stupni základných škôl a osemročných gymnáziách uplatňujú podobné štýly vyučovania. Aplikujú prevažne také vyučovacie postupy a metódy, v ktorých dominuje ich komunikačná aktivita, hodiny direktívne riadia, rozhodujú o vyučovacích činnostiach a radi vysvetľujú. Aj zistenia To dá rozum naznačujú, že ani štýl riadenia výučby na základných školách a ani na osemročných gymnáziách nevytvára dostatočný priestor na diskutovanie a hlbšie rozhovory, ktoré by uspokojili prirodzenú potrebu dospievajúcich premýšľať o svete a prejaviť svoj názor. Zistenia skôr indikujú, že v obidvoch typoch škôl prevláda učenie založené na komunikačnej aktivite učiteľa, ktoré môže sťažovať celkovú adaptáciu žiakov na nové podmienky pri prechode na vyšší stupeň vzdelávania. V prípade prechodu do nového prostredia dokonca ešte viac.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

[1:] KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělání. Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133, s. 118

[2:] KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělání. Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133

[3:] ŠEĎOVÁ, K, ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě. Praha : Portál, 2012.

(Ne)schopnosť škôl využívať potenciál kognitívnych schopností žiakov

Školy nedokážu plne využiť potenciál kognitívnych schopností dospievajúcich

Vek, v ktorom na Slovensku dochádza k rozdeľovaniu žiakov do vzdelávacích dráh sa považuje za prvý krok do dospelosti. V období 11 rokov sa začína stredný školský vek, ktorý je sprevádzaný dynamickým rozvojom kognitívnych funkcií. Schopnosti žiakov sa výrazne zlepšujú a škola by mala na túto zmenu dostatočne reagovať. Z vyučovacích hodín by sa malo vytrácať memorovanie a jednosmerné sprostredkovávanie poznatkov od učiteľa smerom k žiakovi a na hodinách by sa mal vytvárať čo najväčší priestor na rozvoj abstraktného, tvorivého a kritického myslenia. Dobre nastavené učebné prostredie, ktoré reaguje na vývinové špecifiká dospievajúcich, by malo posilňovať ich schopnosť učiť sa a nachádzať súvislosti a vzťahy medzi rôznymi obsahmi v rámci predmetu, ale tiež naprieč disciplínami. Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum však indikujú, že toto sa nedeje ani na základných školách, a dokonca ani na osemročných gymnáziách, kde by mali postupovať tí najlepší. Odpovede učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ naznačujú, že metóda výkladu je v ich výučbe používaná viac ako vo výučbe kolegov na 1. stupni ZŠ. Zároveň ich odpovede vyvolávajú pochybnosť o tom, či častejšie pracujú s metódami a formami práce, ktoré využívajú kognitívny potenciál dospievajúcich. Túto pochybnosť vyvolávajú aj odpovede žiakov a žiačok osemročných gymnázií, podľa ktorých sa na ich hodinách najčastejšie využíva metóda výkladu a diktovania poznámok. Možno i preto cez odpovede v dotazníku deklarovali, že škola u nich nerozvíja schopnosť učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami.

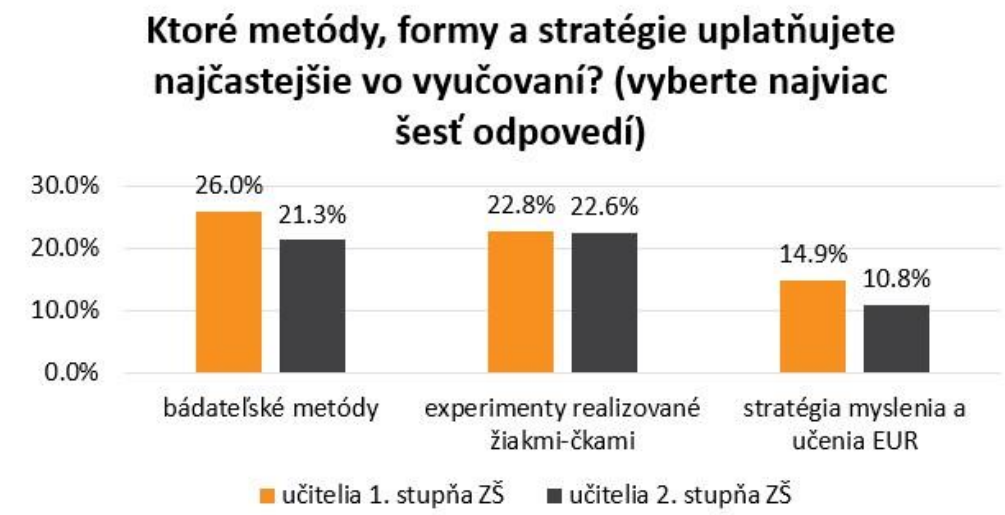
Zvýšenie nárokov na kognitívne funkcie

V období okolo jedenásteho a dvanásteho roku života by sa v zmysle Piagetovej teórie[1] mali všetci žiaci a žiačky nachádzať v tzv. štádiu formálnych operácií. V tejto vývinovej fáze sa u dospievajúcich rozvíja schopnosť pracovať s abstraktnými pojmami, zlepšuje sa ich hypoteticko-deduktívne uvažovanie. Mladí ľudia sa neuspokoja len s jedným riešením. Zvažujú všetky možnosti, ako potvrdiť či vyvrátiť svoje hypotézy.[2] Pri úvahách o vhodnom učebnom prostredí, ktoré reflektuje vývinové potreby žiakov, je tiež dôležitý poznatok, že v tomto období sa rozvíja aj metakognícia. Žiaci a žiačky sa začínajú zamýšľať nad vlastnými myšlienkovými procesmi, ako aj nad stratégiami učenia sa. Dôležité preto je, aby učitelia výberom učebných metód neznižovali, ale, naopak, zvyšovali svoje požiadavky na kognitívne schopnosti a podporovali tak čo najviac uvažovanie v súvislostiach. Pamäťové učenie by na tomto stupni rozhodne nemalo dominovať.

Učitelia na 2. stupni základných škôl deklarujú, že využívajú metódu výkladu viac ako ich kolegovia na 1. stupni ZŠ

Určitý obraz o tom, do akej miery sa postupom na 2. stupeň ZŠ zvyšujú nároky na kognitívne schopnosti žiakov, poskytujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, v ktorom učitelia a učiteľky mali z ponuky 16 učebných stratégií (vrátane možnosti iné) vybrať šesť takých, ktoré využívajú najčastejšie. Podľa ich výpovedí možno usudzovať, že metódy, v ktorých sa kladie väčší akcent na vyššie kognitívne schopnosti žiakov, v ich učení nedominujú. Nedá sa ani povedať, že by po nich učitelia 2. stupňa ZŠ siahali častejšie ako ich kolegovia na 1. stupni. Štatisticky významný rozdiel sa medzi sledovanými skupinami nepreukázal ani v prípade stratégie myslenia a učenia EUR, ktorá patrí medzi známe metódy na rozvoj kritického myslenia. Naopak, významnosť rozdielov sa potvrdila vo voľbe odpovede výklad, ktorá patrí medzi menej aktivizujúce formy učenia. Medzi šesť najviac používaných ich zaradilo výrazne viac učiteľov 2. stupňa (74 %) ako tých, ktorí pracujú s mladšími deťmi (63,1 %).

Graf G_4.3.2.3.1: Podiel učiteľov 1. a 2. stupňa ZŠ, ktorí zaradili stratégie rozvíjajúce vyššie kognitívne schopnosti medzi šesť najčastejšie používaných spomedzi 16 možností



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, Vzorka: 604 učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZŠ, 570 učiteľov a učiteliek 2. stupňa ZŠ

Študenti osemročných gymnázií necítia, že by ich škola učila myslieť

Podobne ako pri učiteľoch základnej školy, aj v prípade učiteľov gymnázií bola pri výbere šiestich najviac využívaných metód druhou najčastejšie volenou odpoveďou metóda výkladu. Zvolilo ju až 73,2 % opýtaných. O tom, že táto metóda dominuje na stredných školách, vypovedali aj žiaci a žiačky osemročných gymnázií, ktorí komunikovali skúsenosť, že sa na hodinách najčastejšie stretávajú s výkladom a diktovaním poznámok (graf G_4.3.2.3.2).

Graf G_4.3.2.3.2: Akou formou najčastejšie prebieha výučba v Tvojej škole? Označ všetky odpovede, s ktorými súhlasíš.

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka 298 žiakov osemročných gymnázií

Skúsenosti psychológov naznačujú, že žiaci a žiačky majú po prechode na vyšší stupeň vzdelávania problém s adaptáciou, pretože sa stretávajú s väčším počtom učiteľov, úloh a učiva, ktoré si musia osvojiť. Do poradenských zariadení prichádzajú s

tým, že nevedia, ako sa učiť, aby nároky školy zvládli.[3] Riešením podľa odborníkov je viesť výučbu tak, aby žiaci hľadali súvislosti medzi jednotlivými učebnými obsahmi, a to tak v rámci toho istého predmetu, ako aj naprieč rôznymi disciplínami. Najmä v prípade osemročných gymnázií, do ktorých majú smerovať žiaci s vysokým intelektom, by mal byť tento aspekt výučby posilnený a jednosmerná prezentácia informácií by mala byť v úzadí. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum však naznačujú, že tento štýl učenia zrejme nie je typickým pre osemročné gymnáziá. Žiaci a žiačky, ktorí ich navštevujú, totiž necítia, že by ich štúdium rozvíjalo v učení sa v súvislostiach a naprieč disciplínam/odbormi. Ako možno vidieť v tabuľke T_4.3.2.3.1, medzi menej rozvíjané oblasti zaradili respondenti aj analytické a kritické myslenie. O niečo lepšie posúdili schopnosť riešiť problémy, no aj tú zaradila medzi najviac rozvíjané oblasti, ani nie štvrtina opýtaných. Tieto zistenia vyvolávajú pochybnosti o tom, či výberové školy skutočne dokážu pracovať s intelektovo nadanými žiakmi a žiačkami, ktorí odišli zo základnej školy práve preto, aby bol ich potenciál efektívnejšie rozvíjaný.

Tabuľka T_4.3.2.3.1: Názory žiakov a žiačok osemročných gymnázií na to, v čom ich štúdium najviac rozvíja

V ktorých oblastiach Ťa štúdium na strednej škole NAJVIAC rozvíja? Označ všetky odpovede, s ktorými súhlasíš.	
Vo vedomostiach z jednotlivých predmetov	54.4%
V komunikácii v cudzom jazyku	**51.5%**
V matematickom a logickom myslení	43.3%
V ústnom vyjadrovaní názorov a myšlienok	**35.3%**
V schopnosti prezentovať svoju prácu	33.1%
V učení, ako sa učiť	**30.9%**
V schopnosti diskutovať a obhajovať svoje názory	29.4%
V čítaní s porozumením	**28.3%**
V písomnom vyjadrovaní mojich myšlienok a názorov	26.9%
V schopnosti organizovať si svoj pracovný a voľný čas	**25.3%**
V zvládaní záťažových situácií	23.4%
V riešení problémov	**22.6%**
V schopnosti pracovať a riešiť problémy v skupine	22.2%
V etickom (čestnom, zodpovednom) správaní	**20.9%**
V kritickom myslení	**20.4%**
V prijímaní odlišnosti a rozmanitosti ľudí	**20.4%**
V motivácii k ďalšiemu učeniu a k práci	17.1%
V tvorivosti	**15.8%**
V občianskych postojoch a zručnostiach	15.3%
V digitálnych zručnostiach	**14.6%**
V analytickom myslení	**14.1%**
V učení sa v súvislostiach a naprieč disciplínam/odbormi	**10.3%**
V podnikavosti a iniciatívnosti	6.1%
V schopnosti pracovať s osobnými financiami	**4.1%**
V manuálnych zručnostiach	1.2%

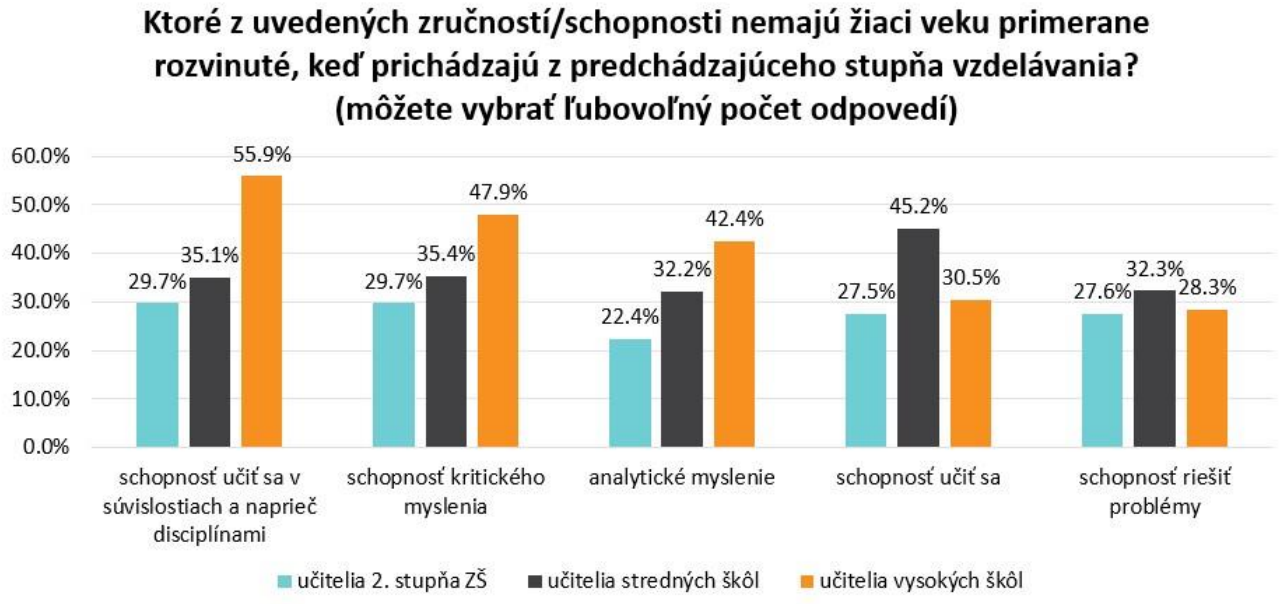
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018 vzorka: 298 žiakov osemročných gymnázií

Zručnosti, s ktorými žiaci vychádzajú zo škôl, indikujú slabé využívanie tých stratégií učenia, ktoré majú potenciál rozvíjať kognitívne schopnosti

Úvahy o tom, či sa na stredných školách v dostatočnej miere využívajú také stratégie učenia, ktoré stimulujú vyššie kognitívne funkcie, možno oprieť aj o výsledky položky dotazníka, prostredníctvom ktorej sa v rámci prieskumu To dá rozum zisťovalo, ktoré oblasti majú žiaci a žiačky najmenej rozvinuté pri prestupe na vyšší stupeň vzdelávacej sústavy. Ako ukazuje

graf G_4.3.2.3.3, približne tretina učiteľov stredných škôl deklarovala, že žiaci prichádzajú zo základnej školy s neprimerane rozvinutou schopnosťou učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v schopnosti kriticky a analyticky myslieť, či v schopnosti riešiť problémy. Úroveň osvojených stratégií učenia sa vnímala ako problém ešte väčšia časť opýtaných. Z grafu sa dá tiež čítať, že postupom na vyšší stupeň vzdelávacej sústavy rastie nespokojnosť učiteľov s tým, aká je úroveň rozvoja žiakov v niektorých sledovaných oblastiach. Na základe týchto dát však nemožno konštatovať, že stratégie aktívneho učenia sa sú na stredných školách menej uplatňované ako napríklad na základných školách. Rastúca nespokojnosť môže súvisieť aj s prirodzeným stúpaním očakávaní na strane učiteľov vyšších stupňov vzdelávania. Výsledky však naznačujú, že učitelia v našich školách vo všeobecnosti málo využívajú také stratégie učenia, ktoré aktivizovali vyššie kognitívne funkcie žiakov.

Graf G_4.3.2.3.3: Názory učiteľov a učiteliek základných, stredných a vysokých škôl na mieru rozvoja vybraných zručností a schopností žiakov pri prechode na vyšší stupeň vzdelávacej sústavy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 570 učiteľov 2. stupňa ZŠ, 667 učiteľov stredných škôl, 845 učiteľov vysokých škôl

Záver

Zistenia To dá rozum indikujú, že na slovenských školách dochádza pri prechode na nižší sekundárny stupeň vzdelávania k paradoxu. V období dynamického rozvoja kognitívnych funkcií dospievajúcich dochádza k znižovaniu nárokov na ich rozumové schopnosti. Učenie sa mení na priamy prenos množstva poznatkov od učiteľa k žiakom, kde rolu zohráva najmä pamäťové učenie. Ukazuje sa, že tak základné školy, ako i osemročné gymnáziá majú v tomto smere rezervy a nedokážu v dostatočnej miere reagovať na špecifické potreby detí v tomto veku. Plynulosť prechodu na vyšší stupeň vzdelávacej sústavy a adaptáciu žiakov tak sťažuje prechod od aktívnejšieho učenia k pasívnejšiemu, vďaka ktorému nemajú absolventi dostatočne rozvinuté viaceré zručnosti, dôležité pre neskoršie uplatnenie sa v živote.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA, 1997
2: ATKINSON, R. L., SMITH, E.E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S. Psychologie. Praha :Portál, 2003.
3: KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) *Diverzita a diferenciace v základním vzdělání*. Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133

Rešpektovanie a akceptácia dospievajúcich

Rešpektovanie a akceptácia dospievajúcich je stále nedosiahnutou výzvou našich škôl

Najsilnejšou črtou dospievajúcich, ktorí prichádzajú na 2. stupeň základných škôl alebo vstupujú do výberových osemročných škôl, je postupné zosilňovanie potreby byť rešpektovaný ako osobnosť. Zároveň sa čoraz silnejšie ozýva túžba po autonómii, ktorá sa prejavuje ako potreba spolurozhodovať o všetkom, čo sa ich bezprostredne dotýka. To, či školy dokážu na tieto vývinové potreby reagovať, sa odráža aj v spôsobe, ako učitelia a učiteľky pristupujú k školskému hodnoteniu. Podľa odpovedí učiteľov a učiteliek z dotazníkového prieskumu To dá rozum možno usudzovať, že žiaci na 2. stupni základnej školy majú menšiu možnosť ovplyvňovať výsledky svojho hodnotenia, ako mali počas prvých štyroch rokov štúdia. Častejšie sa stretávajú s neohláseným ústnym skúšaním pred celou triedou a teda sú aj viac vystavení riziku zlyhania či hanby. No ani výsledky dotazníkového šetrenia medzi žiakmi osemročných gymnázií nie sú v tomto smere uspokojivé. Naznačujú, že spôsob, akým sa hodnotí na výberových školách, nie je ani zďaleka ideálny. Polovica opýtaných žiakov nie je spokojná s metódami a formami školského hodnotenia a rovnaká časť respondentov vníma, že učitelia na osemročných gymnáziách nepoužívajú na všetkých študentov rovnaký meter. Pozitívnym zistením je, že o niečo väčšia časť žiakov a žiačok z týchto škôl má pocit, že pri hodnotení je akceptovaný ich názor. Napriek tomu dáta neindikujú, že odchodom zo základnej školy vstupujú žiaci do prostredia, kde by bol partnerský prístup samozrejmosťou. Aj tu sa napríklad môžu stretnúť s ponižovaním a zosmiešňovaním. Túžba dospievajúcich po autonómii naráža tiež na nedostatok priestoru pre spolurozhodovanie o veciach, ktoré sa týkajú chodu ich školy. Túto skúsenosť potvrdila viac než polovica opýtaných. Predpoklad, že skorá selekcia prináša žiakom, ktorí sa ako 11-roční vydali na akademickú dráhu, výhody v podobe väčšieho rešpektu voči nim, zatiaľ nie je o čo oprieť.

Žiaci na 2. stupni ZŠ a osemročných školách vyžadujú rešpekt, akceptáciu a priestor na slobodné rozhodovanie

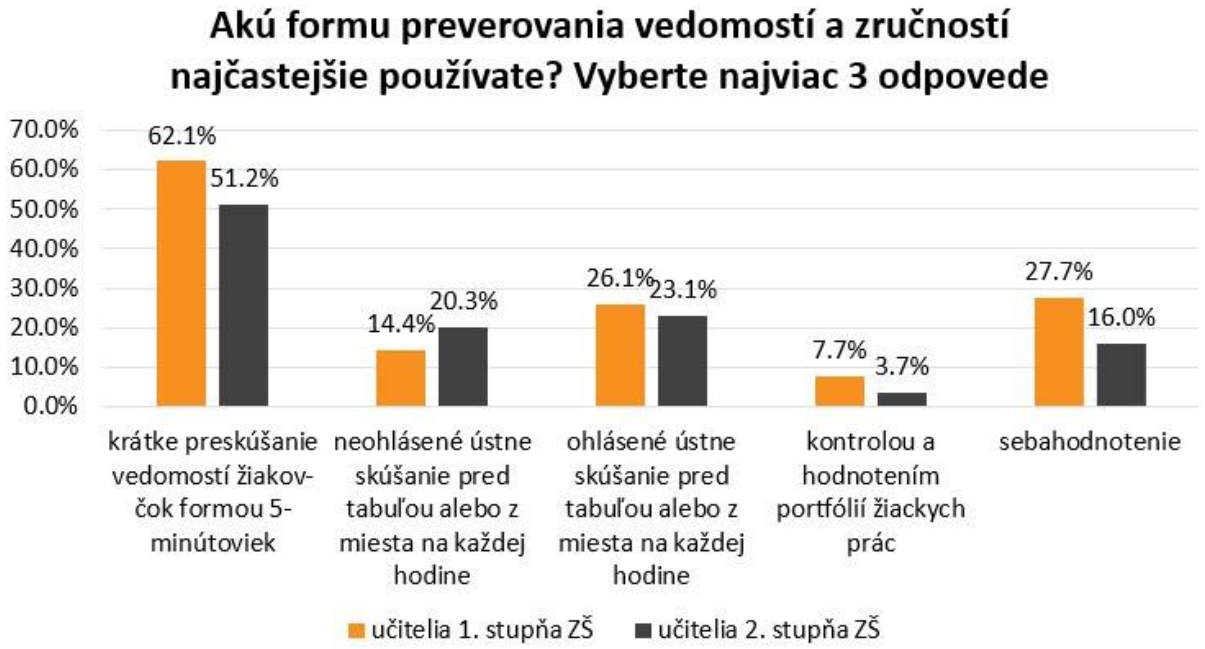
Žiaci a žiačky, ktorí vstupujú do nižšieho sekundárneho vzdelávania, sa viac ako kedykoľvek predtým zamýšľajú nad konaním iných ľudí, ale i nad svojím vlastným. Dospievanie je dôležitým obdobím morálneho rozvoja a sprevádza ho intenzívny vnútorný dialóg. Vďaka nemu nastávajú v oblasti sebauvedomovania kvalitatívne zmeny, ktoré vyúsťujú do citlivosti voči tomu, ako učitelia k žiakom pristupujú. Dospievajúci žiadajú rešpekt, akceptáciu, priestor na slobodné rozhodovanie. Napriek tomu, že tieto poznatky sú všeobecné známe, staršie výskumy naznačujú, že učitelia na nižšom sekundárnom stupni volia prístup, ktorý je skôr v rozpore ako v súlade s týmito charakteristikami. Postupom do vyšších ročníkov sa zvyšujú nároky na výkon i disciplínu a priestor na voľbu, vlastné rozhodovanie a sebaregulácia sa zužuje.[1] „Vzťah medzi učiteľom a žiakmi sa stáva menej osobným a priateľským a práca prebieha častejšie formou frontálnej výučby, keď sú celej triede zadávané úlohy a výkony sú verejne hodnotené.“[2]

Žiaci na 2. stupni ZŠ majú menšiu možnosť vstupovať do školského hodnotenia ako ich spolužiaci v nižších ročníkoch

Otázka rešpektovania túžby dospievajúcich po autonómii a akceptácii je úzko spätá s otázkou školského hodnotenia. Uspokojenie týchto potrieb závisí od miery, v akej sa vo výučbe využíva sebahodnotenie, ako aj to, do akej miery môže žiak či žiačka ovplyvniť výsledok svojho hodnotenia. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum učitelia 2. stupňa ZŠ významne viac ako ich kolegovia v nižších ročníkoch využívajú formu neohláseného ústneho skúšania pred celou triedou. Naopak, významne menej využívajú ohlásené ústne skúšanie (pozri graf G_4.3.2.4.1). Z uvedeného vyplýva, že žiaci na 2. stupni ZŠ sú v prípade neúspechu častejšie vystavení riziku zlyhania či hanby pred celým kolektívom. Výsledky dotazníkového prieskumu tiež indikujú, že učitelia a učiteľky na 2. stupni ZŠ menej ako prvostupniari využívajú sebahodnotenie a prácu s portfóliom žiackych prác, ktoré rovnako patrí medzi tie formy prvostupniari využívajú sebahodnotenie a prácu s portfóliom žiackych prác, ktoré rovnako patrí medzi tie formy hodnotenia, pri ktorých môžu dospievajúci vyjadriť svoj postoj k výsledkom, ale aj ďalšiemu smerovaniu svojho učenia. Na základe týchto zistení možno usudzovať, že postupom do nižšieho sekundárneho vzdelávania sa učitelia a učiteľky čoraz viac prikláňajú k takých formám školského hodnotenia, v ktorých je

rozhodujúci najmä ich pohľad na výkony žiakov. Odpoveď riaditeľa ZŠ v rozhovore v rámci kvalitatívneho zberu dát tiež naznačila, že na druhom stupni si žiaci musia neraz zvyknúť aj na horšie známky: „Samozrejme, troška občas býva prospechový problém, že z toho prvého stupňa sú zvyknutí jednotky, dvojky dostávať a potom klesnú možno niekedy aj o dva stupne. Takže tam býva problém... (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Graf G_4.3.2.4.1: Formy preverovania vedomostí a zručností na základných školách - položky, v ktorých sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa ZŠ

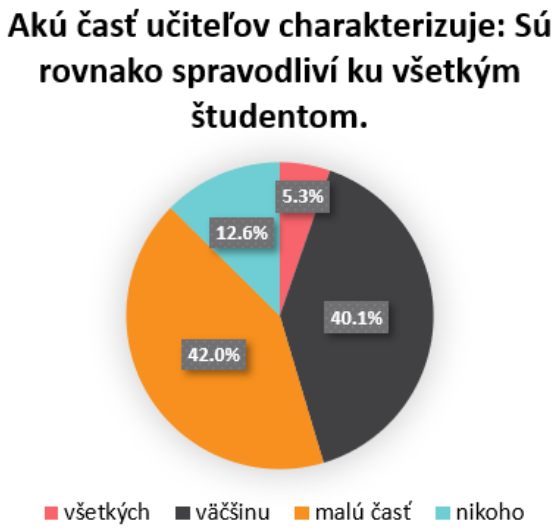


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 604 učiteľov 1. stupňa ZŠ, 570 učiteľov 2. stupňa ZŠ

Polovica žiakov a žiačok osemročných gymnázií nie je spokojná s formami školského hodnotenia a rovnaká časť z nich vníma učiteľov ako nespravodlivých

Podľa staršieho výskumu založeného na pozorovaní vyučovacích hodín na 2. stupni ZŠ a osemročných gymnáziách sa spôsob hodnotenia na týchto dvoch typoch škôl líši.[3] Výskumníčky zistili, že učitelia základných škôl svojich žiakov častejšie odmeňujú, pochvaľujú a akceptujú ako ich kolegovia na gymnáziách. Ako autorky konštatujú, tento rozdiel je prekvapivý z dôvodu, že oba typy škôl navštevujú deti vekovo rovnaké, teda vyžadujúce si rovnako veľa povzbudenia, akceptovania a odmeňovania od svojich pedagógov.[4] Podľa zistení dotazníkového prieskumu To dá rozum je s formou hodnotenia vedomostí a zručností v určitej miere spokojná len niečo viac ako polovica opýtaných žiakov a žiačok osemročných gymnázií. Zvyšná časť vyjadrila nespokojnosť, pričom 29,9 % z nich zvolilo možnosť čiastočne spokojný/á a 16,8 % vyznačilo možnosť veľmi nespokojný/á. Dôvody nespokojnosti nie je možné z týchto dát odčítať. Jedným z nich však môže byť aj pociťovaná nespravodlivosť, na ktorú sú práve dospievajúci ľudia extrémne citliví. Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania je totiž spojený s obdobím, keď majú mladí ľudia zvýšené tendencie vzájomne sa porovnávať a ostro sledujú, či sú posudzovaní podľa toho istého metra ako ostatní spolužiaci. Ako ukazuje graf G_4.3.2.4.2, nie všetci učitelia sú však v očiach žiakov a žiačok osemročných gymnázií spravodliví. Viac než polovica respondentov zdieľala názor, že spravodlivý prístup je charakteristický skôr pre menšinu učiteľského zboru ich školy.

Graf G_4.3.2.4.2: Názory žiakov a žiačok osemročných gymnázií na spravodlivý prístup učiteľov k nim



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 298 žiakov osemročných gymnázií

Väčšia časť žiakov osemročných gymnázií má pocit, že ich názor má pri školskom hodnotení váhu

Pozitívnym zistením je, že väčšina žiakov a žiačok osemročných gymnázií vyjadrila v dotazníkovom prieskume To dá rozum istú mieru spokojnosti s tým, ako je ich názor akceptovaný pri školskom hodnotení. Tých, ktorí volili odpoveď som veľmi spokojný/á, bolo 18,1 %, ďalších 40,3 % odpovedalo som čiastočne spokojný/á (pozri graf G_4.3.2.4.3). Toto zistenie je pomerne pozitívne, a to najmä v kontexte poznania, že prechod na nižší sekundárny stupeň je aj prechodom k prísnejšiemu hodnoteniu žiakov, ktorých schopnosti sa vzájomne porovnávajú častejšie ako počas prvých rokoch školského vzdelávania.[5] Poradenská prax zas prezrádza, že žiaci a žiačky osemročných gymnázií sa musia vyrovnať s tlakom na výkony, ako aj s tým, že sú učiteľmi nabádaní k väčšej snahe, keďže sú na výberovej škole.[6] O to viac je dôležité, aby žiaci mali priestor zhodnotiť, či už proces svojho učenia alebo jeho výsledky, a uspokojiť si tak svoju túžbu po autonómii a uznaní. Hoci 60 % opýtaných žiakov vyjadrilo spokojnosť s tým, že ich sebahodnotenie učitelia akceptujú, stále je tu zvyšná časť žiakov a žiačok osemročných gymnázií, ktorá túto skúsenosť nepotvrdila. Aj v tomto prípade tak možno konštatovať, že situácia na jednotlivých osemročných gymnáziách je odlišná a niektoré stoja pred výzvou vytvárať väčší priestor na uplatnenie pohľadu a názoru žiakov.

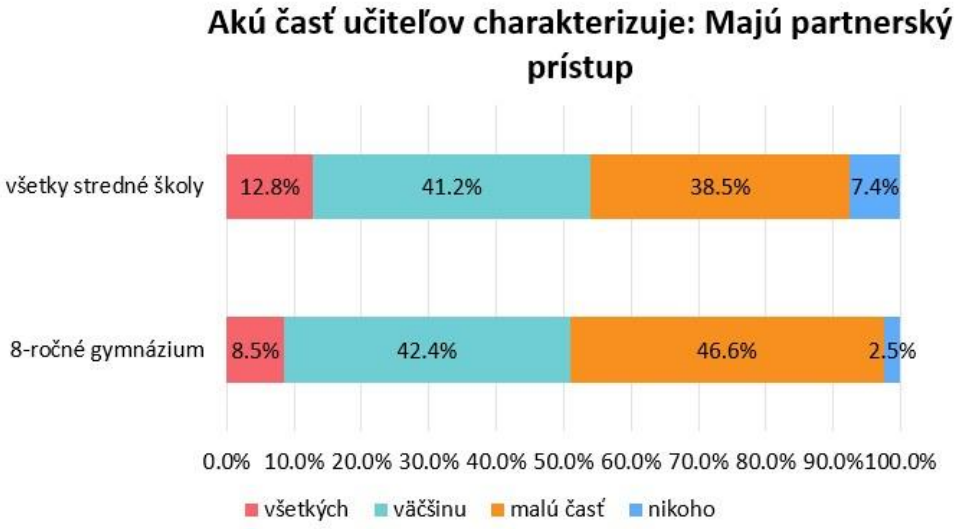
Graf G_4.3.2.4.3: Miera spokojnosti žiakov a žiačok osemročných gymnázií a všetkých študentov stredných škôl s tým, ako je akceptované ich sebahodnotenie pri školskom hodnotení

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 2827 žiakov stredných škôl, 298 žiakov osemročných gymnázií

Partnerský vzťah učiteľov k žiakom nie je na osemročných gymnáziách samozrejmosťou, žiaci sa stretávajú aj s ponižovaním

Ako ukazuje graf G_4.3.2.4.4, pohľad žiakov osemročných gymnázií na vzťah učiteľov k nim je porovnateľný s tým, ako odpovedali stredoškoláci vo všeobecnosti. Podľa týchto výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum možno usudzovať, že je len málo stredných škôl, kde by boli vzťahy všetkých učiteľov so žiakmi postavené na partnerskom prístupe. Pozitívnym zistením je, že okolo 40 % opýtaných stredoškolákov potvrdilo svojou voľbou odpovede, že väčšina učiteľov na ich škole pristupuje k nim partnersky. V prípade žiakov a žiačok osemročných gymnázií si to myslelo 42,4 % respondentov. Pohľad na druhý koniec škály však poukazuje na horšie skúsenosti žiakov a žiačok. Takmer polovica tých, ktorí navštevujú osemročné gymnáziá, odpovedala, že partnerský prístup k žiakom má len malá časť pedagógov, resp. nikto z učiteľského zboru.

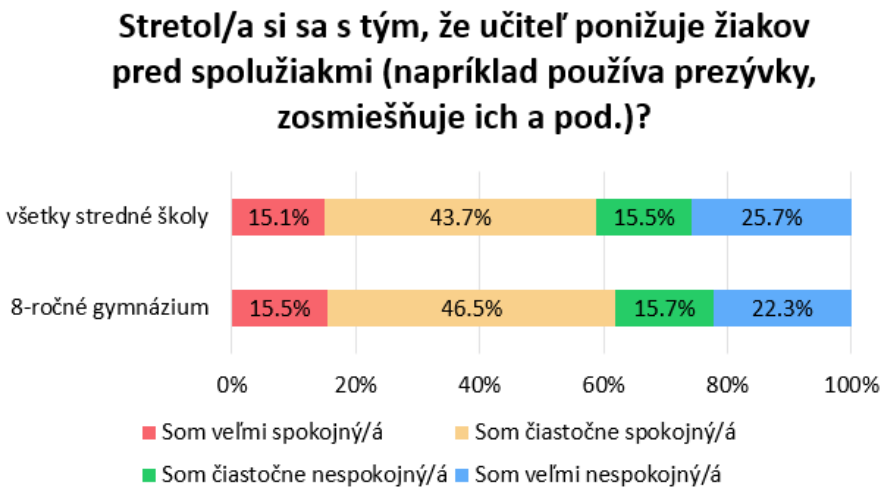
Graf G_4.3.2.4.4: Názory žiakov a žiačok osemročných gymnázií a všetkých študentov stredných škôl na učiteľský zbor z pohľadu uplatňovania partnerského prístupu k nim



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018vzorka: 2827 žiakov stredných škôl, 298 žiakov osemročných gymnázií

Uvedené výsledky naznačujú, že vzťahy učiteľov k žiakom môžu byť od školy ku škole rôzne. Čo však v rámci úvah o potrebe dospievajúcich byť rešpektovanými partnermi zaráža viac, je zistenie, že takmer 78 % opýtaných žiakov a žiačok osemročných gymnázií má nejakú skúsenosť s tým, že učiteľ ponižoval niekoho pred ostatnými spolužiakmi. Ako vidieť v grafe G_4.3.2.4.5, 15,5 % z nich dokonca uviedlo, že sa s tým stretáva často, 46,5 % len občas. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum sa tak zhodujú s výsledkami českých výskumov[7], ktoré odkryli neetické, či dokonca pedagogicky patogénne správanie učiteľov voči žiakom v podobe ponižovania, zosmiešňovania či ironizovania žiakov, ktoré predstavuje priamy útok na sebaúctu žiaka. V slovenskom priestore nebola doposiaľ venovaná dostatočná pozornosť výskytu a formám neetického správania sa učiteľov. Názory žiakov a žiačok stredných škôl v prieskume To dá rozum však indikujú, že k nemu dochádza aj v triedach osemročných gymnázií.

Graf G_4.3.2.4.5: Názory žiakov a žiačok osemročných gymnázií a všetkých študentov stredných škôl na výskyt ponižovania žiakov zo strany učiteľov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 2827 žiakov stredných škôl, 298 žiakov osemročných gymnázií

Viac než polovica žiakov osemročných gymnázií pociťuje nedostatok priestoru na spolurozhodovanie o veciach týkajúcich sa školy

Výsledky dotazníkového prieskumu medzi žiakmi a žiačkami stredných škôl naznačujú, že potreba vyjadriť svoj názor a spoločne rozhodovať o veciach, ktoré sa dotýkajú mladého človeka, nie je v našich školách úplne uspokojovaná. Výnimkou nie sú ani osemročné gymnáziá, kde by bolo možné očakávať, že mladí dospievajúci, vyznačujúci sa vysokým intelektom, dostanú väčší priestor. Ako ilustruje graf G_4.3.2.4.6, odpovede žiakov a žiačok tohto typu škôl na otázku, či sú spokojní s možnosťou spolurozhodovať o veciach, ktoré sa týkajú ich školy, sa výrazne nelíši od odpovedí študentov stredných škôl vo všeobecnosti. Štatistická významnosť rozdielov sa nepreukázala v prípade žiadnej odpovede.

Graf G_4.3.2.4.6: Miera spokojnosti žiakov a žiačok osemročných gymnázií a všetkých študentov stredných škôl s priestorom pre spolurozhodovanie

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 2827 žiakov stredných škôl, 298 žiakov osemročných gymnázií

Záver

Najnápadnejšou charakteristikou správania dospievajúcich je potreba samostatnosti a oslobodenia sa od vonkajších vplyvov. Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania je sprevádzaný náročnými procesmi hľadania samého seba. Je to tiež obdobie zvýšenej zameranosti na seba. Preto je mimoriadne dôležité, aby škola dokázala vnímať žiakov ako partnerov a aby sa na vyučovaní vytváral dostatočný priestor na sebahodnotenie a spolurozhodovanie. Prezentované výsledky, žiaľ, indikujú, že tak základné školy, ako aj osemročné gymnáziá majú v tomto smere značné rezervy. Hoci dáta neumožňujú formulovať záver o tom, v ktorom type školy je prostredie z tohto pohľadu prajnejšie, nedá sa na základe nich ani jednoznačne konštatovať, že sa na osemročných gymnáziách k žiakom pristupuje inak. Na základe prezentovaných zistení nemožno ani zmierniť pochybnosť o význame skorého rozdeľovania žiakov do vzdelávacích dráh.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Štefan Porubský

Zdroje:

1: ECCLES, J. S. et al.: Development During Adolescence: The Impact of Stage – Environment Fit on Young Adolescents´ Experiences in School and in Families. In American Psychologist, 1993, vol. 48, no. 2, s. 90-101
2: KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělání. Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133
3: FENYVESIOVÁ, L., TRPÁKOVÁ, A. Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdelávání.* České Budějovice : Katedra pedagogiky a psychologie JU, 2005. s. 58-60
4: FENYVESIOVÁ, L., TRPÁKOVÁ, A. Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdelávání.* České Budějovice : Katedra pedagogiky a psychologie JU, 2005. s. 58-60
5: ECCLES, J. S. et al.: Development During Adolescence: The Impact of Stage – Environment Fit on Young Adolescents´ Experiences in School and in Families. In American Psychologist, 1993, vol. 48, no. 2, s. 90-101
6: KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska (Nejčastejší témata poradenství a na víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J (eds.) Diverzita a diferenciace v základním vzdělání. Praha : Karolinum, 2011. s. 114-133
7: VACEK, P., ŠINDELKOVÁ, K. 2016. Učitel jako morální autorita. In *Globalizovaná súčasnosť, jej morálne a osobnostné výzvy v kontexte etickej výchovy.* Banská Bystrica : Belianum, 2016, s. 33 – 45; PLEVOVÁ, I., KUSÁK, P. 2006. Etika ve vztahu učitele k žákovi : teorie a skutečnost. Olomouc : Pedagogická fakulta, e-Pedagogium, č. 3, s. 53 – 62; VACEK, P., LAŠEK, J., DOLEŽALOVÁ, J. Etická dimenze pedagogické profese. In VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.): Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 6 - 37

Prechod do SŠ vzdelávania

Prechod do stredoškolského vzdelávania

Škola plní viacero spoločenských úloh. Jednou z nich je aj príprava mládeže na ďalšie vzdelávanie a trh práce. Práve preto musia vo vzdelávacom systéme fungovať účinné selektívne mechanizmy, vďaka ktorým dôjde k rozmiestneniu žiakov do rôznych typov škôl. Kým vo väčšine európskych krajín k takémuto triedeniu dochádza vo veku 14 – 16 rokov, na Slovensku pri prechode žiakov z deviateho ročníka do stredného školstva k funkčnému výberu nedochádza. K „presievaniu" totiž došlo omnoho skôr, a to už po piatom ročníku, keď istá skupina žiakov smeruje do osemročných gymnázií. Podľa názoru výchovných poradcov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, žiaci odchádzajú na stredné školy, ktoré nezodpovedajú ich schopnostiam či záujmom. Za nevhodným výberom školy môže byť nedostatočné kariérové poradenstvo, veľkou mierou sa však na tom podieľa aj konkurenčné súperenie o žiaka. Miest na stredných školách je totiž o štvrtinu viac ako deviatakov. V snahe naplniť triedy zľavujú stredné školy pri prijímaní uchádzačov z kritérií.

Súperenie stredných škôl o žiaka v niektorých regiónoch môže prinášať aj pozitívne efekty, a to v poslinení komunikácie medzi základnými a strednými školami. Kvalitatívna sonda do skúseností riaditeľov stredných škôl poukázala na ich zvýšenú aktivitu v oblasti komunikácie s potenciálnymi uchádzačmi. Stredné školy organizujú napríklad deň otvorených dverí aj viackrát do roka, prezentujú sa prostredníctvom rôznych verejných akcií v meste a hľadajú spôsob, ako sa čo najviac priblížiť mladým ľuďom. Vyhľadávajú priestor aj na prezentáciu svojich programov na pôde základných škôl, pričom ich akcie nadobúdajú interaktívnu podobu. Na základe niektorých rozhovorov možno usudzovať, že stredné školy sa začínajú zaujímať aj o kvalitu kariérového poradenstva na základných školách a formulovať predpoklad, že marketingové správanie stredných škôl môže vytvárať aj tlak na intenzívnejšiu spoluprácu so školami nižšieho vzdelávacieho stupňa. Napriek tomu výsledky analýzy To dá rozum indikujú, že spolupráca medzi týmito dvoma inštitúciami nie je dostatočne rozvíjaná a je často zúžená na účasť žiakov a žiačok na dni otvorených dverí alebo prezentáciu strednej školy na pôde základnej školy.

Dôležitou témou v rámci skúmania prechodu žiakov na stredné školy je téma predčasného ukončovania školskej dochádzky (ďalej PUŠD). Slovensko patrí medzi 17 európskych krajín, v ktorých je podiel osôb s predčasne ukončenou školskou dochádzkou na populáciu 18- až 24-ročných pod hranicou 10 %. Znepokojivý je však stúpajúci trend v rokoch 2009 – 2017. Problém PUŠD sa týka niektorých regiónov viac a niektorých menej. Ide totiž o fenomén spätý s chudobou a so sociálnym vylúčením. Najväčší výskyt takýchto prípadov možno očakávať tam, kde je najvyššia miera chudoby a nezamestnanosti. Najhoršia situácia je preto v krajoch, kde žije najviac rómskeho obyvateľstva. Ako potvrdili výpovede respondentov v rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, problém PUŠD sa vo veľkej miere týka práve rómskych žiakov z vylúčených rómskych lokalít.

PUŠD je komplexný problém, ktorý vzniká ako dôsledok pôsobenia rôznych síl, respektíve rizík, ktoré sú tak na strane žiaka, ako aj na úrovni školy a nastavenia vzdelávacieho systému ako celku. Silným faktorom sú životné podmienky, v ktorých mladí ľudia vyrastajú. Hoci zdroje tohto problému vyvierajú zo zložitých životných okolností, nemožno ich vnímať ako kľúčovú príčinu. K PUŠD dochádza predovšetkým v dôsledku zlyhávania vzdelávacieho systému, v ktorom sa nekladie dostatočný dôraz na monitorovanie tohto javu. Dôležitej otázke prevencie sa nevenuje náležitá pozornosť, čoho dôkazom sú napríklad chýbajúce programy ranej starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia do 3 rokov či ich nízka účasť na predškolskom vzdelávaní. Aj preto táto riziková skupina detí vstupuje do školy z odlišnej štartovacej čiary ako väčšina ostatnej žiackej populácie a už počas povinnej školskej dochádzky čelí riziku opakovania ročníka. Do 1. ročníka vstupujú nezriedka ako 7-, či dokonca 8-ročné deti. Mnohé totiž začínajú povinné vzdelávanie v nultom ročníku a niektoré ho dokonca aj opakujú. Najmä medzi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je zriedkavosťou ani viacnásobné opakovanie ročníka počas dochádzky na základnej škole. Práve toto sú prípady, ktoré často vyúsťujú do PUŠD. Výskyt obidvoch javov, tak opakovania ročníka, ako aj PUŠD, by pritom mohol byť nižší, ak by škola dokázala efektívnejšie reagovať na vzdelávacie potreby tejto rizikovej skupiny žiakov. Ako však ukazujú výsledky analýzy To dá rozum, mnohí aktéri vzdelávania sa nemôžu oprieť o pomoc špeciálnych pedagógov či psychológov. Tí, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, vyjadrili presvedčenie, že ak by bol na školách väčší počet odborníkov, žiakov, ktorí predčasne vypadávajú zo vzdelávania, by bolo menej. Podľa ich názoru by pomohlo aj zníženie počtu žiakov v triedach, vďaka ktorému by sa zlepšil

individuálny prístup k žiakom. Hoci dôležitou súčasťou prevencie problému PUŠD je aj boj s chudobou, len necelá tretina respondentov si myslí, že takýchto žiakov by bolo menej, ak by väčšia časť z nich získala finančnú podporu. Výsledky kvalitatívnej analýzy dát To dá rozum indikujú, že aktéri vzdelávania vidia riešenie skôr v intenzívnej práci s rodinami.

V dôsledku nedostatočného dôrazu na prevenciu zlyhávania žiakov počas ich vzdelávacej dráhy opúšťa istá skupina žiakov a žiačok školu bez dosiahnutia základného vzdelania. Najviac takýchto prípadov je v Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji. Ľudia, ktorým vzdelávací systém nedokázal pomôcť odstrániť počiatočné znevýhodnenie, majú príležitosť zapojiť sa do kurzu na dokončenie základného vzdelania, tzv. kurzu druhošancového vzdelávania. Organizovanie takýchto kurzov je prevažne v režii stredných odborných škôl, ktoré ponúkajú 2-ročné učebné odbory, tzv. F-odbory (bývalé učilištia). Nielen výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, ale aj dostupné štatistiky však ukazujú, že túto príležitosť poskytuje ani nie polovica z nich. Dostupné dáta tiež indikujú, že do kurzov druhošancového vzdelávania sa zapája len malá časť ľudí bez dosiahnutého základného vzdelania. Pozorovania štátnej školskej inšpekcie zároveň naznačujú, že nie všetky kurzy majú požadovanú kvalitu. Problémom je i slabá flexibilita tohto doplnkového vzdelávania, ktorá absolvovanie kurzu kladie ako podmienku na vstup do vyššieho odborného vzdelávania. Hoci ministerstvo školstva spracovalo návrh, podľa ktorého by klienti kurzu mohli ukončovať základné vzdelanie v rámci štúdia v odbore, do praxe sa zatiaľ nepretavil. Žiaci, ktorí končia F-odbory, však majú veľmi obmedzené možnosti uplatnenia sa na trhu práce. Po absolvovaní štúdia väčšinou nezískavajú výučný list a teda ani odbornú kvalifikáciu. Zo školy vychádzajú zaškolení vykonávať jednoduché pomocné práce a základné úlohy jednoduchých profesií. Navyše v niektorých okresoch či krajoch je dostupnosť 2-ročných F-odborov obmedzená, čo potvrdili aj riaditelia a riaditeľky základných škôl, ktorí poskytli rozhovor v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Tri štvrtiny stredných škôl, ktoré F-odbory ponúkajú, sú totiž elokovanými pracoviskami, ktoré sú zriaďované v blízkosti rómskych vylúčených lokalít. Pociťovaný nedostatok F-odborov v niektorých častiach krajiny môže súvisieť aj s ochotou riaditeľov otvárať ich. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že riaditelia nepociťujú ani tak problém finančného, časového, priestorového či personálneho zabezpečenia takéhoto štúdia. Skôr sa dá usudzovať, že 2-ročné učebné odbory nepovažujú za prioritu. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát zas indikujú, že rozhodnutie neotvoriť ich môže byť aj dôsledkom slabej podpory zo strany štátu, ktorá sa prejavuje napríklad v nedostatku odborných zamestnancov v škole.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Prijímanie žiakov na stredné školy
Výber žiakov pri prijímaní na strednú školu vystriedal nábor

Aktivita stredných škôl v podmienkach konkurencie
Súperenie o žiaka motivuje stredné školy k efektívnejšej prezentácii študijných programov

Predčasné ukončovanie školskej dochádzky
Stredoškolské vzdelávanie istá skupina žiakov ani nezačne alebo ho neukončí

Druhošancové vzdelávanie
Možnosti návratu do vzdelávania a získania kvalifikácie sú pre menej zdatných žiakov obmedzené

Záver

Škola plní v spoločnosti dôležité úlohy. Rozvíjaním individuálnych možností a schopností má každého človeka nasmerovať k sebarealizácii a prispieť tak k výchove spokojných a šťastných ľudí. Škola je však aj dôležitým nástrojom sociálnej politiky a vo veľkej miere ovplyvňuje kvalitu a flexibilitu pracovného trhu. Dôležitým nástrojom efektívneho rozdelenia žiakov do rôznych typov škôl a následne povolaní sú aj mechanizmy výberu. Nadpočet miest na stredných školách a s tým súvisiaca vyhrotená konkurencia medzi nimi tieto mechanizmy zatláča do úzadia a škola prestáva plniť selektívnu funkciu, ktorá je na určitom stupni vzdelávacej sústavy opodstatnená a potrebná. Napriek tomu, že výber žiakov na stredné školy vystriedal nábor, existujú skupiny žiakov, ktorí ich brány neprekročia, pretože nedosiahli ani základné vzdelanie. Ďalšia skupina žiakov základné vzdelanie síce dosiahne, no po ukončení povinnej školskej dochádzky na strednú školu nenastúpi alebo ju neukončí. Predčasné ukončenie školskej dochádzky je jav, ktorému treba venovať náležitú pozornosť, pretože má mnoho negatívnych

dosahov na život jednotlivcov i na spoločnosť. Tento jav zvyšuje hospodársku a sociálnu nestabilitu krajín, pretože mnoho ľudí opúšťa brány škôl bez šance nájsť si uplatnenie na pracovnom trhu a žiť plnohodnotný osobný i občiansky život.

Autorka: Katarína Vančíková

Prijímanie žiakov na stredné školy

Výber žiakov pri prijímaní na strednú školu vystriedal nábor

Škola plní viacero spoločenských úloh. Jednou z nich je aj príprava mládeže na ďalšie vzdelávanie a trh práce. Práve preto musia vo vzdelávacom systéme fungovať účinné selektívne mechanizmy, vďaka ktorým dôjde k rozmiestneniu žiakov do rôznych typov škôl. Kým vo väčšine európskych krajín k takémuto triedeniu dochádza vo veku 14 – 16 rokov, na Slovensku pri prechode žiakov z deviateho ročníka do stredného školstva k funkčnému výberu nedochádza. K „presievaniu" totiž došlo omnoho skôr, a to už po piatom ročníku, keď istá skupina žiakov smeruje do osemročných gymnázií. Podľa názoru výchovných poradcov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, žiaci odchádzajú na stredné školy, ktoré nezodpovedajú ich schopnostiam či záujmom. Viac než polovica opýtaných označila nevhodný výber školy za jednu z troch najväčších prekážok úspešného prechodu žiakov do stredoškolského vzdelávania. Za nevhodným výberom školy môže byť nedostatočné kariérové poradenstvo. Veľkou mierou sa však na tom podieľa aj konkurenčné súperenie o žiaka. Miest na stredných školách je totiž o štvrtinu viac ako deviatakov a v niektorých krajoch sa tretina z nich dokáže umiestniť na gymnáziách. V Bratislavskom kraji dokonca polovica. V snahe naplniť triedy zľavujú stredné školy pri prijímaní uchádzačov z kritérií. Podľa riaditeľov základných škôl, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, strácajú žiaci kvôli tomu motiváciu pracovať na sebe. Vedia totiž, že bez ohľadu na úsilie sa každý dostane tam, kam chce.

V čase, keď má výber žiakov svoje opodstatnenie, nefunguje

Škola plní mnoho spoločenských úloh. Okrem iného je i nástrojom sociálnej politiky, pretože pripravuje mládež na ďalšie vzdelávanie, ako aj na trh práce. Tým ovplyvňuje jeho kvalitu i flexibilitu.[1] Aby bola schopná túto úlohu plniť, musia v systéme vzdelávania fungovať aj mechanizmy výberu, ktoré zabezpečia potrebnú alokáciu, teda rozdelenie žiakov do rôznych typov škôl podľa ich schopností a záujmov. Vo väčšine európskych krajín dochádza ku kľúčovej voľbe ďalšej študijnej dráhy vo veku 14– 16 rokov.[2] Na Slovensku omnoho skôr. Už niektorí 10- až 11-roční žiaci stoja pred rozhodnutím, či ísť dráhou všeobecného alebo odborného vzdelávania. Istá časť z nich totiž opúšťa v piatom ročníku základnú školu a prestupuje na osemročné gymnáziá. Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh má pritom svoje úskalia. No na druhej strane, ako ukazujú dáta, v čase, keď selekcia má svoje opodstatnenie, nefunguje. Oká tzv. „presievacieho sita" pri prechode absolventov 9. ročníka základnej školy na stredné školy sú príliš veľké, v dôsledku čoho dochádza k znižovaniu nárokov a očakávaní škôl voči žiakom a následnému znižovaniu kvality vzdelávania. Potvrdila to svojimi slovami aj účastníčka rozhovoru v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, riaditeľka základnej školy: „Lebo takto sú prijímaní aj trojkári aj štvorkári, potom stredné školy sami vidia, že jednoducho tá úroveň upadá. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)"

Nie všetci žiaci si vyberajú stredné školy zodpovedajúce ich záujmom a schopnostiam

Vo všeobecnosti si môžu žiaci podľa prihlášku na dve stredné školy alebo dva rôzne odbory na tej istej strednej škole. Dáta To dá rozum naznačujú, že nie všetci žiaci a žiačky urobia dobrú voľbu. Výchovní poradcovia a poradkyne základných škôl boli v dotazníkovom prieskume To dá rozum vyzvaní k tomu, aby identifikovali tri najväčšie prekážky úspešného prechodu žiakov na strednú školu. Najviac respondentov (60,8 %) sa priklonilo k odpovedi nevhodný výber školy, ktorá nezodpovedá vedomostiam a zručnostiam žiaka/-čky (pozri graf G_4.4.1.1). Nespokojnosť s tým, ako si žiaci vyberajú svoju ďalšiu vzdelávaciu dráhu, vyjadrovali aj respondenti, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Riaditeľ základnej školy komentoval voľbu strednej školy slovami: „No síce niektorí sú dosť nekritickí, že sa hrnú na školy, na ktoré nemajú príliš predpoklady, no ale tak neviem, či sú to niekedy ambície rodičov alebo... [odmlčanie]. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)" Druhou najčastejšie volenou odpoveďou v dotazníku bolo presvedčenie, že žiaci a ich rodičia nemajú záujem o ďalšie štúdium (32,5 %). Riaditeľka strednej odbornej školy poukázala na nedostatočnú motiváciu zo strany rodičov a chýbajúce tradície v rodine, ktoré by nasmerovali dieťa na správnu cestu: „Pretože kedysi aspoň sa orientovalo podľa rodičov, boli nejaké rodinné tradície. Dnes už to všetko vymizlo.[…] Tie deti nemajú už z domu motiváciu, koľkokrát. Ale, hlavne to, že nevedia, čomu by sa venovali. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)" Viacerí účastníci rozhovorov hovorili o nezáujme či nerozhodnosti, ktorá vyúsťuje do výberu naslepo: „Niekde sa chcú dostať, však to je jedno kde. Taká nejaká lenivosť zavládla. Vôbec akože nie, na tomto chcem pracovať, v tomto sa chcem rozvíjať.

Čiže mnohí sa hľadajú. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka inej odbornej školy tvrdí, že tých, ktorí vedia, čo chcú, sú v menšine: „Čiže možno že je medzi nimi málo takých, alebo menšia časť takých, ktorí ozaj majú vyhranený už ten záujem, že ‚áno, ja budem učiteľka, ja chcem byť to a to‘ a ide si za tým. (Stredná odborná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Slová riaditeľa strednej umeleckej školy poukazujú nielen na nevyhranené záujmy mladých ľudí, ale aj na ich nízke ambície rozvíjať sa vo vybranej oblasti: „Absolútne za tým nie je nejaká snaha profesijne rásť. Strašne veľa žiakov sa sem hlási, lebo je tu trebárs fyzika len v prvom ročníku, chémia len v druhom ročníku. Čiže keď sa vyskytnú talenty, tak sme nesmierne radi a v podstate snažíme sa tieto talenty rozvíjať a posúvať aj do polohy medzinárodných súťaží, ale pokiaľ mám byť úprimný, tak to nie je ani 50 %. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Graf G_4.4.1.1: Názory výchovných poradcov základných škôl na najväčšie prekážky úspešného prechodu žiakov na strednú školu

Nevhodný výber školy môže byť aj dôsledkom slabého kariérového poradenstva na základných školách

Hoci len veľmi malá skupina riaditeľov základných a stredných škôl (2,4%) označila nedostatočné kariérové poradenstvo pri výbere školy za jednu z troch najväčších prekážok úspešného prechodu žiakov na strednú školu (graf G_4.4.1.1), odpovede na iné položky v rámci dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že za zlou voľbou školy môže stáť aj slabá podpora pri profesijnej orientácii na základných školách. V časti, kde mali ich riaditelia možnosť uviesť, či niekto v ich škole vykonáva funkciu kariérového poradcu, kladne odpovedalo necelých 12 % opýtaných. Pri ďalšej otázke riaditelia odpovedali, že tieto úlohy plní v škole väčšinou ich výchovný poradca (v 71 % prípadov), čo potvrdila aj väčšina opýtaných výchovných poradcov. Viac než 80 % z opýtaných výchovných poradcov deklarovalo, že kariérové poradenstvo a pomoc pri profesijnej orientácii realizujú bežne. Zároveň však identifikovali problémy, ktoré sprevádzajú ich činnosť a môžu byť dôvodom slabého kontaktu so žiakmi a ich rodičmi. Podľa výsledkov prieskumu je najväčším problémom malý rozsah hodín na poskytovanie takejto

pomoci a podpory, ako aj vysoká administratívna záťaž, ktorá tiež môže uberať priestor na intenzívnejší kontakt so žiakmi. Tento problém vnímajú aj niektorí riaditelia stredných škôl. Jeden z nich s pochopením pre situáciu riaditeľa ZŠ skonštatoval: „Kariéroví poradcovia ako takí vlastne ani neviem, že by tuná priamo pôsobili. Skôr je to tak kumulované s tým výchovným poradcom, lebo zasa niekomu ďalšiemu dávať úľavy z nejakého vyučovania si tiež ten pán riaditeľ nevie dovoliť na tej základnej škole. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Výsledky analýz To dá rozum indikujú, že kariérové poradenstvo sa v realite nezriedka zužuje iba na administratívnu výpomoc žiakom a žiačkam pri vypĺňaní a podávaní prihlášok na stredné školy, zadávanie potrebných údajov o žiakoch do informačných systémov a na návštevy dňa otvorených dverí či burzy stredných škôl. Na systematickejšiu individuálnu či skupinovú prácu so žiakmi a ich rodičmi mnohí z nich nemajú čas a priestor. Možno aj preto takmer 60 % žiakov stredných škôl, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, uviedlo, že s výberom školy im na základnej škole nikto nepomohol.

Miest na stredných školách je o štvrtinu viac, ako je deviatakov

Takmer dve desaťročia dochádzalo na Slovensku k znižovaniu populácie stredoškolákov. Od roku 2000 klesol ich počet takmer o 40 %. Tomuto poklesu však nezodpovedal pokles počtu stredných škôl. K miernej redukcii došlo v prípade stredných odborných škôl. V prípade gymnázií však dokonca došlo k navýšeniu ich počtu. Kým v roku 2000 ich bolo na Slovensku 212, v roku 2018 už 235.[3] Výsledkom tohto trendu je nadbytok miest na stredných školách, ako aj znižujúce sa priemerné počty žiakov na školu. Ako vidieť v tabuľke T_4.4.1.1, na Slovensku je počet plánovaných miest v priemere vyšší takmer o 28 %, ako je počet deviatakov v aktuálnom školskom roku. V Bratislavskom a Košickom kraji je tento nadpočet ešte vyšší a presahuje hranicu 40 %. Zaujímavé z tohto pohľadu sú aj plánované počty prijatých na gymnáziá. V Bratislavskom kraji sa dokáže na nich umiestniť až polovica všetkých žiakov deviateho ročníka. V Košickom a Banskobystrickom kraji približne tretina. Táto situácia vytvára konkurenčné súperenie, v ktorom školy ustupujú od výberu uchádzačov a prechádzajú skôr k ich náboru.

Tabuľka T_4.4.1.1: Porovnanie počtu žiakov 9. ročníka ZŠ v šk. roku 2018/19 a plánovaného počtu miest na stredných školách pre šk. rok 2019/20

Porovnanie počtu žiakov 9. ročníka a ZŠ v šk. roku 2018/19 a plánovaného počtu miest na stredných školách pre šk. rok 2019/20				
	žiaci 9. ročníka bežných a špeciálnych ZŠ	plánované počty miest na stredných školách (z toho podiel na gymnáziách)	podiel plánovaných miest na SŠ nad rámec počtu žiakov 9. ročníka	podiel žiakov 9. ročníka, ktorí sa dokážu umiestniť na gymnáziu
Bratislavský kraj	3813	6758 (28,8 %)	43.6%	51%
Trnavský kraj	3933	5113 (16,9 %)	23.0%	21.9%
Trenčiansky kraj	4175	4749 (20 %)	12.1%	22.8%
Nitriansky kraj	4944	6037 (20,2 %)	18.1%	24.6%
Žilinský kraj	5829	6902 (22,2 %)	15.5%	26.3%
Banskobystrický kraj	4509	6749 (20,3 %)	33.2%	30.3%
Prešovský kraj	6349	8374 (19,4 %)	24.2%	25.6%
Košický kraj	5448	9436 (19,6 %)	42.3%	33.9%
SR	39000	54118 (21 %)	27.9%	29.1%

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

4

Aj výchovní poradcovia základných škôl vidia problém v slabom výbere uchádzačov

V dotazníkovom prieskume To dá rozum 21,9 % výchovných poradcov zaradilo medzi tri najväčšie prekážky úspešného prechodu žiakov na vyšší vzdelávací stupeň nevhodne nastavené podmienky prijímania na stredných školách (graf G_4.4.1.1). Čo rozumeli pod nevhodne nastavenými podmienkami, nie je možné z výsledkov dotazníka vyčítať. Vyjadrenia

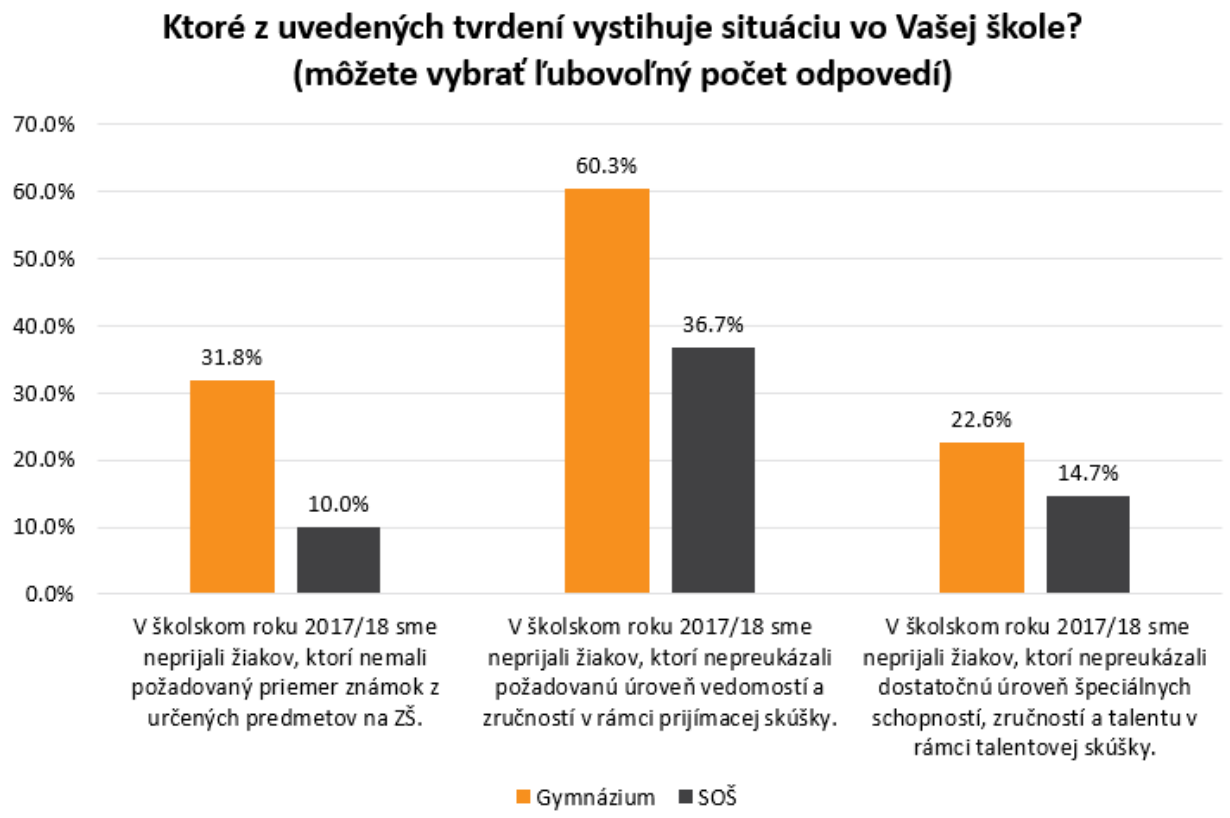
riaditeľov a riaditeliek v rámci kvalitatívneho zberu dát však naznačujú, že pod nevhodným nastavením podmienok prijímacieho konania možno rozumieť aj nízke požiadavky na uchádzačov. Viaceré odpovede indikovali, že vzdelávacie výsledky v súčasnosti už nezohrávajú príliš veľkú rolu. Školy prijímajú takmer všetkých bez výnimky, pretože potrebujú naplniť svoje kapacity. Ilustrujú to aj slová riaditeľky základnej školy na západe krajiny: „Ale v podstate, vždy máme stopercentnú úspešnosť prijímania žiakov bez ohľadu na to, ako skončí testovanie, bez ohľadu na to, aké majú výsledky. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Na vysvetlenie uviedla aj príklad: „Pretože – poviem príklad – dievčatko na polroka malo tri päťky, ale aj tak je prijaté na strednú školu, dokonca s maturitou, hoci na to nemá. Tak to poviem. A všetci – hovorím, všetci majú stopercentnú úspešnosť prijatia. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť má aj riaditeľ inej základnej školy v tom istom regióne Slovenska: „A, bohužiaľ, tie stredné školy ich všetkých zoberú, aj keď na to z nášho pohľadu nemajú predpoklady, ale systém je nastavený tak (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“. Riaditeľ základnej školy na strednom Slovensku naznačil, že problémom je nadbytok stredných škôl: „Zatiaľ si myslím, keďže tá populácia je taká, aká je, a aj počet tých stredných škôl, tak si myslím, že aj stredné školy zoberú tie decká. Už potom ako sa to rieši, neviem... (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Viaceré odpovede respondentov upozorňovali na nezdravé konkurenčné prostredie ako dôsledok prebytku miest na stredných školách. Súperenie o žiaka podľa nich núti školy robiť nie výber, ale nábor. Ilustruje to výrok zástupcu riaditeľa základnej školy v Banskobystrickom kraji: „Ale ináč je to presne tak, že skutočne tie stredné školy chodia robiť nábory a následne v podstate tie kritériá sú tak nízko, že ...(odmlčanie)“ (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“

Stredné školy si kritériá prijatia stanovujú, mnohé však majú latku nízko

Stredné školy si plnia povinnosť a v zmysle školského zákona rozhodujú o prijímaní uchádzačov na základe výsledkov prijímacieho konania.[5] Viaceré školy zohľadňujú aj výsledky dosiahnuté v celoslovenskom testovaní žiakov deviatych ročníkov základných škôl (ďalej testovanie T9). V rozhovoroch pre To dá rozum to potvrdili viacerí riaditelia základných škôl: „Mnoho stredných škôl má v týchto kritériách výsledky testovania. Hlavne gymnáziá a stredné školy majú výsledok testov. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ „Niekto to berie do úvahy [výsledky testovania]. Niektorá škola si to dáva do kritérií svojich požiadaviek, takže vlastne aj prihliadajú trebárs na tie výsledky monitorov. Ja neviem, 90 % keď majú spravené, že teda vypúšťajú tie prijímačky pre tie deti. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ O zohľadnení výsledkov testovania T9 hovorili aj riaditelia stredných škôl: „My vychádzame vlastne z výsledkov monitoru, čiže keď spraví na 90 % monitor z matematiky, slovenčiny, tak na ktorýkoľvek odbor, samozrejme, bez prijímacích skúšok ho zoberieme. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ako však tento riaditeľ strednej odbornej školy ďalej naznačil, tí, ktorí sú prijatí na základe výborných výsledkov v testovaní T9, nie vždy do štúdia aj nastúpia. „Tento rok myslím, že piatich takých žiakov sme mali, čo boli ako záujemcovia. Teraz neviem presne, koľkí sa aj zapísali nakoniec. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ A tak prijímacie konanie pokračuje. Nezriedka aj absolvovaním prijímacích skúšok. Ak však táto škola chce naplniť triedy, musí latku posunúť nízko: „...no a potom robia klasicky prijímačky z matematiky a slovenského jazyka, kde majú zhruba na hodinku nachystaný test. A tieto musia spraviť aspoň na nejakých myslím, že na 15 percent sme mali kritérium... (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Zistenia To dá rozum indikujú, že k znižovaniu nárokov na uchádzačov dochádza viac na stredných odborných školách než na gymnáziách. V dotazníkovom prieskume len 10 % opýtaných riaditeľov SOŠ potvrdilo, že v školskom roku 2017/18 neprijali žiakov, ktorí nemali požadovaný priemer známok z určených predmetov na ZŠ (graf G_4.4.1.2). Relatívne nízky výskyt kladnej odpovede bol zaznamenaný aj v skupine riaditeľov gymnázií (31,8 %), no 60,3 % z nich uviedlo, že v danom roku neprijali žiakov, ktorí nepreukázali požadovanú úroveň vedomostí a zručností v rámci prijímacej skúšky. Takúto situáciu potvrdilo, naopak, len 36,7 % respondentov z SOŠ, čo určite súvisí aj s bohatou vnútornou variabilitou ponúkaných odborov, medzi ktoré patria napríklad aj 2-ročné odbory so zvlášť upravenými učebnými plánmi (tzv. F-odbory), ktorých absolventi nezískavajú ani výučný list. Preverovanie úrovne špeciálnych schopností, zručností a talentu v rámci talentovej skúšky sa podľa týchto výsledkov deje aj na niektorých gymnáziách (22,6%). V skupine riaditeľov SOŠ túto prax potvrdilo len necelých 15 % opýtaných.

Graf G_4.4.1.2: Odpovede riaditeľov stredných škôl na otázky súvisiace s procesmi výberu uchádzačov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, počet respondentov: 96 riaditeľov SŠ

Zistenia To dá rozum sa dajú interpretovať aj tak, že skutočný výber sa robí len tam, kde si to môže škola dovoliť. Podľa slov riaditeľa základnej školy sa tak najčastejšie deje na prestížnejších gymnáziách: „Určite taký najväčší výber je snáď na gymnáziách, ktoré teda majú dobré meno a že teda je tam teda viacej prihlásených, ako môžu otvoriť tých tried. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Dôraz na dôsledný výber tých najlepších však nemusí byť samozrejmosťou ani na všetkých gymnáziách. Najmä, ak sa nachádzajú v regióne, kde ich je viac. Riaditeľ základnej školy v Košickom kraji podotkol, že prijímanie žiakov na gymnáziá sa v ich regióne podobá skôr na nábor ako na výber: „Na jednej strane som až prekvapený, keď sem-tam z nejakého gymnázia prídu na nábor [smiech...]. Tak gymnázium, keď už robí nábor, tak to už je iné troška. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka inej základnej školy ironicky poukázala na dôsledky tohto javu: „A dokonca tradovala sa aj taká anekdota. Že aký je rozdiel medzi študentom gymnázia a študentom trojročného odborného učilišťa. Takže taký, že gymnazista fajčí za školou a ten učeň pred školou. Takže takýto rozdiel (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“.

Mnohé stredné odborné školy si skutočný výber uchádzačov dovoliť nemôžu

Viacerí účastníci rozhovorov pre To dá rozum vyjadrovali nespokojnosť s tým, že vďaka znižovaniu nárokov na uchádzačov dochádza k tzv. domino efektu. Ak gymnáziá prijmú aj slabších žiakov a žiačky, stredným odborným školám nezostáva nič iné, len zobrať do maturitných odborov všetkých prihlásených. Veľmi výstižne túto situáciu okomentoval riaditeľ strednej odbornej školy v Trenčianskom kraji: „Hlásia sa teda aj slabší žiaci. Ale tak čo už nám ostáva, keď na gymnázium zoberú študenta s trojkami z matematiky a z fyziky bez problémov. Tak už tým stredným odborným školám čo zostane. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť má aj riaditeľ inak zameranej strednej odbornej školy v tom istom regióne: „A potom tým pádom sa nevyhnete tomu, že vám príde obrovský príliv detí aj štvorkárov na gymnáziá a stredné odborné školy majú problém prežiť, lebo v podstate nemáme deti. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ďalšie vyjadrenie riaditeľa odbornej školy vypovedá o existenčnej obave: „No a keďže dnešní rodičia si myslia, že treba hlavne na gymnázium dať dieťa, no tak potom už nemáme možnosť nikoho ďalšieho prijať.

Ale teda dúfam, že aspoň tých zhruba 18, 18 že budeme mať v tej triede jednej a druhej. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ “

Aj riaditelia základných škôl vnímajú, že stredné odborné školy prijímajú de facto všetkých a musia doslova prehovárať žiakov: „Ale keď prídu zo stredných odborných škôl a povedia, že v podstate zoberieme všetkých, tak tá situácia je taká, aké je. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Ešte väčšie úsilie musia vynaložiť riaditelia a riaditeľky na to, aby naplnili triedy v nematuritných učebných odboroch. Riaditeľ jednej takejto strednej školy sa posťažoval: „Snažíme sa robiť stavebné súťaže, propagovať to. Ale záujem zo strany detí je malý. Je stále nižší a nižší. Pretože jednoducho tá spoločnosť si to asi tak nejak vynútila. Lebo poviem to tak, že ak je možnosť, mám dieťa a chcem ho nejakým spôsobom posunúť niekde a môže mať maturitu, tak ako dobre. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Nielen z kvalitatívnych dát To dá rozum, ale aj z dostupných sekundárnych kvantitatívnych dát (pozri tabuľka T_4.4.1.1) možno usudzovať, že mnohé stredné školy v záujme prežitia posúvajú latku požiadaviek na uchádzačov čoraz nižšie. Jedným z dôsledkov je aj postupné znižovanie atraktivity učebných odborov, ktoré síce neposkytujú maturitu, ale z ktorých žiaci odchádzajú „s remeslom v rukách.“ Ilustruje to aj tento výrok riaditeľa strednej odbornej školy: „Rodičia ako by mali..., akoby sa hanbili dať dieťa na 85ku, teda na učebné študijné odbory. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť zdieľali aj riaditelia základných škôl: „Rodičia nechcú, aby ich deti pracovali manuálne. Takže hľadajú pre nich takú školu, kde by sa dieťa nenadrelo, ale keď už, tak maturitný odbor väčšinou hľadajú. Pretože: Prečo by si ty nešiel na maturitný odbor, keď Ferko Mrkvička, keď mal štvorku odhora až naspodok, išiel na maturitný a ty nie? Čo si ty horší? Takže také je to zmýšľanie. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ „Ale tých trojročákov je veľmi málo... Všetci chcú mať maturitu. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Slabý výber uchádzačov pri prijímaní na stredné školy negatívne vplýva na učebnú motiváciu žiakov

Postupné znižovanie nárokov na uchádzačov o štúdium na stredných školách má prirodzene vplyv aj na učebnú motiváciu žiakov a žiačok. Tá je znížená už odlivom žiakov na viacročné gymnáziá po absolvovaní piateho či ôsmeho ročníka. Strata motivácie však súvisí aj so slabým výberom uchádzačov zo strany stredných škôl. Ak je systém nastavený tak, že do maturitného odboru, či v niektorých prípadoch dokonca na gymnázium, sú prijímaní aj žiaci so slabšími študijnými výsledkami, vytratí sa z tried 9. ročníka ZŠ už aj tak slabá dravosť a zdravá súťaživosť. Túto skúsenosť má aj riaditeľka základnej školy: „Je to veľmi zlé. Je to veľmi zlé, pretože naši deviataci absolútne nie sú motivovaní učiť sa. Pokiaľ on sám nechce alebo jednoducho že nie je tlačený aj z rodiny, tak je to veľmi zlé. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Nielen ona, ale aj ďalší respondenti poukazovali aj na problémy s testovaním T9, ktorého výsledky by mali riaditelia stredných škôl v zmysle zákona zohľadňovať pri prijímaní uchádzačov.[7] Vyššie citovaná riaditeľka má skúsenosť, že na prijatie žiaka na maturitný odbor postačujú aj veľmi slabé výsledky testovania T9, takže z pohľadu žiakov nie je dôvod sa snažiť: „Takto motivovaní [žiaci] nie sú. Vôbec. Čiže napísal monitor, dajme tomu, na šestnásť percent, ale aj tak je prijatý na maturitný odbor ...“ Zástupkyňa riaditeľa inej základnej školy zas upozornila na to, že slabá motivácia žiakov dosiahnuť v testovaní dobrý výsledok je ovplyvnená aj tým, že niektorí žiaci v čase testovania už vedia, že na školu boli prijatí: „Testovanie sa robí a deti povedia: Veď ja už som prijatá, tak ja už to nebudem robiť. A odsedí si to. Napriek tomu, že na pol roka malo dvojku, tak má z testovania podstatne horšie známky. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ Ďalšia odpoveď v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum poukazuje na celkovú devalváciu školského hodnotenia, ktoré stratilo v rámci výberu žiakov na stredné školy zmysel: „Všetci sa dostanú. Ale čo je nevýhoda, tak na základnej škole môžete robiť, čo chcete, a dieťa, ktoré má horšie známky, trojky, štvorky, dostane sa na gymnázium... Takže všetci sa dostanú nie tam, na čo majú a na čo proste to hodnotenie na tých základných školách je, ale dostanú sa tam, kde chcú. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“

Záver

Škola plní v spoločnosti dôležité úlohy. Predovšetkým má prispievať k rozvoju jednotlivcov. Rozvíjaním individuálnych možností a schopností má každého človeka nasmerovať k sebarealizácii a prispieť tak k výchove spokojných a šťastných ľudí. Škola je však aj dôležitým nástrojom sociálnej politiky a vo veľkej miere ovplyvňuje kvalitu a flexibilitu pracovného trhu. Najmä v rozhodujúcich okamihoch dospievania má vytvárať optimálne podmienky pre objavovanie kvalít žiakov a žiačok a pomôcť im pri výbere strednej školy, ktorá bude zodpovedať ich schopnostiam a záujmom. Okrem kariérového poradenstva sú však dôležitým nástrojom efektívneho rozdelenia žiakov do rôznych typov škôl a následne povolaní aj mechanizmy výberu. Nadpočet miest na stredných školách a s tým súvisiaca vyhrotená konkurencia medzi nimi tieto mechanizmy zatláča do úzadia a škola prestáva plniť svoju selektívnu funkciu, ktorá je na určitom stupni vzdelávacej sústavy opodstatnená a potrebná.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Demografické východiská úvah o zmene školstva
Priskorá diferenciácia vzdelávacích dráh
Odliv žiakov do osemročných gymnázií
Obmedzené možnosti získania kvalifikácie

Zdroje:

1: PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997

2: OECD. Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All. 2016. [cit. 2019-04-06]. Dostupné na: https://www.oecdilibrary.org/education/equations-and-inequalities/age-at-first-tracking-and-equity-in-familiarity-with-mathematics_9789264258495graph33-en

3: CVTI Časové rady http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724

4: CVTI (2019): Školské výpočtové strediská. 2019. Prechod žiakov zo základnej na strednú školu. Naplnenosť, zoznamy, štatistiky – prijímacie skúšky na školský rok 2019/20. Dostupné na: https://www.svs.edu.sk/prehlady.aspx a Štatistické ročenky. Základné školy 2018/19. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenkapublikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

5: Zákon č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 67, ods. 1

6: CVTI. Školské výpočtové strediská – Kritériá prijímacích skúšok. https://www.svs.edu.sk/prehlady.aspx

7: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 67, ods. 5

Aktivita stredných škôl v podmienkach konkurencie

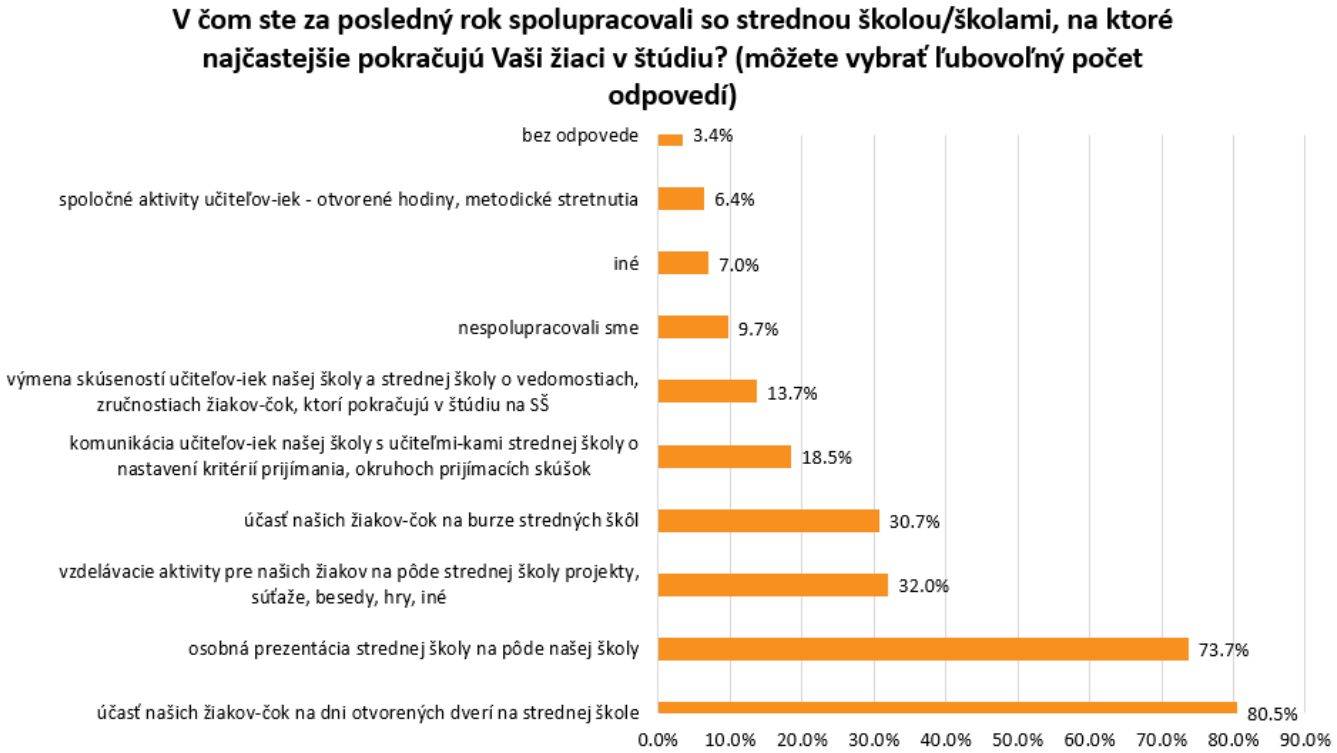
Súperenie o žiaka motivuje stredné školy k intenzívnejšej prezentácii študijných a učebných odborov

Odpovede respondentov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum naznačujú, že spolupráca medzi základnými a strednými školami nie je príliš rozvíjaná. Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu sa dá usudzovať, že najčastejšou formou spolupráce týchto dvoch inštitúcií je účasť žiakov a žiačok na dni otvorených dverí alebo osobná prezentácia strednej školy na pôde základnej školy. Kvalitatívna sonda do skúseností riaditeľov stredných škôl poukázala na ich zvýšenú aktivitu v oblasti komunikácie s potenciálnymi uchádzačmi. Ide o prirodzený dôsledok konkurenčného súperenia o žiaka v situácii, keď počet plánovaných miest na stredných školách prevyšuje počet deviatakov. Stredné školy organizujú napríklad deň otvorených dverí aj viackrát do roka, prezentujú sa prostredníctvom rôznych verejných akcií v meste a hľadajú spôsob, ako sa čo najviac priblížiť mladým ľuďom. Vyhľadávajú priestor aj na prezentáciu svojich programov na pôde základných škôl, pričom ich akcie nadobúdajú interaktívnu podobu. Na základe niektorých rozhovorov možno usudzovať, že stredné školy sa začínajú zaujímať aj o kvalitu kariérového poradenstva na základných školách a formulovať predpoklad, že marketingové správanie stredných škôl môže vytvárať aj tlak na intenzívnejšiu spoluprácu so školami nižšieho vzdelávacieho stupňa.

Spolupráca základných a stredných škôl je zameraná najmä na prezentáciu ponúkaných študijných a učebných odborov

Podľa zistení dotazníkového prieskumu realizovaného v rámci projektu Odborné vzdelávanie a príprava pre trh práce je spolupráca medzi základnou a strednou školou síce dôležitá, no je skôr výnimkou. K systematickej podpore žiakov na prechod na strednú školu a následne na trh práce v skutočnosti nedochádza.[1] Takúto skúsenosť mali aj niektorí účastníci rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Riaditeľka základnej školy napríklad povedala: „Ale spolupráca so strednými školami za tých dvanásť rokov nie. Vyslovene ako nábor. Informácie o možnostiach štúdia, o tom, aké sú podmienky prijatia a tieto veci. (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Hoci nie všetci respondenti preukázali tak vysokú mieru kritickosti, faktom je, že ich odpovede naznačovali, že ak dôjde k dialógu medzi základnými a strednými školami, väčšinou ide o aktivity zamerané na zviditeľnenie ponuky stredných škôl. Potvrdili to aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, podľa ktorých približne 10 % zapojených základných škôl v priebehu posledného roka so strednými školami nespolupracovalo. Riaditelia a výchovní poradcovia, ktorí nejakú formu spolupráce uviedli, volili najmä odpovede, ktoré odkazovali na aktívnu prezentáciu študijných programov zo strany stredných škôl (pozri graf G_4.4.2.2.1).

Graf G_4.4.2.2.1: Názory výchovných poradcov a riaditeľov základných škôl na spoluprácu so strednými školami



Stredné školy otvárajú svoje brány, niektoré aj viackrát do roka

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum bola v uplynulom roku najčastejšou formou spolupráce základných škôl so strednými účasť žiakov na dni otvorených dverí na stredných školách. Potvrdilo to viac než 80 % opýtaných riaditeľov a výchovných poradcov zo ZŠ (pozri graf G_4.4.2.2.1). Riaditelia základných škôl, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát, vidia prínos tejto aktivity v tom, že pomáha žiakom zorientovať sa v ponuke možností a získať potrebné informácie. Riaditeľka základnej školy iniciatívu stredných škôl víta: „No a častokrát im odporúčame tie dni otvorených dverí. Nech sa na tie školy idú priamo pozrieť, lebo to je najlepšie. (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“

Kým riaditelia základných škôl vnímajú deň otvorených dverí ako príležitosť pre žiakov, v odpovediach respondentov zo stredných škôl cítiť, že táto akcia je pre mnohé stredné školy príležitosťou osloviť čo najviac uchádzačov. Niektoré otvárajú svoje brány aj viac krát v roku. Výchovná poradkyňa jednej z nich uviedla: „Naša škola, trikrát počas školského roka organizuje deň otvorených dverí. Prvý ten termín je naozaj plne obsadený. Tam máme aj niekedy do tých 200 žiakov. (Stredná odborná škola, Trnavský kraj, Výchovný poradca)“ Iné odpovede indikujú, že stredné školy dôsledne zvažujú aj správne načasovanie tohto podujatia a zamýšľajú sa nad potrebami mladých ľudí. Riaditeľ strednej odbornej školy zdôvodňoval zmenu termínu takto: „Ide o to, že my sme robievali deň otvorených dverí práve pre tých, ktorí v úvodzovkách akoby zaspali, že už je deviatak a nevie, kam tú prihlášku [...] Čiže pre takýchto zaspatých sme robievali deň otvorených dverí v decembri. Ale zistili sme, že ešte aj to je skoro. On vidí pred sebou Vianoce. On to teraz nebude riešiť. Mladí ľudia neriešia zajtrajšok. Mladí ľudia improvizujú. A v podstate, vy keď sa s ním bavíte v decembri, tak ‚To je ešte ďaleko‘. Takže my to už robievame v januári. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Stredné školy využívajú aj interaktívnejšie formy prezentácie ponúkaných študijných programov

Deň otvorených dverí nie je jedinou formou, ako sa žiaci môžu oboznámiť s ponukou študijných programov. Školy, ktoré sa usilujú osloviť nových uchádzačov, sa nespoliehajú ani na účinok hromadných akcií, ktoré organizujú samosprávy (veľtrh stredných škôl, burza stredných škôl a pod.) Riaditeľ umelecky zameranej strednej školy efekt takéhoto podujatia zhodnotil slovami: „Ale dieťa, ktoré zvažuje, že ide za automechanika alebo za zvárača a teraz ide okolo môjho stánku... Tak to je

úplne niečo iné. Čiže to percento z návštevnosti v danom dni je veľmi nízke. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Potreba naplniť v septembri plánované triedy nenecháva riaditeľov stredných škôl ľahostajnými. Snaha osloviť čo najväčšiu skupinu uchádzačov motivuje istú skupinu z nich aj k interaktívnejším formám prezentácie svojich programov. Na pôde svojej školy organizujú rôzne vzdelávacie aktivity pre potenciálnych uchádzačov. V dotazníkovom prieskume To dá rozum to potvrdila takmer tretina riaditeľov a výchovných poradcov základných škôl (graf G_4.4.2.2.1). Riaditeľ strednej priemyselnej školy si takéto akcie pochvaľuje: „Zorganizovali sme pre nich [žiakov základných škôl] aj dielničky u nás. Aby sme im ukázali, čo vlastne by ich malo čakať. To malo celkom slušnú odozvu. Aj vyplníme tej základnej škole trošku ten koniec školského roka, ktorý býva taký voľnejší. A zároveň dúfame, že nám to pomôže naplniť tie odbory. Hlavne tie nedostatkové. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ďalšie slová tohto respondenta ukazujú, že dôležitejšie ako presviedčanie je osobná skúsenosť žiakov: „[…]aj teda presvedčíme niekoho, že keď uvidí tam, že je šikovný, že snáď aj pôjde za toho mechanika, opravára. Keď aj nie je nejaký excelentný žiak, že ozaj ledva chudák na tej základnej škole prechádza, ale ukáže, že vie. Zistí teda v tých dielňach, že naozaj niektoré veci by mu išli. Tak možno by aj cesta tadiaľ išla. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

O tom, že stredné školy hľadajú väčší priestor na prezentáciu a vstupujú do širšieho verejného priestoru, vypovedajú slová výchovnej poradkyne zdravotníckej strednej školy: „Mali sme napríklad aj v obchodnom centre [názov] Týždeň zdravia. Tam sme sa prezentovali takisto. Tam sme ponúkali liečivé čajíčky, merali tlak, mali sme tam naše reklamné pútače, bannery. Takže celý týždeň tam mali na tácke zdravotnícku školu (smiech). (Stredná odborná škola, Trnavský kraj, Výchovný poradca)“ Podobné aktivity robia podľa slov riaditeľky často, čo im prináša aj očakávané výsledky: „Prezentujeme sa aj v meste, verejnosti. Dni otvorených, Dni zdravia. Deň seniorov, keď je. [...] Čiže naozaj nás môžete vidieť počas celého kalendárneho roka na každom mieste. [...] Takže, toto je veľmi dôležité. A ja si myslím, že aj toto je jeden z dôvodov, prečo je taký veľký záujem o našu školu. (Stredná odborná škola, Trnavský kraj, Výchovný poradca)“ Na inak zameranej strednej odbornej škole zas zvolili formu súťaží, do ktorých sa zapája celá škola: „Mali sme súťaže zriadené. A robili sme to takým štýlom, že najskôr sa prezentovali naši žiaci, čiže mali sme ako školské kolá. Deti zo základných škôl sledovali tú prácu. A potom súťažili žiaci zo základnej školy. Mali iné úlohy, jednoduchšieho charakteru, napr. piekli palacinku, o najkrajšie výzdoby a pod. Ale skrátka ku každému odboru, ktorý je na našej škole, tak sme mali zorganizovanú súťaž. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Súťaže sa na tejto škole pokúšajú vniesť aj do hromadných samosprávou organizovaných akcií: „Napríklad, toho roku sme tam organizovali aj odborné súťaže pre žiakov základných škôl. Aby si mohli vyskúšať, aby ich to trošička motivovalo. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Niekde sa táto forma vypláca, inde neprináša očakávané výsledky. Riaditeľka strednej odbornej školy stavebnej napriek neúspechu v aktivitách pokračuje: „[...] máme tých detí málo, takže snažíme sa robiť stavebné súťaže, propagovať to. Ale záujem zo strany detí je malý. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Súperenie o žiaka motivuje niektoré stredné školy k hľadaniu cesty priblíženia sa mladým ľuďom

Získať záujemcov o štúdium na niektoré odbory nie je jednoduché. No práve núdza motivuje niektoré stredné školy hľadať cesty, ako sa čo najviac priblížiť mysleniu mladých ľudí. V rámci svojich možností napríklad využívajú mediálny priestor. Rozhovory s riaditeľmi stredných škôl ukázali, že okrem štandardnej reklamy v rôznych denníkoch či umiestňovaniu reklám na autobusoch využívajú aj médium, ktoré je súčasným žiakom najbližšie – sociálne siete. Riaditeľ strednej umeleckej školy v rozhovore pre To dá rozum uviedol, že najviac sa im osvedčil fanpage na Facebooku, ktorý má nielen ich škola, ale každý študijný odbor. Svoje rozhodnutie investovať energiu do takejto prezentácie školy zdôvodnil: „Lebo v skutočnosti, bohužiaľ, je to tak, že tí adolescenti, ôsmaci, deviataci, majú tie svoje smartfóny a tablety v rukách nonstop. Takže ja nebudem organizovať nejaký nábor, že riaditeľ základnej školy by mi ich nahnal do telocvične a teraz ja tam budem premietať. To je už archaizmus. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ako ďalej priznal, formy a možnosti efektívnej propagácie sú dôležitou témou, ktorou sa v škole seriózne zaoberajú. Pri otváraní nového študijného odboru napríklad stavili na video: „No jednoznačne 20- sekundové video na Youtube. Lebo oni síce nevedia, že kto to bol Michelangelo alebo Leonardo, ale oni vám z rukáva vysypú mená youtuberov. Ja nemôžem ísť proti vetru, to by som si len ublížil. Ja keď chcem s nimi komunikovať, ja sa musím priblížiť do ich vôd. [...] Dobre, tak akože poďme natočiť 20-sekundový spot s youtuberom, lebo to bude mať neviem koľko tisíc lajkov. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Stredné školy sa rady prezentujú aj na pôde základných škôl

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum bola druhou najčastejšou formou spolupráce základných a stredných škôl za posledný rok osobná prezentácia strednej školy na pôde základnej školy. K tejto odpovedi sa priklonilo 73,7 % opýtaných výchovných poradcov a riaditeľov základných škôl (graf G_4.4.2.2.1). Niektorí riaditelia vnímajú tieto aktivity ako nábor, no vnímajú ich aj ako príležitosť pre žiakov vybrať si vhodný študijný odbor. Riaditeľka jednej takejto školy skonštatovala: „Chodia, chodia si robiť vlastne nábor. Dokonca aj také špeciálne rodičovské mávame, kde prídu zástupcovia zo stredných škôl aj z úradu práce. [...] Tá pracovníčka povie, že ako to vyzerá s absolventmi a s ich uplatnením v praxi. No a to trošku tiež pomôže pri tom rozhodovaní tých rodičov. (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Väčšina stredných škôl si zrejme takúto príležitosť nenechá ujsť a niektoré do tejto aktivity investujú aj veľkú energiu. Svedčia o tom aj slová riaditeľky strednej odbornej školy v Trenčianskom kraji: „[...] že sme si podelili s kolegami v podstate celý náš región a chodili sme prezentovať aj po tých rodičovských združeniach. Kde už naozaj aj tí výchovní poradcovia nás vždycky vopred informovali, že prídu tam rodičia, aj niekedy detí deviatakov, ale už aj ôsmakov, čo je výborné. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Niektoré školy sa usilujú upriamiť pozornosť na uplatniteľnosť svojich absolventov na trhu práce a na pôdu školy prichádzajú aj s potenciálnymi zamestnávateľmi. Takúto skúsenosť opisoval napríklad riaditeľ strednej priemyselnej školy: „No a druhá vec, že sa snažíme za rodičmi na rodičovské združenia chodiť aj s delegáciou z firiem, ktoré s nami idú do duálneho vzdelávania. Teda presvedčiť ich o tom, že má význam ísť študovať aj to, čo je naozaj treba v tom regióne. A nie ísť, ja neviem, na hotelovú akadémiu, a nakoniec aj tak príde a robí pri páse tuná v strojárskej firme. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Viaceré odpovede naznačovali, že prezentácia stredných škôl na pôde základných nemusí mať výhradne podobu rodičovského združenia. Riaditeľka obchodnej akadémie uviedla, že k žiakom na základné školy prichádzajú vždy, keď im to umožnia: „[…] zvykneme chodiť aj priamo medzi deviatakov. Ak povolia, samozrejme. Lebo nemusia povoliť. A tam im predstavíme školu a potom aj nejakú súťaž im urobia, nejaké prezenty tam zoberieme, akože si to vysúťažili. Tak aj takou formou sa snažíme presadiť. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“

Tak na základe kvantitatívnych, ako aj kvalitatívnych dát To dá rozum možno usudzovať, že stredné školy aktívne vyhľadávajú priestor na prezentáciu svojich študijných programov na pôde základných škôl. Niektoré odpovede respondentov však indikujú, že nie všetky tento priestor dostanú. Túto skúsenosť komunikovala napríklad riaditeľka strednej odbornej školy obchodu a služieb: „Niektoré školy už dokonca ani nemajú záujem. To sme sa prvý rok s tým stretli, že už nestáli o to, aby sme tam prišli. [...] Že oni to už nechcú takou formou, že robia to len ako v rámci triedneho. Že už nerobia školské rodičovské združenia, ako robievali predchádzajúce roky. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Stredné školy môžu v snahe získať uchádzačov zvyšovať tlak na intenzívnejšie poskytovanie kariérového poradenstva na základných školách

Na základe kvalitatívnych dát To dá rozum, získaných z rozhovorov so zástupcami stredných škôl, možno formulovať predpoklad, že ich úsilie získať žiakov sa môže pretaviť aj do tlaku na intenzívnejšie poskytovanie kariérového poradenstva na základných školách. Niektorí riaditelia formulovali jasné predstavy o tom, ako by malo či nemalo vyzerať: „Určite by som akože nezostal v polohe nástenky. Ja si neviem predstaviť, že by to nejaký riaditeľ považoval za dostačujúce, že výchovný poradca má svoju nástenku. Určite by som šiel do akčnejšej polohy. Minimálne akože prednášky alebo možno nejaké exkurzie alebo niečo akčné. Spoliehať sa na to, že deviatak ide okolo a zastaví sa a prečíta si to?! (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ďalšia odpoveď riaditeľa strednej školy naznačuje, že v praxi dochádza aj k iniciovaniu dialógu s výchovnými poradcami: „Takže toto bola taká nejaká možno vec, ktorú sme naštartovali. A teraz niekedy v septembri, októbri sme povedali [...], že si zase zavoláme všetkých výchovných. To znamená, aby od nás dostávali všetky tie prvé informácie. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Záver

Vo vzdelávacom systéme ako kompaktnom celku sú jednotlivé stupne v záujme zabezpečenia plynulého prechodu žiakov na vyšší stupeň vzdelávania prepojené. Základnou podmienkou uľahčenia tohto prechodu je aj zmysluplná spolupráca medzi základnou a strednou školou. Na základe získaných primárnych a sekundárnych dát možno usudzovať, že systematická spolupráca medzi nimi nie je samozrejmosťou. Pozitívnym zistením však je, že konkurenčné súperenie stredných škôl vyúsťuje do zaujímavých aktivít, ktoré zintenzívňujú kontakt stredných škôl so žiakmi, ktorí ukončujú základné vzdelávanie. Marketingové správanie stredných škôl môže dokonca vytvárať tlak na rozvoj kariérového poradenstva na školách nižšieho vzdelávacieho stupňa a prispieť tak k výberu školy, ktorá bude zodpovedať záujmom a schopnostiam jednotlivcov. Kvalita spolupráce medzi základnou a strednou školou tak nepriamo ovplyvňuje aj povahu pracovného trhu, ktorý môže prosperovať len vtedy, keď ho spoluvytvárajú ľudia, ktorých práca napĺňa a baví.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Zdroje:

[1:] Metodická pomôcka určená pre všetkých aktérov vzdelávania a prípravy, v rámci projektu Odborné vzdelávanie a príprava pre trh práce. Bratislava : Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2016.

Predčasné ukončovanie školskej dochádzky

Stredoškolské vzdelávanie istá skupina žiakov ani nezačne alebo ho neukončí

Slovensko patrí medzi 17 európskych krajín, v ktorých je podiel osôb s predčasne ukončenou školskou dochádzkou (ďalej PUŠD) na populáciu 18- až 24-ročných pod hranicou 10 %. Zdá sa, že splnenie strategického cieľa EÚ 2020 má pod kontrolou. Znepokojivý je však stúpajúci trend v rokoch 2009 – 2017. Hoci v roku 2018 došlo k miernemu poklesu, podľa prognóz Slovensko nakoniec nemusí cieľ dosiahnuť. Problém PUŠD sa týka niektorých regiónov viac a niektorých menej. Ide totiž o fenomén spätý s chudobou a so sociálnym vylúčením. Najväčší výskyt takýchto prípadov možno očakávať tam, kde je najvyššia miera chudoby a nezamestnanosti. Najhoršia situácia je preto v Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji, kde žije najviac rómskeho obyvateľstva. Ako potvrdili výpovede respondentov v rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, problém PUŠD sa vo veľkej miere týka práve rómskych žiakov z vylúčených rómskych lokalít.

PUŠD je komplexný problém, ktorý vzniká ako dôsledok pôsobenia rôznych síl, respektíve rizík, ktoré sú tak na strane žiaka, ako aj na úrovni školy a nastavenia vzdelávacieho systému ako celku. Silným faktorom sú životné podmienky, v ktorých mladí ľudia vyrastajú. Účastníci rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum zdôrazňovali, že mnohým žiakom a žiačkam, ktorí zo vzdelávania predčasne vypadávajú, chýba podporné rodinné zázemie a mnohí riešia zložité životné situácie. Niektoré odpovede indikovali, že za predčasným ukončením štúdia môže byť aj snaha finančne zabezpečiť seba či rodinu a pokúsiť sa tak vymaniť z bludného kruhu chudoby. Hoci zdroje tohto problému vyvierajú zo zložitých životných okolností, nemožno ich vnímať ako kľúčovú príčinu. K PUŠD dochádza predovšetkým v dôsledku zlyhávania vzdelávacieho systému, v ktorom sa nekladie dostatočný dôraz na monitorovanie tohto javu. Dôležitej otázke prevencie sa nevenuje náležitá pozornosť, čoho dôkazom sú napríklad chýbajúce programy ranej starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia do 3 rokov či ich nízka účasť na predškolskom vzdelávaní. Aj preto táto riziková skupina detí vstupuje do školy z odlišnej štartovacej čiary ako väčšina ostatnej žiackej populácie a už počas povinnej školskej dochádzky čelí riziku opakovania ročníka. Do 1. ročníka vstupujú nezriedka ako 7-, či dokonca 8-ročné deti. Mnohé totiž začínajú povinné vzdelávanie v nultom ročníku a niektoré ho dokonca aj opakujú. Najmä medzi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je zriedkavosťou ani viacnásobné opakovanie ročníka počas dochádzky na základnej škole. Práve toto sú prípady, ktoré často vyúsťujú do PUŠD. Napriek tomu výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že väčšina učiteľov považuje opakovanie ročníka za vhodný nástroj, ktorý pomáha žiakom dostať sa na úroveň svojich rovesníkov. Výskyt obidvoch javov, tak opakovania ročníka, ako aj PUŠD, by pritom mohol byť nižší, ak by škola dokázala efektívnejšie reagovať na vzdelávacie potreby tejto rizikovej skupiny žiakov. Ako však ukazujú výsledky analýzy To dá rozum, mnohí aktéri vzdelávania sa nemôžu oprieť o pomoc špeciálnych pedagógov či psychológov. Tí, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, vyjadrili presvedčenie, že ak by bol na školách väčší počet odborníkov, žiakov, ktorí predčasne vypadávajú zo vzdelávania, by bolo menej. Podľa ich názoru by pomohlo aj zníženie počtu žiakov v triedach, vďaka ktorému by sa zlepšil individuálny prístup k žiakom. Hoci dôležitou súčasťou prevencie problému PUŠD je aj boj s chudobou, len necelá tretina respondentov si myslí, že takýchto žiakov by bolo menej, ak by väčšia časť z nich získala finančnú podporu. Výsledky kvalitatívnej analýzy dát To dá rozum indikujú, že aktéri vzdelávania vidia riešenie skôr v intenzívnej práci s rodinami.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Problém predčasného ukončovania školskej dochádzky nie je plošný
S rozdeľovaním žiakov do vzdelávacích dráh začíname priskoro

Zdroje predčasného ukončovania školskej dochádzky
Zdrojom problému predčasného ukončenia školskej dochádzky sú životné podmienky žiakov

Zlyhávajúca prevencia predčasného ukončovania školskej dochádzky
K predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky dochádza aj v dôsledku nefunkčnej prevencie

Rizikové skupiny žiakov

Školu predčasne opúšťajú najmä žiaci, ktorí sedávali v laviciach s mladšími spolužiakmi

Záver

Predčasné ukončenie školskej dochádzky má mnoho negatívnych vplyvov na spoločnosť i život jednotlivcov. Tento jav zvyšuje hospodársku a sociálnu nestabilitu krajín, pretože mnoho ľudí opúšťa brány škôl bez šance nájsť si uplatnenie na pracovnom trhu. Napriek tomu, že početnosť prípadov predčasného ukončenia školskej dochádzky je od školy k škole rôzna, ide o problém, ktorý si zasluhuje pozornosť. Predpokladá sa, že keby sa v celej Európe znížil podiel tých, ktorí predčasne ukončia školskú dochádzku, iba o 1 %, znamenalo by to každoročne takmer o pol milióna viac kvalifikovaných mladých ľudí. Vplyvy predčasného ukončovania školskej dochádzky však nie sú len ekonomické. Ľudia, ktorí vypadli zo systému, nielenže nedokážu nájsť uplatnenie na trhu práce, ale prežívajú svoj život menej plnohodnotne, majú nižšie životné očakávania a spravidla aj horšie zdravie. V menšej miere sa tiež zapájajú do občianskeho života. Ak sa teda tento problém týka niektorých regiónov viac a niektorých menej, štát má pri vyžadovaní povinnej školskej dochádzky na túto nepriaznivú situáciu adekvátne reagovať. Vzdelávanie je totiž nielen povinnosťou, ale aj právom a verejnou službou, ktorá umožňuje viesť dôstojný a zmysluplný život všetkým ľuďom bez rozdielu.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

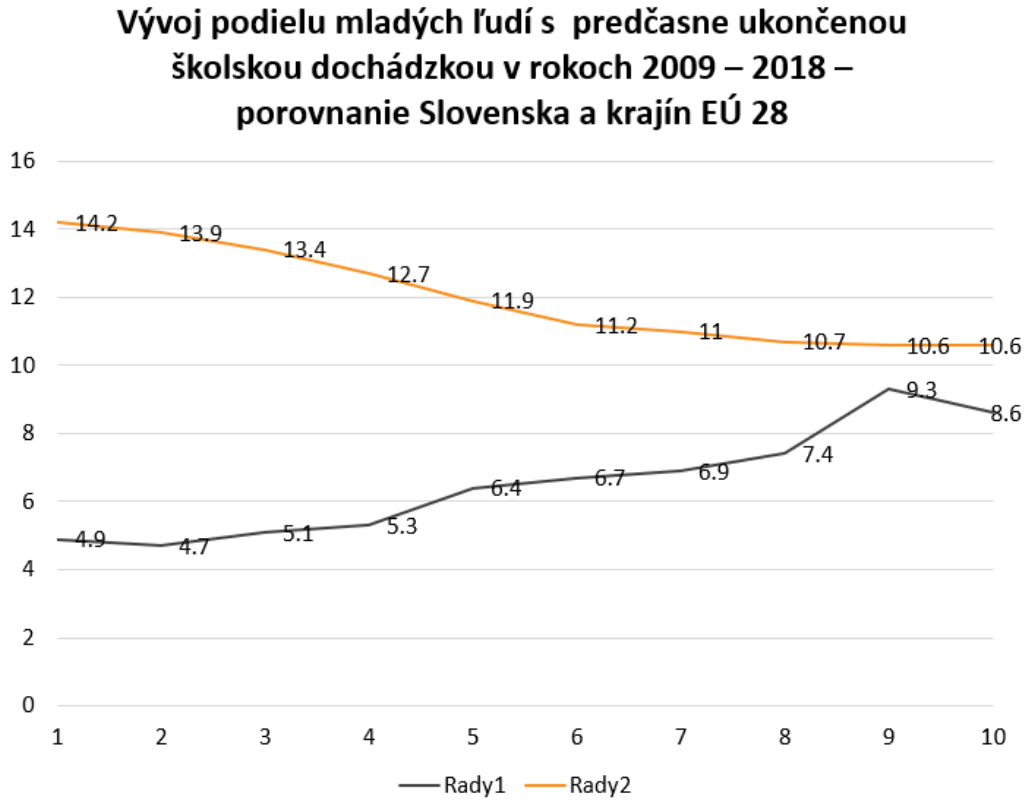
Problém predčasného ukončovania školskej dochádzky nie je plošný

Slovensko patrí medzi 17 európskych krajín, v ktorých je podiel osôb s predčasne ukončenou školskou dochádzkou na populáciu 18- až 24-ročných pod hranicou 10 %. Zdá sa, že splnenie strategického cieľa EÚ 2020 má pod kontrolou. Znepokojivý je však stúpajúci trend v rokoch 2009 – 2017. Hoci v roku 2018 došlo k miernemu poklesu, podľa prognóz Slovensko nakoniec nemusí cieľ dosiahnuť. Problém predčasného ukončovania školskej dochádzky sa týka niektorých regiónov viac a niektorých menej. Ide totiž o fenomén spätý s chudobou a so sociálnym vylúčením. Najväčší výskyt takýchto prípadov možno očakávať tam, kde je najvyššia miera chudoby a nezamestnanosti. Preto je najhoršia situácia v Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji, kde žije zároveň najviac rómskeho obyvateľstva. Ako potvrdili výpovede respondentov v rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, problém predčasného ukončovania školskej dochádzky sa vo veľkej miere týka práve rómskych žiakov z vylúčených rómskych lokalít.

Skupina osôb s predčasne ukončenou školskou dochádzkou je variabilná

Podiel mladých ľudí, ktorí na Slovensku predčasne ukončili školskú dochádzku (ďalej PUŠD), za posledné roky stúpal. V roku 2018 prvýkrát po siedmich rokoch klesol (pozri graf G_4.4.4.1). Za osoby s PUŠD sa považujú mladí ľudia vo veku 18 až 24 rokov, ktorí ukončili najviac nižšie sekundárne vzdelanie a nepokračujú v ďalšom vzdelávaní. Táto skupina je však vnútorne variabilná. Patria do nej žiaci a žiačky, ktorí nedosiahli ani základné vzdelanie; tiež takí, ktorí síce základné vzdelanie absolvovali, čím si splnili zákonom stanovenú povinnosť, no do stredoškolského vzdelávania už nevstúpili. Skupinu dopĺňajú tí, ktorí študovať začali, no štúdium na strednej škole neukončili. K predčasnému ukončeniu vzdelávania teda môže dôjsť počas dochádzky do základnej školy, ale aj počas vzdelávania na strednej škole (pozri tabuľka T_4.4.3.1.1).

Graf G_4.4.3.1.1: Vývoj podielu mladých ľudí s predčasne ukončenou školskou dochádzkou v rokoch 2009 – 2018 – porovnanie Slovenska a krajín EÚ 28



Zdroj: To dá rozum, na základe Eurostatu (2019)

T_4.4.3.1.1. Podiel žiakov a žiačok, ktorí predčasne ukončili vzdelávanie počas základnej a strednej školy v rokoch 2012-2018

Podiel žiakov a žiačok, ktorí predčasne ukončili vzdelávanie počas základnej a strednej školy v rokoch 2012–2018		
Rok	ZŠ	SŠ
2012	4.00%	6.20%
2013	4.30%	6.70%
2014	3.90%	7.00%
2015	4.20%	6.90%
2016	4.10%	6.90%
2017	4.30%	7.20%
2018	4.40%	-

ZŠ: Žiaci, ktorí dokončili školskú dochádzku na ZŠ v 1.–8. ročníku a nešli do stredných škôl
SŠ: Žiaci, ktorí opustili štúdium na strednej škole pred získaním príslušného osvedčenia
Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

2

Podiel osôb s predčasne ukončenou školskou dochádzkou na Slovensku takmer desať rokov stúpal

Podiel osôb s PUŠD v EÚ sa v roku 2018 pohyboval v rozpätí od 3,1 % (Chorvátsko) po 17,9 % (Španielsko). Priemer EÚ28 bol 10,6 %. Na Slovensku sa v sledovanom období nachádzalo 8,6 % mladých ľudí, ktorí z rôznych dôvodov predčasne ukončili vzdelávanie. Slovensko sa tak zaradilo medzi 17 krajín, ktorým sa podarilo naplniť strategický cieľ EÚ 2020 a zotrvať pri tomto ukazovateli pod hranicou 10 %. Zneistenie však prináša pohľad na vývojový trend. Ako ilustruje graf G_4.4.3.1.1, kým celkový podiel osôb s PUŠD v rámci EÚ28 v rokoch 2009– 2017 postupne klesal, na Slovensku, naopak, stúpal. Medzi rokmi 2012 a 2017 stúpol o 4 percentuálne body, čím sa naša krajina stala najväčším skokanom v rámci EÚ. Stratili sme tak nielen prvenstvo v tomto ukazovateli z roku 2009, ale z pozície tretej najúspešnejšej krajiny EÚ sme sa v roku 2017 dostali až na 18. pozíciu. V roku 2018 dosiahlo rovnaký alebo lepší výsledok v porovnaní so Slovenskom 14 krajín EÚ.[3] Hoci podiel osôb s PUŠD v tomto roku oproti predchádzajúcemu mierne klesol, podľa prognóz Slovensko cieľ EÚ 2020 nakoniec nemusí splniť.[4]

Predčasné ukončovanie vzdelávania je späté s chudobou, niektorých regiónov sa preto týka viac

Predčasné ukončovanie vzdelávania nie je na Slovensku plošný fenomén. Je prejavom nerovnomerne rozloženej chudoby v jednotlivých regiónoch krajiny[5]. Podľa výsledkov medzinárodného porovnania je viac takýchto prípadov vo vidieckych oblastiach než v okolí miest.[6] Najviac mladých ľudí s PUŠD nájdeme tam, kde žijú rodiny v podmienkach sociálneho vylúčenia, v lokalitách s vysokou nezamestnanosťou. Podľa zistení Útvaru hodnoty za peniaze v školskom roku 2017/18 ukončila napríklad povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 9. ročníku až tretina detí v systéme pomoci v hmotnej núdzi.[7] Podiel detí, ktoré opúšťajú povinné vzdelávanie bez ukončeného základného vzdelania, je v tejto skupine mnohonásobne vyšší ako vo zvyšku populácie.[8] Ako ukazuje tabuľka T_4.4.3.1.2, najviac detí ohrozených chudobou, a teda aj vystavených riziku PUŠD, bude zrejme v regiónoch východného Slovenska, kde sú absolútne počty aj podiely osôb pod hranicou chudoby najvyššie. V týchto krajoch sa nachádza aj najviac detí, ktoré opustili brány základných škôl v nižšom ako 9. ročníku a nepokračovali ďalej v štúdiu na strednej škole[9] (pozri tabuľka T_4.4.3.1.3)

T_4.4.3.1.2: Ukazovatele chudoby v jednotlivých krajoch Slovenska v roku 2017

Ukazovatele chudoby v jednotlivých krajoch Slovenska v roku 2017			
	Osoby pod hranicou chudoby 60% mediánu*	Miera rizika chudoby 60% mediánu* (%)	Miera evidovanej nezamestnanosti (v %)
Bratislavský kraj	28,413	4.6	3.05
Trnavský kraj	52,854	9.8	2.6
Trenčiansky kraj	43,682	7.7	3.53
Nitriansky kraj	79,464	12.1	4.05
Žilinský kraj	91,852	13.7	4.7
Banskobystrický kraj	89,466	14.2	8.67
Prešovský kraj	143,979	18.1	9.68
Košický kraj	119,909	15.5	9.94

Poznámka: *Hranica chudoby je podľa metodiky EUROSTATu stanovená na 60 % národného mediánu ekvivalentného disponibilného príjmu.

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2019)

10

T_4.4.3.1.3. Počet žiakov, ktorí v roku 2018 ukončili školskú dochádzku v 1. – 8. ročníku a nešli do stredných škôl – porovnanie krajov

Počet žiakov, ktorí v roku 2018 ukončili školskú dochádzku v 1.– 8. ročníku a nešli do stredných			
Kraj	1.-4. ročník	5.-8. ročník	1.-.8. ročník
Bratislavský kraj	0	75	75
Trnavský kraj	3	109	112
Trenčiansky kraj	2	27	29
Nitriansky kraj	10	139	149
Žilinský kraj	2	65	67
Banskobystrický kraj	24	294	318
Prešovský kraj	43	453	496
Košický kraj	180	562	742

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

11

Štatistiky dopĺňajú údaje Úradu práce sociálnych vecí a rodiny SR, podľa ktorých viac než polovica uchádzačov o zamestnanie s nedokončeným alebo len so základným vzdelaním sa nachádza v Košickom a Prešovskom kraji.[12]

Problém predčasného ukončenia školskej dochádzky sa týka najmä rómskych žiakov

Obraz o štruktúre osôb s PUŠD dokresľujú údaje Európskej agentúry pre základné práva, podľa ktorých v roku 2015 až 58 % Rómov vo veku 18– 24 predčasne ukončilo vzdelávanie.[13] Viac sa to týka rómskych žien (61 %) než mužov (54 %),[14] čo môže vysvetľovať, prečo sa na Slovensku, na rozdiel od väčšiny ostatných krajín EÚ, týka tento problém vo všeobecnosti viac žien ako mužov.[15] Aj vyjadrenia účastníkov rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum naznačujú, že PUŠD sa vo veľkej miere týka Rómov. A to nielen na východe krajiny, kde žije najväčšia časť obyvateľstva tohto etnického pôvodu. Riaditeľka špeciálnej základnej školy v Trenčianskom kraji na otázku, či sa s takýmto problémom stretáva, odpovedala, že výnimočne. Vzápätí dodala: „Ale my nemáme ani veľa rómskych detí. (Spojená škola (špeciálna), Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Zástupkyňa riaditeľa základnej školy v Žilinskom kraji skonštatovala: „Väčšinou sú to rómske deti, ktoré ukončia.

Nemajú záujem ísť ani na strednú školu a ostávajú doma. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ Podobnú skúsenosť komunikovali aj riaditelia základných škôl v trnavskom regióne: „Sú teraz napríklad zo šiesteho a siedmeho ročníka aj z ôsmeho Rómovia, idú preč už. Proste toľko opakovali. Nie je toho veľa, ale je. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Iný riaditeľ skonštatoval: „Cigáni nám spravia tak, že on skončí. Jeden končil štyri roky dozadu v šiestej triede. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Záver

Predčasné ukončenie školskej dochádzky má mnoho negatívnych dosahov na spoločnosť i život jednotlivcov. Tento jav zvyšuje hospodársku a sociálnu nestabilitu krajín, pretože mnoho ľudí opúšťa brány škôl bez šance nájsť si uplatnenie na pracovnom trhu. Napriek tomu, že početnosť prípadov predčasného ukončenia školskej dochádzky je od školy k škole rôzna, ide o problém, ktorý si zasluhuje pozornosť. Predpokladá sa, že keby sa v celej Európe znížil podiel tých, ktorí predčasne ukončia školskú dochádzku, iba o 1 %, znamenalo by to každoročne takmer o pol milióna viac kvalifikovaných mladých ľudí.[16] Vplyvy predčasného ukončovania školskej dochádzky však nie sú len ekonomické. Ľudia, ktorí vypadli zo systému, nielenže nedokážu nájsť uplatnenie na trhu práce, ale prežívajú svoj život menej plnohodnotne, majú nižšie životné očakávania a spravidla aj horšie zdravie. V menšej miere sa tiež zapájajú do občianskeho života. Ak sa teda tento problém týka niektorých regiónov viac a niektorých menej, štát má pri vyžadovaní povinnej školskej dochádzky na túto nepriaznivú situáciu adekvátne reagovať. Vzdelávanie je totiž nielen povinnosťou, ale aj právom a verejnou službou, ktorá umožňuje viesť dôstojný a zmysluplný život všetkým ľuďom bez rozdielu.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní

Zdroje:

1: Eurostat 2019. Early leavers from education and training. Statistics Explained. [cit. 2019-07-03]. Dostupné na: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained
2: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Osoby s predčasne ukončenou dochádzkou. [elektronická pošta] 8. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
3: Eurostat 2019. Early leavers from education and training. Statistics Explained. [cit. 2019-04-03]. Dostupné na:http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained
4: DUĽOVÁ SPIŠÁKOVÁ, E., GONTKOVIČOVÁ, B. Predčasné ukončenie školskej dochádzky ako jeden z čiastkových cieľov Stratégie Európa 2020. In *Transfer inovácií* 33/2016 2016
5: LUKÁČOVÁ, S. Dostupnosť druhošancového vzdelávania z pohľadu vybraných cieľových skupín. [cit. 2019-06-12]. Dostupné na: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayerova1/subor/Lukacova.pdf
6: Eurostat 2018. Early leavers from education and training. Statistics Explained. [cit. 2019-07-03]. Dostupné na:http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained
7: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
8: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
9: CVTI SR (2019). Štatistická ročenka – základné školy. Odchod žiakov zo ZŠ, špecializované triedy, nultý ročník. [cit. 2019-07-03]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statistickarocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601
10: Štatistický úrad SR. 2019. *Príjmy a životné podmienky domácností (EÚ SILC) a Nezamestnanosť_Evidovaná.* [cit. 2019-07-03]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
11: CVTI SR (2019). Štatistická ročenka – základné školy. Odchod žiakov zo ZŠ, špecializované triedy, nultý ročník. [cit. 2019-07-03]. Dostupné na:https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statistickarocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601
12: Mesačná štatistika o počte a štruktúre uchádzačov o zamestnanie - február 2019

13: European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDISII) Roma Selected findings*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings

14: European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDISII) Roma — Selected findings.* Publications Office of the European Union, Luxembourg. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings

15: Eurostat 2019. Early leavers from education and training. Statistics Explained. [cit. 2019-04-03]. Dostupné na:http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained

16: Správa o boji proti predčasnému ukončeniu školskej dochádzky (2011/2088(INI)). [cit. 2019-07-03]. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0363+0+DOC+XML+V0//SK

Zdroje predčasného ukončovania školskej dochádzky

Zdrojom problému predčasného ukončenia školskej dochádzky sú životné podmienky žiakov

Predčasné ukončenie školskej dochádzky je komplexný problém, ktorý vzniká ako dôsledok pôsobenia rôznych síl, respektíve rizík, ktoré sú tak na strane žiaka, ako aj na úrovni školy a nastavenia vzdelávacieho systému ako celku. Silným faktorom sú životné podmienky, v ktorých mladí ľudia vyrastajú. Účastníci rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum zdôrazňovali, že mnohým žiakom a žiačkam, ktorí zo vzdelávania predčasne vypadávajú, chýba podporné rodinné zázemie a mnohé riešia zložité životné situácie. Tak riaditelia základných, ako aj stredných škôl si sťažovali na slabú motiváciu k podpore učenia zo strany rodičov, ktorá vyúsťuje do množstva neospravedlnených hodín. Tie môžu byť aj dôvodom vylúčenia žiaka strednej školy zo štúdia. Niektoré odpovede indikovali, že za problémom predčasného ukončenia štúdia môže byť aj snaha finančne zabezpečiť seba či rodinu a pokúsiť sa tak vymaniť z bludného kruhu chudoby. Ak je predčasné ukončenie školskej dochádzky podmienené sociálnou situáciou rodín, na riešenie tohto problému nestačia len opatrenia na úrovni vzdelávacieho systému.

Predčasné ukončenie školskej dochádzky je výsledkom pôsobenia rôznych faktorov

Za predčasným ukončením školskej dochádzky môže stáť vylúčenie žiaka zo školy, ako aj opustenie školy žiakom z osobných, rodinných alebo sociálnych dôvodov. V obidvoch prípadoch ide o zavŕšenie určitého procesu, počas ktorého pôsobili na žiaka rôzne faktory.[1] Tie možno chápať ako súbor rizík, ktoré sa vyskytujú tak na strane žiaka, ako aj na úrovni školy či celého vzdelávacieho systému ako celku. Mnoho rizikových faktorov súvisí s podmienkami, v ktorých dieťa vyrastá. Vo všeobecnosti sa predčasné ukončenie školskej dochádzky (ďalej PUŠD) týka najviac detí, ktoré žijú v chudobných domácnostiach; detí, ktoré žijú na okraji miest a do školy musia dochádzať; mladých ľudí, ktorí musia kombinovať štúdium s prácou; rolu zohráva aj nízke vzdelanie matiek a život v prostredí, ktoré sa vyznačuje konfliktami.[2]

Mladým ľuďom, ktorí predčasne ukončujú školskú dochádzku, často chýba podporné rodinné zázemie

Mnohí riaditelia a riaditeľky základných a stredných škôl v rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum prejavili porozumenie pre nepriaznivú rodinnú situáciu detí, ktoré predčasne ukončujú vzdelávanie. V ich vyjadreniach bolo cítiť empatiu, ako aj zúfalstvo z toho, že im nedokážu pomôcť. Zástupkyňa riaditeľa základnej školy k prípadu konkrétnej žiačky povedala: „[...] tak mi je to ľúto. Lebo však malinká je taká chutná, no. Neviem no...Tá starostlivosť...Ale to je zase na sociálku. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Poľutovanie prejavila aj riaditeľka strednej odbornej školy: „Ako mne je to ľúto. Lebo si myslím, že je tam veľa detí, ktoré naozaj za to trebárs nemôžu, že sú z takého prostredia a ten potenciál tam je. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Respondenti opisovali rodinnú klímu, v ktorej títo žiaci vyrastajú, ako problémovú. Upozorňovali na konflikty v rodine či stav núdze, v ktorej deti vyrastajú. Zdôrazňovali, že zlyhanie žiaka je často dôsledkom ťažkých životných okolností. Dokumentujú to aj tieto slová: „Vždy sú to deti, ktoré sú z rozvrátených rodín, kde aj tá komunikácia s rodičmi je dosť ťažká. [...] A je to tak, že jednoducho to rodinné zázemie sa odzrkadľuje na tých deťoch. Že keď teda majú problém v rodine, tak väčšinou ho majú potom aj v tej škole a sa to s nimi vezie. A nemajú vôbec chuť, nemajú záujem, nechce sa im. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“ Z rozhovoru s riaditeľom strednej školy s umeleckým zameraním možno usudzovať, že títo žiaci nemusia nevyhnutne pochádzať z chudobného prostredia. Aj zložitá situácia, ako je napríklad rozvod rodičov, môže byť spúšťačom problémov: „Stáva sa to hlavne vtedy, keď trebárs rodičia eventuálne už boli rozvedení alebo odlúčení, ale zatiaľ nikto neriešil existenčnú otázku v čase, keď sem dieťa prichádzalo [...] Zlá sociálna klíma sa prejavuje aj takým spôsobom, že nechajú tu dieťa v úvodzovkách samé. Idú na týždňovky do zahraničia a dieťa nezvládne tú situáciu. Čiže máme prípady, že jednoducho potom sa museli riešiť rôzne úniky. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Ďalšie odpovede indikovali výskyt prípadov predčasne ukončenej školskej dochádzky aj u detí v

ústavnej starostlivosti: „[...] alebo z detského domova chlapec je to teraz konkrétne (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“. „Boli takí, že sme mali aj dvadsaťjedenročného prváka z detského mestečka... (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“, „Ja vám poviem trošku konkrétnejšie, o akých žiakov ide. Ide o deti z detského domova... (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“

Mladých ľudí, ktorí predčasne ukončujú školskú dochádzku, rodičia nemotivujú k vzdelávaniu

K predčasnému ukončeniu školskej dochádzky môže dôjsť aj pod vplyvom rodiny. Podľa dát Rozvojového programu OSN a Svetovej banky z roku 2011 môže byť dôvodom aj zákaz pokračovať v štúdiu zo strany rodičov.[3] Výskyt takýchto prípadov však nie je vysoký. Častejšie možno pozorovať skôr rezignáciu ľudí žijúcich v chudobe na vzdelanie, pretože v ňom nevidia perspektívu zlepšenia svojej životnej situácie.[4] V dôsledku toho nie sú najmä deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia povzbudzované k školským výkonom. Túto skúsenosť komunikovali v rozhovoroch aj riaditelia základných a stredných škôl. Viacerí poukazovali na veľmi slabú učebnú motiváciu žiakov a žiačok, ktorá má podľa ich slov korene v ľahostajnosti rodičov voči škole a vzdelaniu. Riaditeľ strednej školy opisoval ťažkosti s vysokým počtom vymeškaných hodín žiaka, ktorý nakoniec školu predčasne opustil: „[...] dieťa chodí poza školu, zháňa si falošné ospravedlnenky od lekárov, čiže kúpi si pečiatku. Dokonca aj také prípady, že rodič mu kúpi pečiatku. A vy, aj keď dokážete teda, že to dieťa nemá o to záujem, na čo sa tu všetci trápime? (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Nepravidelnú školskú dochádzku či neospravedlnené hodiny riešia na viacerých školách. Najviac však v Košickom kraji (tabuľka T_4.4.3.2.1). Vysoký počet neospravedlnených hodín je u žiakov, ktorí už ukončili povinnú školskú dochádzku, aj dôvodom ich vylúčenia. V prípade školopovinných je však neopodstatnená absencia aj dôvodom na odobratie sociálnych dávok. Fyzická prítomnosť žiakov v škole však podľa riaditeľa základnej školy nestačí: „Je tu v ôsmom ročníku napríklad, čo ide preč. Jednoducho tu len vegetuje. Nič nerobí, len je tu. Nechýba. Proste príde, aby dostali podporu, lebo keď má nejaké neospravedlnené hodiny, bude mať problém. Ale totálna vegetácia. Len príde sem, niekedy zaspí. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Tabuľka T_4.4.3.2.1: Priemerné počty vymeškaných a neospravedlnených hodín na žiaka na základných a stredných školách v jednotlivých krajoch

Priemerné počty vymeškaných a neospravedlnených hodín na žiaka na základných a stredných školách v jednotlivých krajoch				
	základné školy		stredné školy	
	počet vymeškaných hodín na žiaka	počet neospravedlnených hodín na žiaka	počet vymeškaných hodín na žiaka	počet neospravedlnených hodín na žiaka
Bratislavský kraj	85.09	1.11	111.14	4.86
Trnavský kraj	90.01	1.77	109.6	5.31
Trenčiansky kraj	76.95	0.41	95.59	4.38
Nitriansky kraj	100.57	3.42	104.49	3.44
Žilinský kraj	76.97	0.47	100.46	2.48
Banskobystrický kraj	109.64	6	105.35	8.31
Prešovský kraj	101.46	5.23	112.59	7.67
Košický kraj	130.78	23.61	107.4	7.56
SR	98.02	5.99	106.2	5.55

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

Za predčasným ukončením školskej dochádzky môže stáť aj snaha čo najskôr sa finančne osamostatniť

Skúmanie fenoménu PUŠD vo svete prinieslo poznanie, že deti, ktoré musia kombinovať prácu a školu, s väčšou pravdepodobnosťou opúšťajú školu predčasne.[6] Prirodzene, tieto zistenia sa vzťahujú najmä na menej rozvinuté /

chudobnejšie krajiny, ale aj mnoho rodín v ekonomicky vyspelých krajinách bojuje s existenčnými problémami. Mladí ľudia, ktorí v nich vyrastajú, pod tlakom okolia alebo z vlastného rozhodnutia uprednostnia prácu pred štúdiom. Podľa zistení Agentúry Európskej únie pre základné práva opúšťajú napríklad Rómovia školu pred ukončením stredoškolského vzdelania aj preto, lebo majú potrebu nájsť si prácu a zarábať. Tento dôvod bol v prieskume identifikovaný ako druhý najčastejší.[7]

Aj analýza kvalitatívnych dát To dá rozum odkryla, že za predčasným ukončením vzdelávania môže byť vízia zárobku. Mladí ľudia žijúci v prostredí chudoby hľadajú cestu, ako sa dostať k peniazom čo najskôr. No nielen oni. Podľa riaditeľky strednej odbornej školy takto uvažujú najmä žiaci, ktorí už ukončili povinné vzdelávanie: „No a v tom vyššom veku, oni väčšinou si zase nájdu brigádu. A tie peniaze sa im tak zapáčia, že sa to stane pre nich nosné. Niektorí sa vrátia do školy, že požiadajú o znovuprijatie. Niektorí nie. Tak, všelijako. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Títo žiaci podľa slov riaditeľa inej odbornej školy často nedomyslia dôsledky svojho rozhodnutia: „[...] bohužiaľ si to nevedia v tej hlave utriasť, že on teraz bude robiť za nejakú minimálnu mzdu, pretože je nekvalifikovaný a bude tak robiť prakticky celý život. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Tí, ktorí si toto obmedzenie dodatočne uvedomia, môžu však naraziť na málo otvorený a flexibilný systém druhošancového vzdelávania.

Záver

Predčasné ukončenie školskej dochádzky je výsledkom pôsobenia rôznych faktorov. Jedným z tých najsilnejších je rodinné prostredie a životné podmienky, v ktorých žiaci vyrastajú. Ak je zdrojom problému rodinné zázemie, na riešenie problému predčasného ukončovania školskej dochádzky nestačia len opatrenia vzdelávacej politiky. Mimoriadne dôležitou je otázka skvalitňovania života rodín, ktorá sa týka sociálnej politiky štátu. Riešenia na celoštátnej úrovni si zároveň vyžadujú medzirezortnú spoluprácu. Riešenia na úrovni škôl a ich zriaďovateľov zas kvalifikovaný personál, ktorý dokáže zabezpečiť optimálne podmienky na podporu učenia žiakov aj v prípade, že ich rodina nedokáže z akýchkoľvek dôvodov zabezpečiť. Vyrovnávanie šancí žiakov, ktorí čelia riziku predčasného ukončenia školskej dochádzky, sa tiež nezaobíde bez aktívnej spolupráce školy a poradenských zariadení a ďalších podporných nástrojov, ktoré posilňujú individuálny prístup vo vzdelávaní.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní
Druhošancové vzdelávanie
Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní

Zdroje:

1: *Predčasné ukončenie školskej dochádzky a žiaci s postihnutím a/alebo so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Záverečná súhrnná správa.* European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017

2: UNESCO 2012. *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving.* UNESCO Institute for Statistics, 2012.

3: LAJČÁKOVÁ, J. *Rovné šance I. Podpora stredoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení.* Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.

4: ŠRANKOVÁ, Z., MASLOVÁ, M. Slovakia. In *Monitoring School Dropouts: Albania, Kazakhstan, Latvia, Mongolia, Slovakia, and Tajikistan.* Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2007, s. 159 - 174

5: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Neospravedlnené a vymeškané hodiny na ZŠ a SŠ. [elektronická pošta] 25. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com

6: UNESCO 2012. *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving.* UNESCO Institute for Statistics, 2012.

7: European Union Agency for Fundamental Rights, 2014. Roma survey – Data in Focus. Education: the situation of Roma in 11 EUMember States

Zlyhávajúca prevencia predčasného ukončovania školskej dochádzky

K predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky dochádza aj vďaka nefunkčnej prevencii

Otázka predčasného ukončenia školskej dochádzky (ďalej PUŠD) začína čoraz viac rezonovať aj v diskurze Európskej únie. Za kľúč k riešeniu sa považuje dôsledné monitorovanie tohto problému z národnej úrovne a následne nastavenie systému prevencie, intervencie a kompenzácie. Na Slovensku sa tomuto problému nevenuje náležitá pozornosť. Administratívne údaje týkajúce sa PUŠD sa nezbierajú a preventívne opatrenia nie sú dostatočné. Dôkazom toho sú chýbajúce programy ranej starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia do 3 rokov, či ich nízka účasť na predškolskom vzdelávaní. Aj preto táto riziková skupina detí vstupuje do školy z odlišnej štartovacej čiary ako väčšina ostatnej žiackej populácie a už počas povinnej školskej dochádzky čelí riziku opakovania ročníka. Intervencia štátu je dôležitá. Keďže na úrovni škôl sa tento problém týka len jednotlivcov, môžu ho vnímať ako okrajový, čo sa prejavuje v absencii vlastného systému monitorovania a preventívnych opatrení, ako aj slabou mierou individualizácie. Ako ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, aktéri vzdelávania vidia riešenie najmä v prítomnosti väčšieho počtu odborníkov v školách. Takmer polovica opýtaných si myslí, že takéto opatrenie by prispelo k zníženiu počtu žiakov, ktorí predčasne vypadávajú zo vzdelávania. Necelá tretina sa domnieva, že počet takýchto prípadov by sa znížil aj v prípade, že by v triedach bolo menej žiakov. Hoci dôležitou súčasťou prevencie problému predčasne ukončenej školskej dochádzky je aj boj s chudobou, len necelá tretina respondentov si myslí, že takýchto žiakov by bolo menej, ak by väčšia časť z nich získala finančnú podporu. Výsledky kvalitatívnej analýzy dát To dá rozum indikujú, že aktéri vzdelávania vidia riešenie skôr v intenzívnej práci s rodinami.

Monitorovanie problému predčasného ukončenia školskej dochádzky a nastavenie systému preventívnych opatrení chýba

Súčasné snahy EÚ v súvislosti s PUŠD sa týkajú odporúčaní pre rozvoj monitorovacích systémov na vnútroštátnej úrovni, ktoré by pomohli určiť rozsah problému a vypracovať účinný systém prevencie, ako aj intervencií.[1] Tento systém by sa mal premietnuť aj do práce škôl, ktorých úlohou je skoré zachytenie žiakov s rizikom PUŠD a nastavenie efektívneho systému podpory na najnižšej úrovni. Na Slovensku nie sú školy k tomu zo strany štátu vyzývané. Administratívne údaje týkajúce sa PUŠD sa nezbierajú ani na národnej úrovni, čím sa Slovensko líši od väčšiny krajín Európskej únie.[2]

Najúčinnejšia prevencia nie je dostatočná

Predčasné ukončenie školskej dochádzky je často už len vyvrcholením školských neúspechov, s ktorými žiaci často bojujú už od momentu, ako prekročia brány škôl. Nezriedka vstupujú do 1. ročníka vo vyššom veku a majú za sebou odklad školskej dochádzky alebo navštevovali nultý ročník. Mnohí majú za sebou skúsenosť s opakovaním jedného či viacerých ročníkov. Najúčinnejšou prevenciou je preto zabezpečenie príležitosti začať svoju vzdelávaciu dráhu na rovnakej štartovacej čiare s rovesníkmi. Dôležitým opatrením je tvorba dostupných a kvalitných programov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej VSRD). Je preukázané, že účasť detí na týchto programoch ich šance na školskú úspešnosť zvyšujú a zvyšujú aj pravdepodobnosť ukončenia strednej školy. Žiaľ, táto prevencia na Slovensku zlyháva. Dôkazom toho je absencia programov ranej starostlivosti o deti do 3 rokov, ktoré pochádzajú zo sociálne vylúčených lokalít. Alarmujúco nízka je aj zaškolenosť týchto detí v materských školách. V školskom roku 2017/2018 dochádzalo do materských škôl len 31,7 % rómskych detí vo veku 3 – 5 rokov, žijúcich v prostredí sociálne vylúčených lokalít,, pričom do predškolského vzdelávania bolo na Slovensku zapojených 77 % detí v tomto veku.[4]

Na školách môže byť problém predčasného ukončovania školskej dochádzky vnímaný skôr ako okrajový

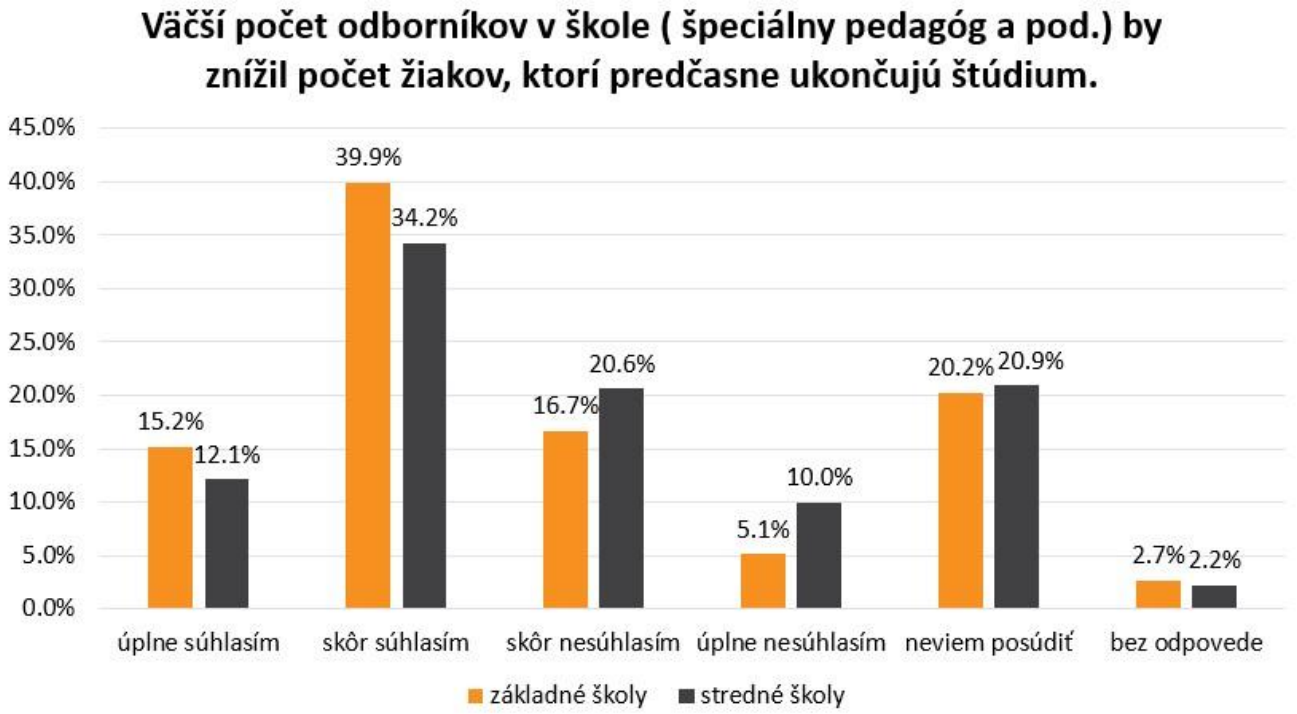
Keďže školy nie sú z úrovne ministerstva vedené k systematickej tvorbe opatrení na eliminovanie rizík či riešenie PUŠD, môžu tento problém vnímať ako okrajový. Najmä ak sa zoberie do úvahy fakt, že sa týka len relatívne malej skupiny detí. Aj vo vyjadreniach riaditeľov základných a stredných škôl v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum bolo badateľné, že výskyt takýchto prípadov je skôr ojedinelý. Zástupkyňa riaditeľa základnej školy sa len ťažko rozpamätávala na jednotlivé prípady: „Tento rok rátam ... [zamyslenie] jeden?! Minulý rok to bol myslím... no minulý rok to bol tiež jeden. Jeden žiak, áno. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Aj zástupkyňa riaditeľa inej základnej školy uviedla, že je to skôr ojedinelý jav: „No tento rok máme taký rekordný počet. Dvaja nám budú končiť skôr. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Ani v špeciálnej základnej škole nemajú veľa skúseností s tým, že by žiaci predčasne skončili školu: „1 % za celý čas, čo som ja tu. A to je dvadsať rokov, čo som na škole. (Spojená škola (špeciálna), Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Pracovníčka referátu škôl a školských zariadení je presvedčená, že k takýmto situáciám dochádza len zriedkavo: „Ale viem, že stáva sa tak raz za 3 roky, že nám skončí niekto v nižšom ako v deviatom ročníku. (Mesto / obec, Trnavský kraj, Odborný pracovník)“ Podľa medzinárodných analýz sa PUŠD týka skôr starších žiakov na vyšších stupňoch vzdelávacej sústavy.[5] No aj situácia na stredných odborných školách je rôzna. Počet prípadov zrejme súvisí aj so zameraním školy. Riaditeľ umelecky zameranej odbornej školy mal napríklad podobné skúsenosti ako jeho kolegovia a kolegyne na základných školách: „Máme prípady aj také, že skončili na úrade práce. Ale to sú extrémy. Neviem, raz za 8 rokov?! (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Naopak, riaditeľka odbornej školy zameranej na obchod a služby sa s predčasným ukončením stretáva častejšie: „Minulého roku, no bolo to vyše dvadsať. Nie všetci, ako boli vylúčení zo štúdia. Niektorí na vlastnú žiadosť odišli, keď už vôbec si neplnili povinnosti a dostali výzvu a podobne. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ O nedostatočnej prevencii na školách možno usudzovať aj z výsledkov prieskumu Centra vedecko-technických informácií SR[6], ktorého cieľom bolo okrem iného zistiť, aké opatrenia na elimináciu predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky realizujú riaditelia základných a stredných škôl, ako aj zriaďovatelia škôl. Existenciu preventívnych opatrení na zníženie počtu takýchto žiakov potvrdilo len 19 % zo 620 riaditeľov základných a stredných škôl. Približne tretina opýtaných zvolila odpoveď, že takéto opatrenia nepotrebujú.[7]

K zníženiu počtu žiakov s PUŠD môže prispieť prítomnosť odborníkov v školách

Podľa odporúčaní Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania sú kľúčom k zníženiu miery PUŠD vysokokvalitné školy, ktoré berú do úvahy individuálne vlastnosti žiakov a včas reagujú na ich individuálne ťažkosti. Pri riešení problému PUŠD je preto potrebné klásť dôraz na tvorbu inkluzívneho učebného prostredia, v ktorom je dostatočný priestor pre individuálny prístup.[8] Tento názor zdieľali aj respondenti dotazníkového prieskumu To dá rozum, ktorí sa vyjadrovali k účinnosti jednotlivých nástrojov prevencie predčasného ukončovania školskej dochádzky.

Zaujímavým zistením je skutočnosť, že veľká skupina opýtaných k jednotlivým otázkam nedokázala zaujať postoj a využila možnosť neviem posúdiť. Výskyt tejto odpovede sa pohyboval okolo 20 %. Interpretácia tohto výsledku môže byť rôzna. Môže indikovať nezáujem o problém, nevedomosť, ale aj bezradnosť. Možno podobnú, akú cítiť aj v slovách tejto zástupkyne riaditeľky: „Tomu jednému chlapcovi sa venovalo neskutočné úsilie. […] keď si predstavím, koľko času s ním triedna učiteľka strávila. Koľkokrát bola u nich doma. Ako sa ho snažila motivovať, presviedčať...Minulý rok na výlet išiel s nimi. [...] mali sme pocit, že to ide dobrým smerom. Potom zase sa niečo stalo doma v rodine. On všetko hodil a je mu všetko jedno. Takže vychádza zo siedmej triedy. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Napriek pomerne vysokému výskytu odpovede neviem posúdiť zistenia prinášajú odpoveď na otázku, v čom vidia zamestnanci základných a stredných škôl riešenia. Ako ukazuje graf G_4.4.3.3.1, viac než polovica opýtaných učiteľov základných škôl (55,1 %) a takmer polovica učiteľov a majstrov odborného výcviku stredných škôl (46,3 %) vyjadrila istú mieru súhlasu s tvrdením, že väčší počet odborníkov na školách by prispel k zníženiu počtu žiakov s PUŠD. Štatisticky významná rozdielnosť v odpovedi skôr súhlasím naznačuje, že učitelia základných škôl o niečo viac veria, že problém by pomohla riešiť lepšia personálna podpora. V skupine učiteľov stredných škôl sa medzi respondentmi z gymnázií a zo stredných odborných škôl nepreukázali štatisticky významne rozdiely.

Graf G_4.4.3.3.1: Názory respondentov bežných základných a stredných škôl na posilnenie tímu odborníkov na školách ako nástroja zníženia počtu žiakov s predčasne ukončenou školskou dochádzkou

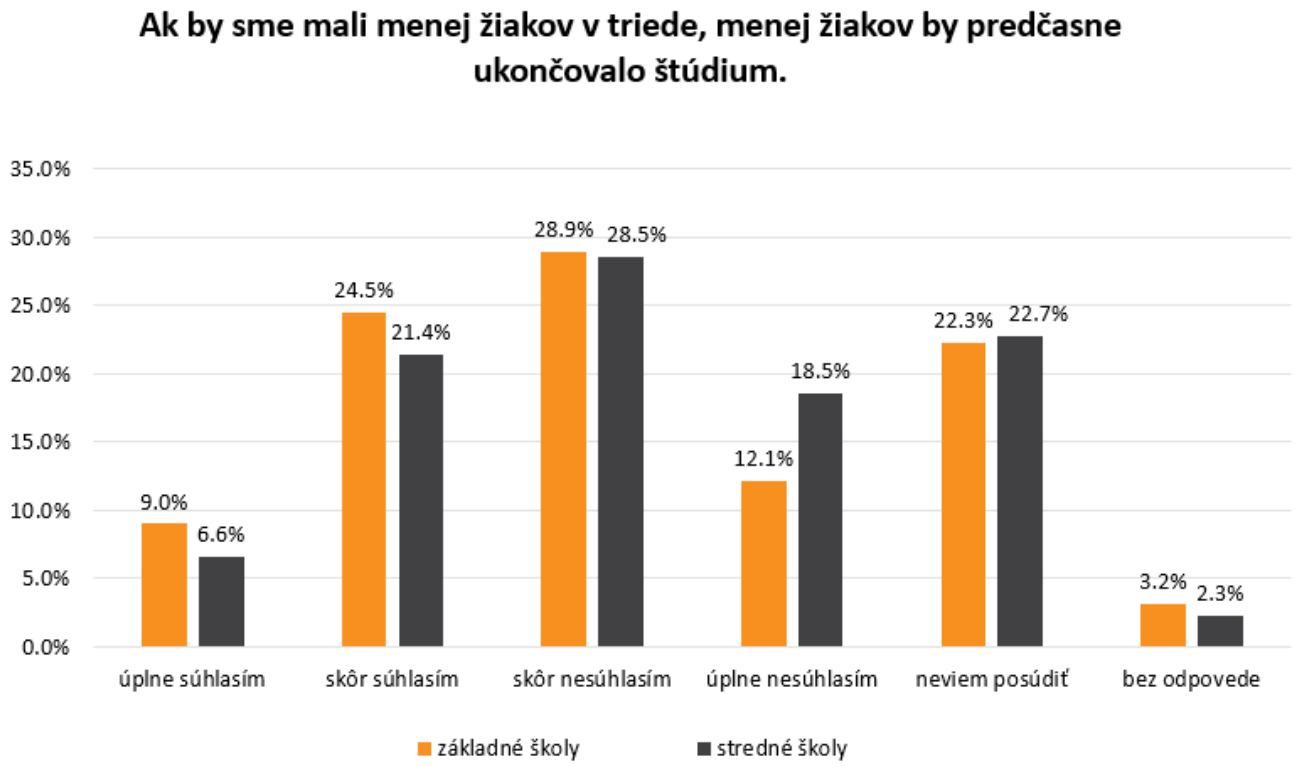


Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, počet respondentov:1 396 učiteľov ZŠ, 667 učiteľov SŠ; 204 majstrov odborného výcviku SŠ

Podľa necelej tretiny respondentov by pomohlo aj zníženie počtu žiakov v triedach

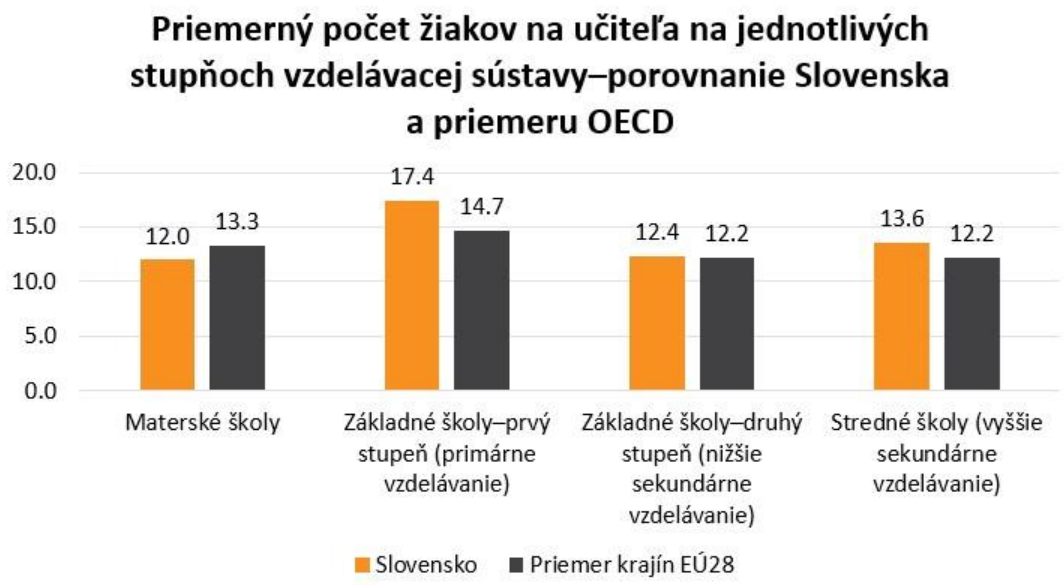
Ako ilustruje graf G_4.4.3.3.2, tretina učiteľov základných škôl (33,5 %) a necelá tretina (28 %) učiteľov a majstrov odborného výcviku na stredných školách sa domnieva, že žiakov s PUŠD by bolo menej, ak by sa znížil počet žiakov v triedach. Aj v tomto prípade bolo významne viac odpovedí skôr súhlasím v skupine učiteľov základných škôl, ale signifikantné rozdiely boli zaznamenané aj pri odpovedi úplne nesúhlasím. Tú, naopak, volili častejšie respondenti stredných škôl. Tento rozdiel môže súvisieť s odlišnou situáciou v triedach základných a stredných škôl. Podľa posledných dostupných dát priemerný počet žiakov na učiteľa v základných školách je vyšší, ako je priemer OECD. Počet žiakov na učiteľa na stredných školách je porovnateľný (graf G_4.4.3.3.3).

Graf G_4.4.3.3.2: Názory respondentov bežných základných a stredných škôl na zníženie počtu žiakov v triedach ako nástroja zníženia počtu žiakov s predčasne ukončenou školskou dochádzkou



Zdroj: Dotaznikový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, počet respondentov:1 396 učiteľov ZŠ, 667 učiteľov SŠ; 204 majstrov odborného výcviku SŠ

G_4.4.3.3.3. Priemerný počet žiakov na učiteľa na jednotlivých stupňoch vzdelávacej sústavy - porovnanie Slovenska a priemeru OECD



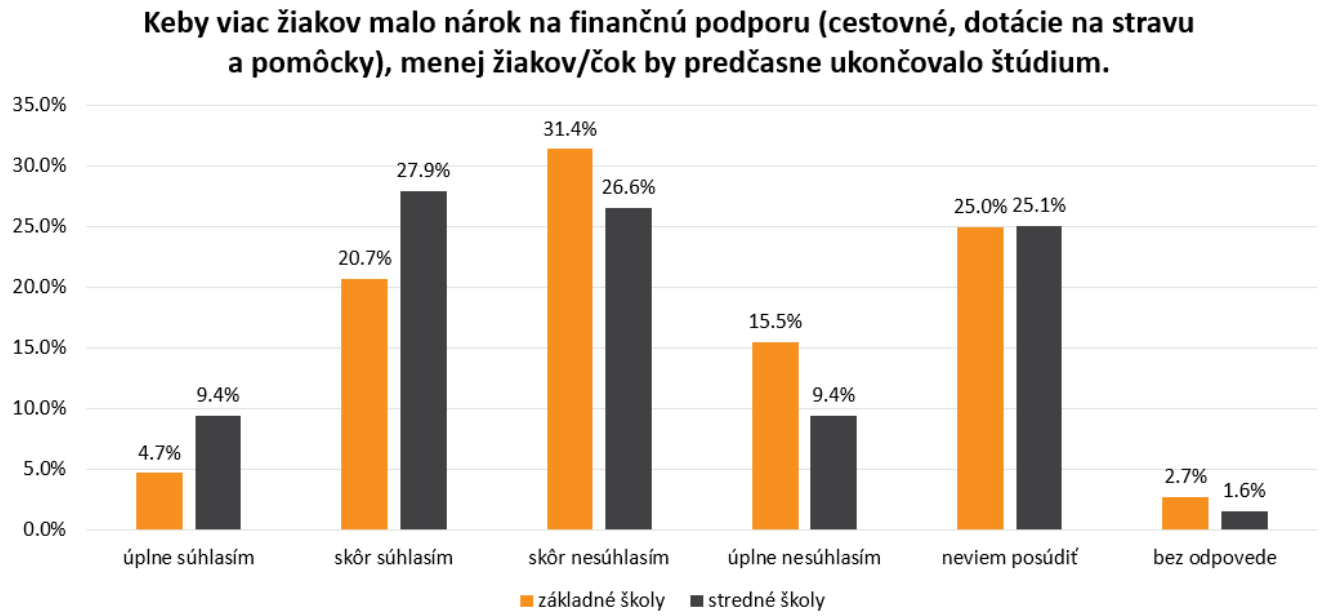
Zdroj: To dá rozum, na základe údajov EUROSTATU (2017).

9

Len finančná podpora žiakov podľa väčšiny respondentov problém nerieši

Predčasné ukončovanie školskej dochádzky je komplexný problém, ktorý si vyžaduje preventívne opatrenia nielen na úrovni vzdelávania, ale aj sociálnej pomoci. Mimoriadne dôležitá je otázka skvalitňovania života žiakov mimo školy, zabezpečenie dostatočných finančných zdrojov pre rodiny, ktoré im umožnia pokračovať vo vzdelávaní.[10] Boj s chudobou je kľúčový. Výsledky ďalšej dotazníkovej položky prieskumu To dá rozum ukazujú, že väčšina pedagógov pracujúcich na základných a stredných školách si nemyslí, že finančná podpora väčšej skupine žiakov by prispela k zníženiu počtu tých, ktorí predčasne ukončujú vzdelávanie. S výrokom Keby viac žiakov malo nárok na finančnú podporu (cestovné, dotácie na stravu a pomôcky), menej žiakov/-čok by predčasne ukončovalo štúdium v istej miere súhlasila len necelá tretina opýtaných. Takmer 45 % zvolilo odpoveď skôr nesúhlasím alebo úplne nesúhlasím. Ako však vidieť v grafe G_4.4.3.3.4, názory v skupine učiteľov základných škôl a pedagógov stredných škôl nie sú jednotné. Významné rozdiely v počte volieb úplne a skôr súhlasím ukazujú, že finančnú podporu pre väčšiu skupinu žiakov vníma ako riešenie viac pedagógov pracujúcich v strednom školstve. To môže súvisieť najmä s ich skúsenosťou so žiakmi, ktorí odchádzajú zo štúdia, pretože chcú čo najskôr zarábať peniaze a pomôcť tak svojim rodinám, pričom od mnohých sa to v rodine aj očakáva. Rozdielny pohľad na finančnú podporu respondentov zo základného a stredného školstva môže tiež súvisieť s vyššou nákladovosťou stredoškolského vzdelávania.

Graf G_4.4.3.3.4: Názory respondentov bežných základných a stredných škôl na poskytovanie finančnej podpory väčšej skupine žiakov ako nástroja zníženia počtu žiakov s predčasne ukončenou školskou dochádzkou



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, počet respondentov: 1396 učiteľov ZŠ, 667 učiteľov SŠ; 204 majstrov odborného výcviku SŠ

Spolupráca s rodinami je kľúčová

Podľa zistení prieskumu CVTI riaditelia základných a stredných škôl považujú za najúčinnejšie opatrenia na elimináciu predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky najmä lepšiu spoluprácu s rodičmi žiakov a spoločný pohovor s rodičmi aj so žiakmi.[11] Odpovede v rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum indikujú, že nie všade sa darí nadviazať zmysluplný dialóg s rodičmi. Túto skúsenosť má aj zástupkyňa základnej školy: „My robíme, čo sa dá. Zase sme ju predvolali. Zase neprišla. Akože zas bola matka chorá. Tak zase si ju pozveme, zavoláme a tak. Viac nemôžeme robiť. Čo už, no. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Podľa vyjadrenia riaditeľky strednej odbornej školy sa dá usudzovať, že v niektorých školách sa s rodičmi komunikuje aj prostredníctvom úradov: „Vyzývame rodiča, aby doložil dôvod neprítomnosti na vyučovaní. Všetko posielame na doručenku. Jednu výzvu, druhú výzvu. Pokiaľ sa nič nezmení a tie hodiny neospravedlnené sa nabaľujú a prekročia určitý počet, tak potom už komunikujeme s oddelením sociálnych vecí a v podstate oni už začnú ten proces. (Stredná odborná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka spojenej školy v malej obci opisovala, aké opatrenia robia preto, aby žiaci nevymeškávali hodiny: „[…]ale to je všetko na dobrovoľnosti našej. Že ja idem do práce, tak si obehnem [pousmiatie] a deti si ponaháňam do školy. To vo

väčších mestách nie je zvykom robiť […] Ale skutočne to je daň, to je daň za malé mesto, že si takto tu monitorujeme pohyb a nedovolíme im, aby sa nejakým spôsobom flákali alebo vykrádali alebo drogovali. Jednoducho sa to tak vie udržať. (Spojená škola (špeciálna), Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

V rozhovoroch opísané situácie vypovedajú skôr o kontrole a represiách než o zmysluplnom dialógu s rodinou. Aj tu je však dôležité zmieniť potrebu personálneho posilnenia našich škôl, v ktorých nemá byť otázka vytvárania mostu medzi rodinou a školou výlučne záležitosťou učiteľov. Svedčí o tom aj tento výrok:„ Sociálneho pedagóga máme tretí rok a robí nám veľkú službu, pretože nám navštevuje rodiny, pomáha našim žiakom a ich rodinám, to, čo by sami neboli schopní, vybaviť si mnohé veci v oblasti sociálnej. Predtým sme to robili my, ako sme vedeli. Aj ja alebo zástupcovia, pedagógovia, a to sme neboli schopní takto robiť. (Stredná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“

Záver

Školám preukázateľne chýbajú viaceré podporné nástroje, ktoré by zlepšili podmienky vzdelávania tak, aby mohli reagovať na rozmanité potreby detí. V dôsledku toho istá skupina žiakov ukončuje vzdelávanie predčasne. Predčasné ukončenie školskej dochádzky je dôsledkom viacerých zlyhaní vzdelávacej politiky, v niektorých prípadoch aj konkrétnych škôl a rodín, a výsledkom je postupné prehlbovanie nerovnosti šancí, ktoré sú zjavné už pri vstupe do povinného vzdelávania. Eliminovanie tohto problému si preto vyžaduje dôsledné monitorovanie na celoštátnej úrovni, vďaka ktorému bude možné prijať také opatrenia, ktoré pomôžu žiakom a ich rodinám prekonať bariéry dané ich životnými okolnosťami. S vyrovnávaním šancí však treba začať omnoho skôr, ako dieťa nastúpi do školy a začne v nej zlyhávať, pričom v tomto procese je kľúčová systematická práca s rodinami, účinná podpora škôl a zmeny podporných nástrojov na úrovni vzdelávacieho systému ako celku.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Problémy na úrovni bežných škôl
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní
Dôležitosť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve
Raná starostlivosť o najzraniteľnejších
Deti z vylúčených rómskych lokalít v MŠ
Zdroje predčasného ukončovania školskej dochádzky
Rizikové skupiny žiakov
Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní

Zdroje:

1: *Predčasné ukončenie školskej dochádzky a žiaci s postihnutím a/alebo so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Záverečná súhrnná správa. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017
2: DOWNES, P., NAIRS-WIRTH, E. RUSINAITE, V. 2017, *Structural indicators for inclusive systems in and around schools,* NESET II report, Publications office of the European Union, Luxembourg http://nesetweb.eu/NESETII_Structural_Indicators.pdf
3: BARNETT, W. S. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. In *The Future of Children. Long-term Outcomes of Early Childhood Programs.* 1995, Vol 5, No 3, s. 25-50
4: Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-03-11] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
5: UNESCO 2012. Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving.UNESCO Institute for Statistics, 2012.
6: PÉTIOVÁ, M. Názory riaditeľov základných a stredných škôl na predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky, 2013. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Nzory_riaditeov_zkladnch_a_strednch_kl_na_predasn_ukonenie_povinnej_kolskej_dochdzky_.pdf.

7: PÉTIOVÁ, M. Názory riaditeľov základných a stredných škôl na predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky, 2013. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Nzory_riaditeov_zkladnch_a_strednch_kl_na_predasn_ukonenie_povinnej_kolskej_dochdzky_.pdf.

8: *Predčasné ukončenie školskej dochádzky a žiaci s postihnutím a/alebo so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Záverečná súhrnná správa.* European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017

9: EUROSTAT. Database : Education and training, Ratio of pupils and students to teachers and academic staff by education level and programme orientation (educ_uoe_perp04). [cit. 2019-07-15]. Dostupné na: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do

10: PÉTIOVÁ, M. Názory riaditeľov základných a stredných škôl na predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky, 2013. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Nzory_riaditeov_zkladnch_a_strednch_kl_na_predasn_ukonenie_povinnej_kolskej_dochdzky_.pdf.

11: PÉTIOVÁ, M. Názory riaditeľov základných a stredných škôl na predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky, 2013. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Nzory_riaditeov_zkladnch_a_strednch_kl_na_predasn_ukonenie_povinnej_kolskej_dochdzky_.pdf.

Rizikové skupiny žiakov

Školu predčasne opúšťajú najmä žiaci, ktorí sedávali v laviciach s mladšími spolužiakmi

Nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí sa týka problém predčasného ukončenia školskej dochádzky (PUŠD) najmä žiakov, ktorí nastúpili do 1. ročníka neskôr, opakovali ročník alebo majú za sebou obidve skúsenosti. Aj riaditelia základných škôl v rozhovoroch pre To dá rozum opisovali prípady detí, ktoré navštevovali nultý ročník, opakovali raz či dokonca viackrát niektorý ročník a nakoniec opustili školu skôr, ako dosiahli základné vzdelanie. Predčasné ukončenie školskej dochádzky sa týka najmä detí zo sociálneho znevýhodňujúceho prostredia, ktoré spravidla vstupujú do 1. ročníka ako 7-, či dokonca 8-ročné. Mnohé totiž začínajú povinné vzdelávanie v nultom ročníku a niektoré ho dokonca aj opakujú. Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia tiež vo všeobecnosti častejšie opakujú ročníky ako ich spolužiaci z lepšie situovaných rodín. Svedčí o tom aj výskyt tohto javu v jednotlivých častiach Slovenska. V Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji, kde žije najviac obyvateľstva v podmienkach sociálneho vylúčenia, je podiel žiakov, ktorí opakovali ročník, vyšší než v ostatných krajoch. Ani viacnásobné opakovanie ročníka nie je v tejto skupine ojedinelým javom. Napriek tomu, že toto vyrovnávacie opatrenie prináša z dlhodobého hľadiska deťom skôr straty ako zisky, výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že väčšina učiteľov považuje opakovanie ročníka za vhodný nástroj, ktorý pomáha žiakom dostať sa na úroveň svojich rovesníkov. Na základe analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum však možno usudzovať, že v niektorých školách je to skôr krajné riešenie. Skôr ako sa k nemu pristúpi, zhodnocujú učitelia nielen prospech, ale aj snahu žiaka či jeho celkové správanie.

Rizikovou skupinou sú deti, ktoré nastúpili do 1. ročníka neskôr, opakovali ročník alebo majú obojakú skúsenosť

Výsledky pozorovania fenoménu PUŠD na celosvetovej úrovni ukazujú, že rizikovou skupinou sú najmä deti, ktoré sú v momente, keď predčasne ukončujú vzdelávanie, aj o 2 až 3 roky staršie ako ich spolužiaci. Príčinou je ich neskorší nástup do školského vzdelávania, opakovanie jedného alebo viacerých ročníkov, alebo dokonca kombinácia týchto skúsností.[1]

Podľa zákona trvá povinná školská dochádzka na Slovensku desať rokov a začína sa začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.[2] Väčšina detí teda vstupuje do školy vo veku 6 rokov a povinné vzdelávanie končí vo veku 16 rokov na niektorom type strednej školy. No vďaka praktikám odďaľovania nástupu do 1 . ročníka a tzv. prepadávaniu ukončujú niektorí žiaci na Slovensku povinné vzdelávanie v 7. či 8. ročníku a vypadávajú zo systému bez dosiahnutého základného vzdelania. Platí pravidlo, že o koľko viac žiak opakuje ročník, o toľko skôr povinnú školskú dochádzku ukončí.[3] Túto skúsenosť komunikovali aj respondenti v rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Zástupkyňa riaditeľa základnej školy opísala žiakov, ktorí predčasne vypadávajú zo systému, takto: „Väčšinou opakujú ročník. […] Sú tam určite aj také deti, ktoré chodili do nultého, ale niektoré také, ktoré viackrát opakovali ročník. (Základná škola, Žilinský kraj, Učiteľ)“ O niekoľkonásobnom opakovaní ročníka, v dôsledku ktorého žiaci nezískajú ani základné vzdelanie, hovoril aj riaditeľ základnej školy v Trnavskom kraji: „Sú teraz napríklad zo šiesteho a siedmeho ročníka aj z ôsmeho Rómovia, idú preč už, proste toľko opakovali. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ V inej základnej škole sa nad situáciou riaditeľ zamyslel: „Práve s tým sú problémy. Má odloženú školskú dochádzku. […] Prepadol na prvom stupni raz a naraz je v ôsmej triede. Už má 16 rokov veku tento rok, a čo teraz? (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Opakovanie ročníka predstavuje vážny problém, keďže istá časť žiakov s neukončeným základným vzdelaním nepokračuje vo vzdelávaní na strednej škole. Podľa niektorých prieskumov je za tým aj nedostatok sociálnych väzieb s kamarátmi v rovnakom veku.[4]

Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vstupujú do 1. ročníka spravidla staršie

Veľká časť žiakov, ktorí predčasne ukončujú vzdelávanie, pochádza z chudobných rodín. Práve tieto deti zároveň nastupujú do 1. ročníka staršie ako šesťročné. Mnohé majú totiž už skúsenosť s absolvovaním nultého ročníka. Systém zlepšovania

školskej pripravenosti detí je totiž na Slovensku dvojkoľajný. Deti, ktoré vo veku 6 rokov nie sú ešte na školu pripravené, získavajú odklad povinnej školskej dochádzky. Tie, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP), takmer automaticky smerujú do nultých ročníkov. Tie sú podľa platného zákona zriadené práve pre ne.[5] Nultý ročník sa však už započítava do povinnej školskej dochádzky, a tak v momente, keď dieťa vstupuje do 1. ročníka, začína, sa de facto už druhý rok povinného vzdelávania. Nie je ojedinelým javom, že v 1. ročníku začne plniť dokonca tretí rok školskej dochádzky, a to už ako 8-ročné. Aj nultý ročník totiž možno opakovať. Podiel žiakov, ktorí majú túto skúsenosť, dokonca medzi školskými rokmi 2009/10 a 2017/18 stúpol z 0,73 % na 2,3 %. V školskom roku 2014/15 opakovalo nultý ročník takmer 3 % žiakov, ktorí ho už absolvovali (tabuľka T_4.4.3.4.1). Tieto štatistiky ukazujú, že nulté ročníky nedokážu jednoznačne vyrovnať šance detí zo SZP a prekonať bariéry pri vstupe do povinného vzdelávania

Tabuľka T_4.4.3.4.1: Počty žiakov, ktorí opakovali nultý ročník v samosprávou zriadených ZŠ v období rokov 2014 - 2018

Počty žiakov, ktorí opakovali nultý ročník v			
Rok	Počet žiakov v nultom ročníku	Počet žiakov, ktorí opakovali nultý	
		absolútne	v %
2014	3353	94	2.8
2015	3523	75	2.13
2016	3508	69	1.97
2017	3480	80	2.3
2018	3422	67	1.96

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov CVTI (2019)

Opakovanie ročníka prináša žiakom z dlhodobého hľadiska skôr straty ako zisky

Podľa školského zákona a príslušných metodických usmernení žiak, ktorý bol na konci druhého polroka hodnotený stupňom prospechu nedostatočný alebo dosiahol neuspokojivé výsledky z viac ako dvoch povinných vyučovacích predmetov, opakuje ročník.[7] Žiak pritom môže opakovať ročník aj viackrát. Malo by sa tak stať len vo výnimočných prípadoch, ak je to v prospech žiaka.[8] Aj toto usmernenie vychádza z premisy, že opakovanie ročníka je nástrojom pomoci, vďaka ktorému slabší alebo pomalší žiaci dostávajú šancu zvládnuť učivo. Toto opatrenie sa niekedy používa aj ako trest pre žiakov, ktorí nevynakladajú v škole dostatočné úsilie.[9] V praxi to však k väčšej motivácii učiť sa nevedie. Výskumom podporené dôkazy o efektivite tohto opatrenia chýbajú[10] a potvrdzuje sa skôr opak. Upozorňujú, že opakovanie ročníka pôsobí stigmatizujúco, podkopáva sebadôveru žiakov a narúša ich vzťah k škole a učeniu.[11] Naznačujú minimálny vplyv opakovania ročníka na výsledky žiakovho učenia.[12] Naopak, z dlhodobého hľadiska sú efekty skôr negatívne. Je totiž výskumne podložené, že tí žiaci, ktorí prežijú túto skúsenosť, majú väčšiu tendenciu predčasne opustiť štúdium.[13]

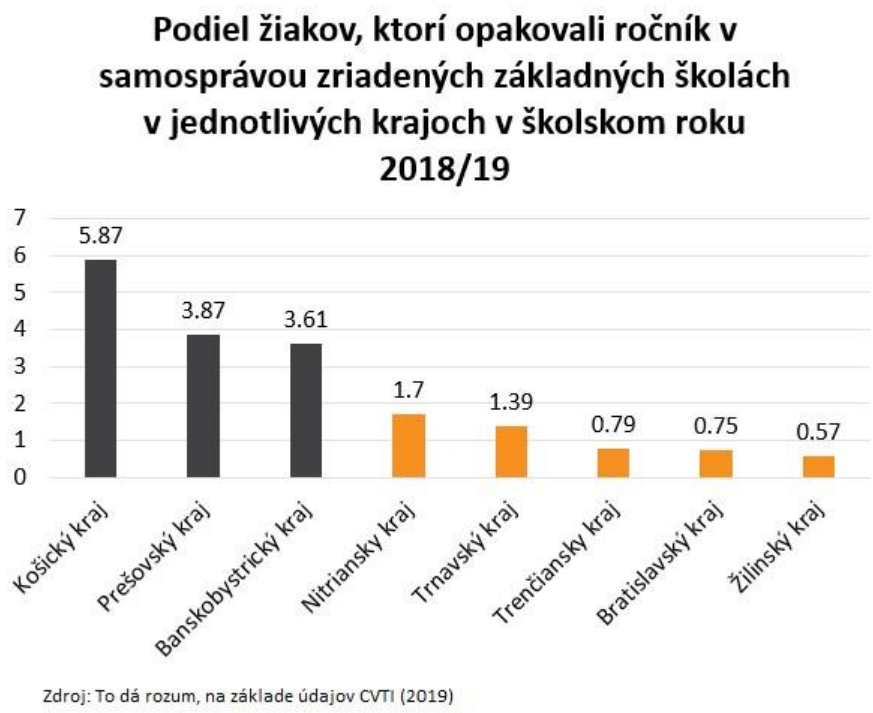
Opakovanie ročníka sa týka najmä žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Podľa štatistík OECD má u nás v porovnaní s inými krajinami túto skúsenosť relatívne malý počet žiakov a žiačok.[14] V OECD správe o evalvácii a hodnotení v SR[15] sa konštatuje, že na Slovensku nie je vysoký výskyt takýchto prípadov, pretože je tu silne zavedená kultúra presúvania žiakov do špeciálneho prúdu škôl. Podľa údajov CVTI malo v roku 2018 skúsenosť s opakovaním ročníka 10,5 tisíc detí, čo je 2,6 % žiakov základnej školy.[16] Väčšina z nich pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Výsledky medzinárodného porovnania v rámci cyklu PISA 2015 ukázali, že vzťah medzi opakovaním ročníka a sociálnym zázemím žiaka je na Slovensku jedným z najsilnejších v rámci krajín OECD.[17] U detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je teda omnoho väčšia pravdepodobnosť, že počas svojej školskej dochádzky prepadnú. Potvrdzujú to aj výsledky analýzy Inštitútu vzdelávacej politiky a Útvaru hodnoty za peniaze, ktoré okrem iného poukazujú na skutočnosť, že problém sa týka najmä detí z prostredia marginalizovaných rómskych komunít (MRK).[18] Tie totiž zaznamenávajú oveľa vyššiu mieru opakovania ročníka ako zvyšok populácie, a to bez ohľadu na to, či im je priznaný

status žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) alebo nie je. V oboch prípadoch však prepadáva zhruba každý siedmy žiak z MRK. Žiaci so statusom SZP majú osemkrát vyššiu mieru opakovania ročníka ako tí, ktorí nie sú zo SZP.[19]

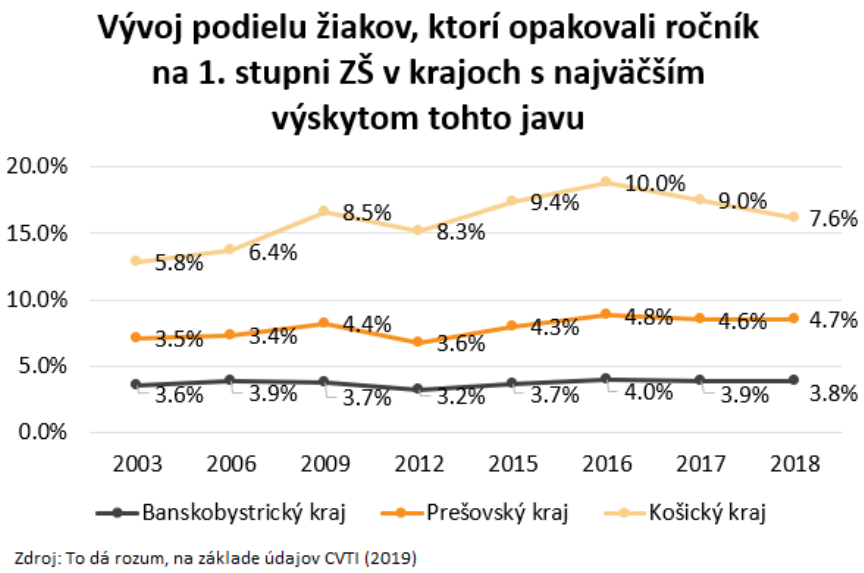
Fakt, že opakovanie ročníka sa týka najmä žiakov, ktorí žijú v zložitých sociálnych podmienkach, dokresľuje aj pohľad na rozloženie tohto fenoménu v jednotlivých krajoch Slovenska. Najväčší podiel žiakov, ktorí opakovali ročník na základnej škole, je v regiónoch, kde žije najviac žiakov vo vylúčených rómskych lokalitách (graf G_4.4.3.4.1).

Graf G_4.4.3.4.1: Podiel žiakov, ktorí opakovali ročník v samosprávou zriadených základných školách v jednotlivých krajoch v školskom roku 2018/19



[20]

Graf G_4.4.3.4.2: Vývoj podielu žiakov, ktorí opakovali ročník na 1. stupni ZŠ v krajoch s najväčším výskytom tohto javu



[21]

Riziku opakovania ročníka čelia skôr deti na 1. stupni základnej školy ako ich starší spolužiaci a spolužiačky. Pohľad do regiónov, v ktorých opakuje ročník najväčší podiel žiakov, ukazuje, že najmä v Košickom kraji má takúto negatívnu skúsenosť veľká časť žiakov na 1. stupni ZŠ. V roku 2016 si tu zopakovalo niektorý z prvých rokov školskej dochádzky až 10 % žiakov samosprávou zriadených základných škôl (G_4.4.3.4.2).

Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia opakujú ročník aj viackrát

Hoci podľa metodického usmernenia by malo byť viacnásobné opakovanie ročníka skôr výnimočným javom, autori štúdie Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením sú presvedčení o tom, že medzi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa s ním môžeme stretnúť relatívne často.[22] O tom, že k viacnásobnému opakovaniu skutočne dochádza, hovorili aj respondenti v rozhovoroch pre To dá rozum. Riaditeľ základnej školy na otázku, či k takejto situácii v ich škole dochádza, odpovedal: „No obyčajne nie. […] Ale sú aj takí. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Konkrétny prípad žiaka opísal takto: „Ale už hovorí [učiteľka], že sa neučí. Keď bolo teraz priebežné hodnotenie za tretí štvrťrok, že náprava nenastala. Konzultujeme s rodičmi a tak ďalej. Už pani učiteľka hovorí, že bude mať aj v deviatej asi reparát. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

Keďže viacnásobné opakovanie nie je možné sledovať v dostupných dátach priamo, autori vyššie uvedenej štúdie[23] svoje závery formulovali na základe sledovania klesajúceho podielu žiakov zo znevýhodnených skupín vo vyšších ročníkoch druhého stupňa základných škôl. Ako konštatujú, kým v šiestom ročníku v rámci bežného prúdu bolo v školskom roku 2017/18 okolo 16,7 % žiakov zo SZP alebo z prostredia MRK, v deviatom ročníku to bolo už iba 10,6 % (Graf G_4.4.3.4.3). Podiel žiakov, ktorí sú zo SZP a zároveň z prostredia MRK, bol viac ako o polovicu nižší v deviatom ako v šiestom ročníku. Tento pokles podľa autorov nemožno pripísať ani preraďovaniu žiakov do prúdu špeciálneho školstva. K tomu totiž počas 2. stupňa ZŠ už dochádza minimálne. Svoju analýzu ukončujú konštatovaním, že povinnú školskú dochádzku končí v šiestom a siedmom ročníku značný podiel sociálne znevýhodnených žiakov, čo znamená, že aj pri zohľadnení efektu nultého ročníka museli opakovať niektorý ročník základnej školy dva- alebo trikrát.[24]

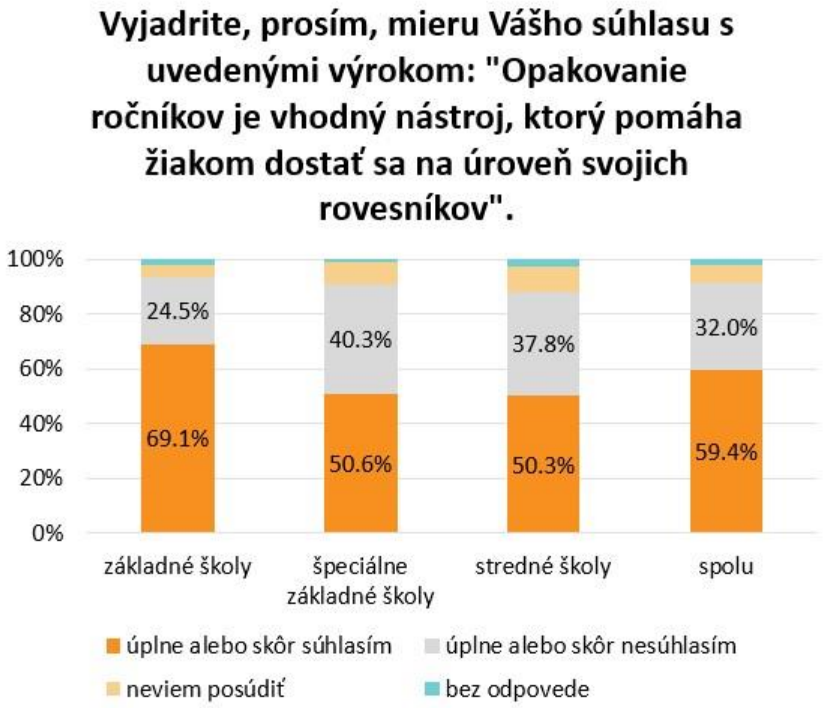
Graf G_4.4.3.4.3: Podiel znevýhodnených skupín (žiakov zo SZP alebo MRK) na všetkých žiakoch podľa ročníka ZŠ v školskom roku 2017/18 (%)

[25]

Opakovanie ročníka väčšina učiteľov vníma ako účinný nástroj pomoci

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukazujú, že väčšina učiteľov bežných a špeciálnych základných škôl a učiteľov a majstrov odborného výcviku na stredných školách považuje opakovanie ročníka za funkčnú pomoc. Takmer 60 % všetkých opýtaných sa totiž v určitej miere stotožnilo s tvrdením, že ide o vhodný nástroj, ktorý pomáha žiakom dostať sa na úroveň svojich rovesníkov (graf G_4.4.3.4.4). Možnosť úplne nesúhlasím zvolilo približne len 6 % z 2917 respondentov. Názory sa nelíšili ani naprieč jednotlivými krajmi Slovenska.

Graf G_4.4.3.4.4: Názory učiteľov bežných a špeciálnych základných škôl a učiteľov a majstrov odborného výcviku na stredných školách na opakovanie ročníka ako nástroja pomoci žiakom



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, počet respondentov: 1396 učiteľov bežných ZŠ a 650 učiteľov SZŠ, 667 učiteľov SŠ a 204 majstrov odbornej výchovy na

Zaznamenané však boli štatisticky významné rozdiely v odpovediach medzi jednotlivými skupinami respondentov. Učitelia a učiteľky základných škôl častejšie ako ostatní volili odpoveď úplne súhlasím a skôr súhlasím. Naopak, v tejto skupine bol zaznamenaný významne menší výskyt odpovede skôr či úplne nesúhlasím. Ďalšia analýza ukázala, že za opakovanie ročníka sa prihovárajú viac učitelia prvého než druhého stupňa ZŠ. Tieto výsledky kopírujú realitu. Ako bolo uvedené vyššie, najčastejšie opakujú ročník žiaci a žiačky 1. stupňa ZŠ. Tento nástroj sa tiež využíva omnoho viac na základných než stredných školách. Tam sa totiž nezvládnutie nárokov môže riešiť aj prestupom na iný typ školy, na čo poukázala aj riaditeľka obchodnej akadémie: „No a stane sa, že napríklad keď vidí, že to nezvláda, tak prestúpi na nejakú jednoduchšiu školu. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“

Pri rozhodovaní o tom, či si žiak zopakuje ročník, zvažujú riaditelia aj snahu a správanie žiaka

Analýza kvalitatívnych dát To dá rozum ukázala, že na niektorých školách nepadne rozhodnutie o opakovaní ročníka ihneď. Sú aj školy, kde sa aktívne hľadajú iné riešenia. Niekde sa pokúšajú nadviazať intenzívnejšiu spoluprácu s rodičmi a pedagogicko-psychologickou poradňou: „Lebo väčšinou, čo teda sú také deti, tak potom sa im venujeme, koľko sa dá teda. Ale aj potom s CPP-čkou, aj s rodičmi... (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka inej základnej školy naznačila, že v snahe vyhnúť sa opakovaniu ročníka hľadajú cestu, ako zaradiť žiaka do integrovaného vzdelávania: „A keď, tak už potom len cez tú integráciu. Že porucha nejaká, dyslexia alebo niečo sme hľadali. (Základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“

Z ďalších odpovedí je zrejmé, že rozhodnutie o opakovaní ročníka môže byť podmieňované aj snahou žiaka a jeho správaním. Riaditeľ základnej školy tvrdil, že k tomuto opatreniu nepristupujú za každú cenu. Vzápätí dodal: „Ale keď potom tam je aj taká, že zlá dochádzka, záškoláctvo, tak tam je to veľmi ťažké. Tento rok máme prváčku takú. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ V inej základnej škole riaditeľ vyzdvihol úsilie žiaka, vďaka ktorému mal vôľu posunúť ho ďalej: „[…] a mali sme takého, ktorý by bol mohol [opakovať ročník]. Ale zase tým, že mal snahu aj zákonný zástupca, aj ten žiačik mal snahu, tak vlastne ukončil si ten deviaty ročník, aj teda keď bol akože starší. V rámci zákona mu to bolo umožnené. A ukončil. A išiel potom normálne na stredné odborné učilište. […] bola by chyba mu to neumožniť. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“. Aj on však dodal: „Ale ak by mal byť niekto nejaký, že vyrušuje a sústavne, súvisle nejaké problémy, tak zase nevidím dôvod, prečo by mu to malo byť umožnené. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Tieto zistenia sú zaujímavé, najmä ak zohľadníme fakt, že mnoho detí, ktoré opakujú ročník, žijú v zložitých podmienkach, a dá sa teda u nich predpokladať aj nízka miera učebnej motivácie, prípadne výchovné ťažkosti.

Záver

Predčasné ukončenie školskej dochádzky je v mnohých prípadoch vyvrcholením predchádzajúcich zlyhaní. Nejde však o zlyhávanie jednotlivcov. Zlyháva predovšetkým vzdelávací systém, v ktorom sa nekladie dôraz na prevenciu, ale skôr na rôzne vyrovnávacie opatrenia, akými sú napríklad nulté ročníky či opakovanie ročníka. Podľa ekonómov je opakovanie ročníkov pre krajinu drahou záležitosťou, pretože študenti vstupujú na trh práce o rok neskôr. Ak však vzdelávací systém nedokáže dostatočne reagovať na potreby týchto žiakov, straty sú ešte väčšie. Hrozí totiž, že na trh práce vôbec nevstúpia. Zo školy odchádzajú bez výučného listu či vysvedčenia. Čo je však ešte horšie, opúšťajú ju rezignovaní, s pocitom sklamania, neúspechu či dokonca ľahostajnosti. Vzdelávací systém im totiž nedokázal pomôcť prekonať vstupné bariéry. Opakovanie ročníka je teda z pohľadu rovnosti šancí problematická praktika. Nie všetky straty by sme však mali vyčísľovať v eurách. Ak má byť vzdelávanie verejnou službou, ktorá umožní dôstojný a zmysluplný život všetkým ľuďom, musí byť nastavené tak, aby nikto neopúšťal školu s pocitom individuálneho zlyhania.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva
Vstup do školy v rôznom veku
Deti zo SZP a nulté ročníky
Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy
Zdroje predčasného ukončovania školskej dochádzky
Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní

Zdroje:

[1:] UNESCO 2012. *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving.*UNESCO Institute for Statistics, 2012.

[2:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 19, ods. 6

[3:] *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

[4:] ŠRANKOVÁ, Z., MASLOVÁ, M. Slovakia. In Monitoring School Dropouts: Albania, Kazakhstan, Latvia, Mongolia, Slovakia, and Tajikistan. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2007, s. 159 - 174

[5:] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 19

[6:] CVTI SR. *Štatistická ročenka - základné školy.* 2018 [cit. 2019-02-08] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

[7:] Metodický pokyn Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, článok 10

8: Metodický pokyn Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, článok 10

9: OECD 2013. PISA 2012 *Results: What makes schools successul? Resources, policies and practicies- Volume IV.* https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf

10: JIMERSON, S. R. (2014) A Synthesis of Grade Retention Research: Looking Backward and Moving Forward, *The California school psychologist: CASP / California Association of School Psychologists*, Vol 6(1): pp. 47-59, doi:10.1007/BF03340883

11: JIMERSON, S.(2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century, In *School Psychology Review*, Vol. 30/3, pp. 420-437; JIMERSON, S., G. ANDERSON, G., WHIPPLE, A.(2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school, In Psychology in the Schools, Vol. 39/4, pp. 441-457. http://dx.doi.org/10.1002/pits.10046; OECD (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

12: OECD 2013. *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices - Volume IV.* https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf

13: VILAND, K. R. (2001) *The Effectiveness of Grade Retention as an Intervention Strategy for Academic Failure.* A Research Paper. University of Wisconsin-Stout. [cit. 2019-02-12] Dostupné na : https://pdfs.semanticscholar.org; JIMERSON, S.(2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century, In School Psychology Review, Vol. 30/3, pp. 420-437

14: IKEDA, M., GARCÍA, M., *Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences, OECD Journal: Economic Studies,* Vol. 2013/1.[cit. 2019-07-03] Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx

15: SHEWBRIDGE, C., et al., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014,* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264117044-en

16: CVTI SR. *Štatistická ročenka - základné školy.* 2018 [cit. 2019-02-08] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

17: OECD. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris.* [cit. 201907-03] Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1787/

18: Autori štúdie používajú skratku MRK (marginalizované rómske komunity) na označenie menej integrovanej časti rómskej populácie.

19: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

20: CVTI SR. *Štatistická ročenka – základné školy.* 2018 [cit. 2019-02-08] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

21: CVTI SR. *Štatistická ročenka – základné školy.* 2018 [cit. 2019-02-08] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

22: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

23: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

24: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

25: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

Druhošancové vzdelávanie

Možnosti návratu do vzdelávania a získania kvalifikácie sú pre menej úspešných žiakov obmedzené

Slovensko patrilo v roku 2014 medzi 3 európske krajiny s najnižším podielom ľudí vo veku 25 – 64 rokov, ktorí dosiahli maximálne základné vzdelanie. Hoci je táto štatistika priaznivá, znepokojivý je pohľad do jednotlivých krajov. V Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji žije totiž omnoho viac ľudí bez formálneho vzdelania alebo len so základným vzdelaním ako v iných regiónoch. Túto nerovnosť spôsobuje aj vyšší výskyt predčasného ukončovania školskej dochádzky v týchto častiach krajiny. Stieranie regionálnych rozdielov závisí od flexibility systému, v rámci ktorého by mal byť vytvorený priestor na dodatočné dokončenie základného vzdelania. V súčasnosti majú ľudia možnosť zapojiť sa do kurzu na doplnenie nižšieho stredného vzdelania, tzv. kurzu druhošancového vzdelávania. Organizovanie takýchto kurzov je prevažne v réžii stredných odborných škôl, ktoré ponúkajú 2-ročné učebné odbory, tzv. F-odbory (bývalé učilištia). Nielen výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, ale aj dostupné štatistiky však ukazujú, že túto príležitosť poskytuje ani nie polovica z nich. Dostupné dáta tiež indikujú, že do kurzov druhošancového vzdelávania sa zapája len malá časť ľudí bez ukončeného základného vzdelania. Pozorovania štátnej školskej inšpekcie zároveň naznačujú, že nie všetky kurzy majú požadovanú kvalitu. Problémom je i slabá flexibilita tohto doplnkového vzdelávania, ktorá absolvovanie kurzu kladie ako podmienku na vstup do vyššieho odborného vzdelávania. Hoci ministerstvo školstva spracovalo návrh, podľa ktorého by klienti kurzu mohli ukončovať základné vzdelanie v rámci štúdia v odbore, do praxe sa zatiaľ nepretavil. Žiaci, ktorí končia F-odbory, však majú veľmi obmedzené možnosti uplatnenia sa na trhu práce. Po absolvovaní štúdia väčšinou nezískavajú výučný list a teda ani odbornú kvalifikáciu. Zo školy vychádzajú zaškolení vykonávať jednoduché pomocné práce a základné úlohy jednoduchých profesií. Navyše v niektorých okresoch či krajoch je dostupnosť 2-ročných F-odborov obmedzená, čo potvrdili aj riaditelia a riaditeľky základných škôl, ktorí poskytli rozhovor v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Tri štvrtiny stredných škôl, ktoré F-odbory ponúkajú, sú totiž elokovanými pracoviskami, ktoré sú zriaďované v blízkosti rómskych vylúčených lokalít. Pociťovaný nedostatok F-odborov v niektorých častiach krajiny však môže súvisieť aj s ochotou riaditeľov otvárať ich. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že riaditelia nepovažujú finančné, časové, priestorové či personálne zabezpečenie takéhoto štúdia za hlavnú prekážku. Skôr sa dá usudzovať, že 2-ročné učebné odbory nepovažujú za prioritu. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát zas indikujú, že rozhodnutie neotvoriť ich môže byť aj dôsledkom slabej podpory zo strany štátu, ktorá sa prejavuje napríklad v nedostatku odborných zamestnancov v škole.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Otvorenosť a flexibilita druhošancového vzdelávania
Systém dodatočného dokončenia základného vzdelania nie je dostatočne otvorený a flexibilný

Obmedzené možnosti získania kvalifikácie
Žiaci, ktorým sa v škole darí menej, majú obmedzené možnosti získať kvalifikáciu

Záver

Štát by mal zabezpečovať kvalitné vzdelávanie, dostupné pre všetkých ľudí v rôznych etapách života a rôznorodých životných situáciách. Mal by vytvárať príležitosti druhej šance pre všetkých, ktorí z rôznych príčin zo vzdelávania predčasne vypadli a poskytnúť im takú paletu vzdelávacích programov, ktorých absolvovanie im umožní viesť dôstojný a zmysluplný život. Týka sa to aj skupiny mladých ľudí, ktorí neukončili základné vzdelanie. Hoci slovenský vzdelávací systém umožňuje dodatočné doplnenie základného vzdelania, nie je dostatočne flexibilný na to, aby vytvoril jednoznačný predpoklad na získanie aspoň výučného listu. Zistenia To dá rozum indikujú, že žiaci, ktorí patrili počas štúdia na základnej škole medzi menej úspešných, majú obmedzené možnosti výberu ďalšej vzdelávacej a profesijnej dráhy. Ich jedinou alternatívou sú často len F-odbory na stredných odborných školách, po ktorých absolvovaní sa ich šance na získanie práce výrazne nezvýšia. Možno i to je dôvod, prečo nie sú žiaci motivovaní štúdium ukončiť a odchádzajú z neho hneď po naplnení povinnej školskej dochádzky.

Autorka: Katarína Vančíková **Oponentka: Edita Rigová**

Otvorenosť a flexibilita druhošancového vzdelávania

Systém dodatočného dokončenia základného vzdelania nie je dostatočne otvorený a flexibilný

Slovensko patrilo v roku 2014 medzi 3 európske krajiny s najnižším podielom ľudí vo veku 25– 64 rokov, ktorí dosiahli maximálne základné vzdelanie. Hoci je táto štatistika priaznivá, znepokojivý je pohľad do jednotlivých krajov. V Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji žije totiž omnoho viac ľudí bez formálneho vzdelania alebo len so základným vzdelaním ako inde. Túto nerovnosť spôsobuje aj vyšší počet ľudí s predčasne ukončenou školskou dochádzkou v týchto častiach krajiny. Stieranie regionálnych rozdielov závisí od flexibility systému, v rámci ktorého by mal byť vytvorený priestor na dodatočné dokončenie základného vzdelania. V súčasnosti majú ľudia možnosť zapojiť sa do kurzu na doplnenie nižšieho stredného vzdelávania, tzv. kurzu druhošancového vzdelávania. Kým v minulosti ho mohli poskytovať len základné, dnes majú túto možnosť aj stredné odborné školy. Organizovanie takýchto kurzov je prevažne v réžii tých škôl, ktoré ponúkajú 2-ročné učebné odbory, tzv. F-odbory (bývalé učilištia). Nielen výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, ale aj dostupné štatistiky však ukazujú, že túto príležitosť poskytuje ani nie polovica takýchto škôl. Dostupné dáta tiež indikujú, že do kurzov druhošancového vzdelávania sa zapája len malá časť ľudí bez dosiahnutého základného vzdelania. Pozorovania štátnej školskej inšpekcie zároveň naznačujú, že nie všetky kurzy majú požadovanú kvalitu. Problémom je i slabá flexibilita tohto doplnkového vzdelávania, ktorá absolvovanie kurzu kladie ako podmienku na vstup do ďalšieho odborného vzdelávania. Hoci ministerstvo školstva spracovalo návrh, podľa ktorého by klienti kurzu mohli ukončovať základné vzdelanie v rámci štúdia v odbore, do praxe sa zatiaľ nepretavil.

Vzdelanostná štruktúra slovenského obyvateľstva sa od polovice 20. storočia výrazne zmenila. Kým v roku 1950 žilo na území krajiny takmer 90 % ľudí (16-ročných a starších) so základným vzdelaním, pri poslednom sčítaní ľudu v roku 2011 ich bolo už len 17,5 %.[1] Aj z hľadiska medzinárodného porovnania je situácia uspokojivá. V roku 2014 patrilo Slovensko medzi tri európske krajiny s najnižším podielom ľudí vo veku 15 až 64 rokov, ktorí dosiahli maximálne základné vzdelanie.[2] (tabuľka T_4.4.4.1.1) Pokles počtu obyvateľov s najnižším vzdelaním nastal v dôsledku výrazného nárastu stredoškolsky vzdelaných.[3]

Tabuľka T_4.4.4.1.1: Percentuálny podiel ľudí s maximálne základným vzdelaním vo veku 15 – 64 rokov – medzinárodné porovnanie

Percentuálny podiel ľudí s maximálne základným vzdelaním vo veku 15 – 64 rokov – medzinárodné porovnanie	
Portugalsko	57.1
Malta	53.3
Španielsko	42.9
Taliansko	42.3
Grécko	33.4
Rumunsko	31.5
Belgicko	28.9
Cyprus	26.6
Francúzsko	25.5
Luxembursko	24.9
Bulharsko	22.4
Nórsko	22.4
Maďarsko	22.3
Spojené kráľovstvo	22.2
Chorvátsko	21.3
Rakúsko	20
Fínsko	20
Slovinsko	18.9
Švédsko	18.9
Nemecko	18.4
Švajčiarsko	18.4
Estónsko	17.7
Lotyšsko	16.1
Poľsko	15.9
Slovensko	15.4
Litva	15.2
Česká republika	12.8

Zdroj: To dá rozum, na základe EUROSTAT (2019)

Vychádzajúc z dát posledného sčítania ľudu bolo v roku 2011 na Slovensku 7,2 % obyvateľov vo veku 20– 49 rokov, ktorí nemali žiadne formálne vzdelanie alebo dosiahli maximálne základné. Ako pri mnohých iných štatistikách, aj pri tejto sú problémom najmä výraznejšie regionálne rozdiely. Kým v Bratislavskom kraji žilo v tomto období len 3,5 % takýchto obyvateľov, v Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom okolo 10 % (tabuľka T_4.4.4.1.2).

Príčiny nízkeho dosiahnutého vzdelania sú komplexné. Jednou z nich môže byť aj zle nastavený systém tzv. druhošancového vzdelávania. Ide o systém pomoci ľuďom, ktorí z rôznych príčin vypadli zo systému vzdelávania. Jeho funkciou je zapojiť ich naspäť a odstrániť tak prekážky, ktoré im bránia získať kvalifikáciu, vďaka ktorej by si ľahšie dokázali nájsť prácu a skvalitniť tak svoj život. Prvým krokom na ceste k odstráneniu bariér je v takom prípade vytvorenie priestoru na dokončenie základného vzdelania pre tých, ktorým sa to počas štúdia na základnej škole nepodarilo.

Tabuľka T_4.4.4.1.2: Obyvatelia vo veku 20 – 49 rokov bez formálneho vzdelania alebo so základným vzdelaním v jednotlivých krajoch (2011)

Obyvatelia vo veku 20 – 49 rokov bez formálneho vzdelania alebo so základným vzdelaním v jednotlivých krajoch (2011)				
	Bez formálneho vzdelania		Základné vzdelanie	
	počet	% podiel	počet	% podiel
Bratislavský kraj	102	0.3%	9548	3.5%
Trnavský kraj	482	0.2%	18267	7.1%
Trenčiansky kraj	304	0.1%	9209	3.4%
Nitriansky kraj	451	0.1%	22273	7.1%
Žilinský kraj	488	0.2%	13431	4.3%
Banskobystrický kraj	146	0.0%	27676	9.3%
Prešovský kraj	974	0.3%	36065	9.8%
Košický kraj	422	0.1%	37516	10.5%
SR	3369	0.1%	173985	7.1%

Zdroj: To dá rozum, na základe ŠÚ SR (2019

[5]

Osoby bez ukončenej základnej školy môžu základné vzdelanie získať dodatočne v kurze druhošancového vzdelávania

Žiaci, ktorí opustili brány základnej školy a neukončili program základného vzdelávania, majú možnosť zapojiť sa do kurzu na doplnenie nižšieho stredného vzdelania (ďalej kurz druhošancového vzdelávania). Druhošancové vzdelávanie je koncepcia založená na viere v schopnosť človeka napravať svoje omyly či kedykoľvek zmeniť svoj život. Kurzy druhošancového vzdelávania sú kompenzačným opatrením, prostredníctvom ktorého sa vytvára nová príležitosť pre dospelých získať taký druh a stupeň vzdelania, ktoré sa za normálnych okolností nadobúda v detstve alebo v mladosti [...].[6]

Kurz môže poskytovať základná[7] a od roku 2012 aj stredná odborná škola.[8] Jeho dĺžku určuje riaditeľ na základe zistenej úrovne získaného vzdelania osoby, nesmie však trvať viac ako jeden školský rok. Vzdelávanie môže prebiehať dennou alebo externou formou.[9] Výučba má byť v zmysle pokynov realizovaná v dennej forme v rozsahu 25 hodín týždenne, pričom o organizačnej forme vyučovania rozhoduje riaditeľ. Môže mať podobu štandardných vyučovacích hodín, ako aj blokov. Obsah vzdelávania je vymedzený výkonovým a obsahovým štandardom vyučovacích predmetov vzdelávacieho programu[10], po ktorého absolvovaní získava žiak vysvedčenie s doložkou, na ktorej sa uvedie získaný stupeň vzdelania. Ak žiak na komisionálnych skúškach nezvládne jeden alebo dva predmety, riaditeľ je povinný určiť termín opravných skúšok, ktoré majú byť najneskôr do dvoch mesiacov od prvého termínu.[11] Väčšina kurzov na stredných odborných školách je realizovaná externou formou. Pri ich obsahovej výstavbe sa však riaditelia nemajú o čo oprieť. Rámcové učebné plány pre externú formu kurzu totiž neexistujú.

Väčšina žiakov absolvuje kurz druhošancového vzdelávania na strednej odbornej škole

Hoci zákon dáva možnosť poskytovať kurz druhošancového vzdelávania základným aj stredným školám, väčšina žiakov ho absolvuje na strednej škole, a to napriek tomu, že z hľadiska personálnych a často i materiálno-technických podmienok majú stredné školy nevýhodnejšiu pozíciu.[12] V roku 2018 ponúkalo túto možnosť len 12 základných oproti 46 stredným školám, ktoré navštevovalo 94 % všetkých žiakov, ktorí sa do takéhoto kurzu zapojili (Tabuľka T_4.4.4.1.3).

Tabuľka T_4.4.4.1.3: Počty škôl a žiakov zapojených do kurzu druhošancového vzdelávania na základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019

Počty škôl a žiakov zapojených do kurzu druhošancového vzdelávania v základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019				
Kraj	základné školy		stredné školy	
	počet škôl	počet žiakov v kurze	počet škôl	počet žiakov v kurze
Bratislavský kraj	3	24	2	6
Trnavský kraj	-	-	6	115
Trenčiansky kraj	2	4	2	10
Nitriansky kraj	-	-	4	37
Žilinský kraj	1	7	4	40
Banskobystrický kraj	3	12	9	107
Prešovský kraj	1	5	10	212
Košický kraj	2	3	9	288
SR	12	55	46	815

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

13

Kurz druhošancového vzdelávania môžu navštevovať žiaci najčastejšie na školách, ktoré ponúkajú dvojročné učebné odbory na dosiahnutie nižšieho stredného odborného vzdelania (tiež odbory so zvlášť upravenými učebnými plánmi). Na základe Štatistickej klasifikácie odborov vzdelania sú označované písmenom F (ďalej len F-odbory). Žiak si môže v škole, ktorá ponúka takýto odbor, a ponúka tiež kurz druhošancového vzdelávania, dokončiť základné vzdelanie a následne môže pokračovať v ceste za odborným vzdelaním. Môže sa zaradiť aj do programu trojročného vzdelávacieho programu, ktorý sa končí výučným listom, či dokonca pokračovať v maturitnom odbore. Tento postup opisovala aj zástupkyňa základnej školy: „Môže aj na tej strednej škole. A potom by mohol nastúpiť na učebný odbor, ktorý by končil výučným listom. Na ten triapolročný. Len teda, musel by chcieť. Nikto mu to zadarmo nedá. Musel by si spraviť komisionálne skúšky z tých profilových predmetov. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“

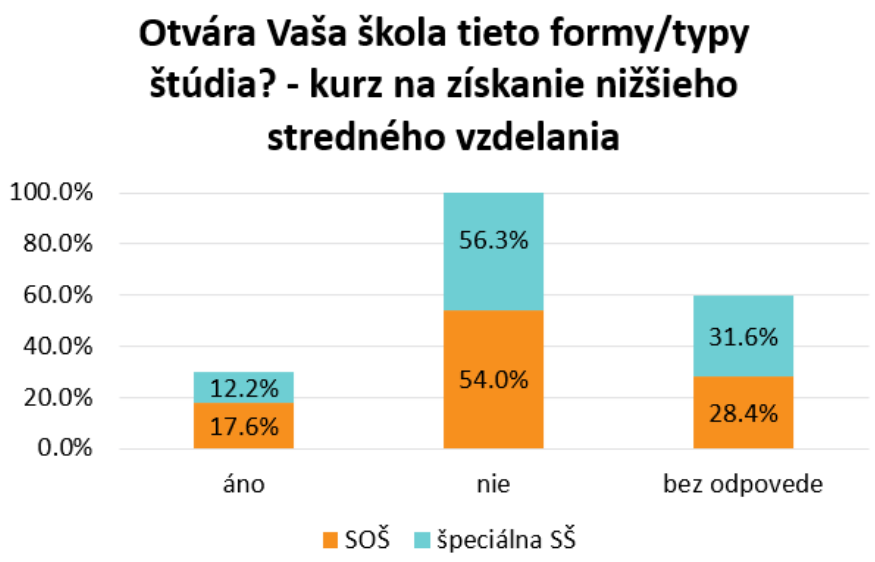
Takáto príležitosť je zrejme motiváciou pre žiakov, ako aj jedným z dôvodov, prečo kurz navštevujú práve na pôde strednej školy. Rozhodujúcu rolu zohráva aj geografická dostupnosť, keďže mnohé školy poskytujú toto vzdelávanie na elokovaných pracoviskách v blízkosti vylúčených lokalít. Z ďalších slov vyššie citovanej respondentky To dá rozum však vyplýva, že príčinou môže byť aj neochota základných škôl poskytovať kurzy druhošancového vzdelávania. Svoje rozprávanie o prípade konkrétneho žiaka zástupkyňa základnej školy ukončila: „Trval ten proces asi trištvrte roka, ale neradi to robíme. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Ako dôvod uviedla slabú finančnú motiváciu: „[…] ja teraz vôbec tomu nebudem ani naklonená. Aby sme trebárs aj našim bývalým žiakom to robili. Pretože ja učiteľovi nemám akým spôsobom finančne to nahradiť ten ušlý čas, ktorý venuje tomu žiakovi [...] A prečo by to robil? Nemusí to robiť. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Za žiaka, ktorý sa zapojí do takéhoto kurzu na základnej škole, si môže škola účtovať 10 % normatívu na bežného žiaka základnej školy[14], čo je podľa respondentky veľmi slabý stimul, najmä ak zohľadní administratívnu záťaž: „Nikdy viac by som sa do toho nechcela dostať, poviem pravdu. Strašne veľa papierov je k tomu. Čiže administratívne je to zbytočne náročné a pre tých učiteľov, no, muselo by to byť nejako finančne zaujímavé. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Podľa riaditeľky základnej školy, ktorá ako jediná v širšom okolí roky poskytovala kurz druhošancového vzdelávania, môže byť financovanie jedným z dôvodov, prečo školy túto príležitosť nevytvárajú: „Školy sa tomuto dosť bránia, pretože je to náročné aj po tej pedagogickej stránke, aj po organizačnej. A nehovorím ani o tej finančnej. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Ako ďalej povedala, normatív je „veľmi smiešny“, a preto aj na ich škole otvárajú kurz až v prípade, že sa nazbiera rentabilný počet uchádzačov: „Tento rok neotvoríme kurz, lebo to by sme museli doplatiť z iných peňazí a nie je dôvod. To ani nie sú v podstate naši žiaci, takí kmeňoví. Takže naozaj to má význam vtedy, keď je to takáto väčšia skupina...tých 16 – 17 uchádzačov do

toho kurzu. Vtedy je to také reálne, že nemusíme na to doplácať z nejakých iných prostriedkov. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Ďalšie odpovede respondentov indikujú, že sú riaditelia ZŠ, ktorí majú ťažkosti motivovať svojich zamestnancov k výučbe v týchto kurzoch: „A nemôžem ani ja povedať, že všetci učitelia u nás sú nadšení, že ešte budú popoludní vyučovať. Viete, keby ste sa prišli pozrieť do tej triedy, to už sú takmer dospelí ľudia, nie vždy nastavení na to, že sa im chce pracovať, ten učiteľ je už unavený, potreboval by sa venovať svojim veciam. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ „Pre nás to nemá... [zaváhanie]. Nechcem povedať, že žiaden význam. Jedine z ľudského hľadiska. Ale to ja tu nemôžem desať kolegov presviedčať o tom, aby to robili pre pekné modré oči. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“

Kurzy druhošancového vzdelávania neponúka ani polovica stredných škôl, ktoré majú F-odbory

Podľa zákona môže kurz druhošancového vzdelávania poskytovať akákoľvek stredná odborná škola. Zistenia dotazníkového prieskumu To dá rozum však naznačujú, že túto možnosť využíva len malá skupina škôl. Ako ukazuje graf, kladnú odpoveď na otázku, či ich škola otvára kurz na dokončenie nižšieho stredného vzdelania, uviedlo len 17,6 % riaditeľov bežných stredných odborných škôl a 12,2 % riaditeľov špeciálnych škôl. Viac než štvrtina respondentov sa k otázke nevyjadrila a viac než polovica zvolila zápornú odpoveď (graf G_4.4.4.1.1.).

Graf G_4.4.4.1.1: Odpovede riaditeľov stredných odborných škôl a špeciálnych stredných škôl na otázku či otvárajú kurzy na získanie nižšieho stredného vzdelania



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, počet respondentov: 61 riaditeľov SOŠ, 33 riaditeľov špeciálnych stredných škôl

Aj keď možnosť otvárať takéto kurzy môže využiť každá stredná odborná škola, predsa len je tento typ vzdelávania viac v réžii tých škôl, ktoré ponúkajú dvojročné učebné F-odbory. Podľa zástupkyne riaditeľa základnej školy, ktorá poskytla rozhovor pre To dá rozum, je to logická stratégia strednej školy, ktorá môže získať potenciálnych žiakov pre svoje odbory: „[...] lebo tá stredná škola má záujem, aby si dokončil tú základnú školu. Lebo potom má tam toho žiaka ďalších tri a pol roka na tom učebnom odbore. A keďže sú aj oni financovaní tak, ako sú, tak majú o to záujem. Pre nich je to perspektíva do budúcna. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Napriek tomu, nie všetky školy, ktoré ponúkajú štúdium v F-odboroch, takéto kurzy aj otvárajú. Hoci ministerstvo školstva plánuje zmeniť nastavenie F-odborov tak, aby každý absolvent tohto odboru získal možnosť získať aj nižšie stredné vzdelanie, aktuálne majú záujemcovia obmedzený výber. V roku 2017 kurz ponúklo 44 % škôl.[15] Ani v roku 2018 ich počet nepresiahol polovicu. Kurz bol realizovaný na 46 školách s F-odbormi z celkového počtu 95 (48 %).[16]

Na kurze druhošancového vzdelávania sa zúčastňuje len malá časť ľudí s neukončeným základným vzdelaním

Jedným z dôvodov, prečo školy neotvárajú kurzy druhošancového vzdelávania, môže byť aj nízky dopyt, ktorý je aj dôsledkom slabej informovanosti potenciálnych uchádzačov o tento typ kurzu. Žiaci, ktorí neukončili základné vzdelávanie, nedostávajú vždy dostatočnú podporu zo strany výchovných či kariérových poradcov na školách, no zlyhávajú aj rôzni relevantní inštitucionálni aktéri (pracovníci samospráv, VÚC, úradov práce a pod.), ktorí nie sú dostatočne zorientovaní v tejto problematike.[17] V roku 2016 takýto kurz absolvovalo 990 osôb, čo je podľa výpočtov Inštitútu vzdelávacej politiky a Útvaru hodnoty za peniaze len 5 % zo všetkých osôb bez ukončeného nižšieho stredného vzdelania vo veku 25 – 64 rokov.[18] V roku 2018 bolo zapojených do takéhoto vzdelávania len 815 účastníkov.

Kurzy druhošancového vzdelávania vykazujú známky nekvality

Na základe pozorovaní Štátnej školskej inšpekcie možno formulovať pochybnosť o tom, či kurzy, prostredníctvom ktorých si žiaci dopĺňajú základné vzdelanie, majú požadovanú kvalitu. Inšpekcia zistila niekoľko vážnych pochybení na strane základných i stredných odborných škôl, na základe ktorých formulovala predpoklad, že absolventi vzdelávania nemohli nadobudnúť vedomosti, zručnosti a postoje definované vzdelávacími štandardmi. Kvalitu poskytovaného kurzu znižovala podľa záverov inšpekčnej správy slabá miera individualizácie, ktorá sa prejavila zlučovaním žiakov do skupiny bez ohľadu na to, ktorý ročník základnej školy ukončili. Na stredných školách bola zistená aj vysoká miera neodbornej výučby, čo viedlo inšpekciu ku konštatovaniu, že SOŠ nedisponujú pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady na vyučovanie celej škály vyučovacích predmetov, ktoré sú povinnou súčasťou učebných plánov pre tento typ vzdelávania.[19] Zaznamenané boli tiež nedostatky v procesoch ukončovania kurzu a pri pedagogickej dokumentácii. Inšpekcia tiež upozornila na nepravidelnú dochádzku žiakov, ktorí navštevovali kurz na elokovaných pracoviskách a ich vysokú mieru absencií.[20]

Systém doplnenia základného vzdelania nie je dostatočne flexibilný

Zásadným problémom zlepšenia prístupu žiakov, ktorí neukončili základné vzdelanie k ďalšiemu odbornému vzdelávaniu, je slabá flexibilita druhošancového vzdelávania. Aby totiž mohol žiak začať študovať troj- alebo štvorročný odbor, musí najprv ukončiť kurz na doplnenie základného vzdelania. Musí teda najprv zložiť komisionálne skúšky z predpísaných predmetov a až následne môže vstúpiť do ďalšieho vzdelávania. Potvrdzuje to aj odpoveď respondenta To dá rozum, riaditeľa strednej odbornej školy na otázku, či si môže žiak počas prvého ročníka 2ročného F-odboru dokončiť základné vzdelanie a plynule pokračovať v štúdiu v odbore: „Áno. Potom na ten trojročný mohol pokračovať už vlastne serióznym spôsobom. Ale zase od prvého ročníka. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Systém doplnenia základného vzdelania si vyžaduje zásadnejšie zmeny, čo si uvedomuje aj ministerstvo školstva. Vypracovalo preto Návrh krokov na koncepčné riešenie podpory mechanizmu doplnenia základného vzdelania, podľa ktorého by malo dôjsť k modifikácii odborov nižšieho stredného odborného vzdelávania tak, aby žiaci nemuseli dopoludnia absolvovať hodiny v rámci odborného vzdelávania a poobede navštevovať kurz druhošancového vzdelávania. Podľa odporúčaní tohto dokumentu treba navýšiť v rámcových učebných plánoch počty hodín všeobecného vzdelávania, čím by sa zabezpečilo spoločné plnenie požiadaviek základného i odborného vzdelávania. Pri takejto zmene by vzdelávanie kopírovalo potreby doplnenia nižšieho stredného vzdelania a žiak by sa mohol súčasne pripravovať na výkon profesie.[21] Plánované zmeny sa však zatiaľ do praxe nezaviedli.

Záver

Štát by mal zabezpečovať kvalitné vzdelávanie, dostupné pre všetkých ľudí v rôznych etapách života a rôznorodých životných situáciách. Mal by vytvárať rôzne príležitosti druhej šance pre všetkých, ktorí z rôznych príčin zo vzdelávania predčasne vypadli. Týka sa to aj skupiny mladých ľudí, ktorí neukončili základné vzdelanie. Hoci slovenský vzdelávací systém umožňuje dodatočné doplnenie základného vzdelania, nie je dostatočne flexibilný na to, aby vytvoril jednoznačný predpoklad na získanie aspoň výučného listu. Problematická je aj dostupnosť tohto vzdelávania v tých častiach Slovenska, kde nie sú zriaďované elokované pracoviská stredných škôl. Zároveň treba priznať, že súčasný model vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania z dôvodu nastavenia jeho obsahu, požiadaviek na výkon a organizačných pravidiel a možností jeho

realizácie nemôže ani zďaleka viesť k tomu, aby každý jeho absolvent získal porovnateľné vzdelanie, aké dnes poskytuje základná škola.[22]

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Obmedzené možnosti získania kvalifikácie

Zdroje:

1: PILINSKÁ, V. Zmeny v štruktúre obyvateľstva podľa veku, rodinného stavu a vzdelania na Slovensku po vzniku Československa. In *Slovak Statistics and Demography*, roč. 28, 4/2018, s. 19-37
2: EUROSTAT (2019) Educational attainment level (ISCED11) distribution by sex, age, migration status and educational attainment level of parents (ISCED11F) Dostupné na:https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfso_14beduc&lang=en
3: EUROSTAT 2013. Transmission of level of education between generations. Educational attainment: persistence or movement through the generations? Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/search?p_auth=r33YQNcX&p_p_id=estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_e
4: EUROSTAT. *Population by educational attainment level, sex and age (%)* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfs_9903&lang=en
5: Štatistický úrad SR. 2019. *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011.* Obyvateľstvo podľa trvalého pobytu, pohlavia, dosiahnutého vzdelania, ekonomickej aktivity, odvetvia ekonomickej činnosti, štátnej príslušnosti a veku. [cit. 2019-07-03]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk
6: ŠVEC, Š. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky.* Bratislava: Iris, 2008
7: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o doplnení niektorých zákonov; § 16 odsek 3 písmeno b)
8: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o doplnení niektorých zákonov; § 42 odsek 4
9: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o základnej škole č. 320/2008 Z. z, § 19
10: Rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania podľa § 30 ods. 5 a § 42 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/ramcove-ucebne-plany-a-vzdelavacie-standardy/
11: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o základnej škole č. 320/2008 Z. z, § 19
12: Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni procesu a podmienok organizovania vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania, 2018/19.[cit. 2019-07-10] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
13: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Osoby s predčasne ukončenou dochádzkou. [elektronická pošta] 9. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
14: Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia, § 4 ods. 3
15: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
16: Vypočítané na základe údajov CVTI SR: ČABALOVÁ, J. Osoby s predčasne ukončenou dochádzkou. [elektronická pošta] 9. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com
17: RIGOVÁ, E., KOVÁČOVÁ, L., DRÁĽOVÁ, A. *Opatrenia na zefektívnenie fungovania verejnej správy.* [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.governance.sk/gov_project/verejna-sprava-aktivne-podporujuca-druhosancove-vzdelavanie/
18: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
19: Rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania podľa § 30 ods. 5 a § 42 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: https://www.minedu.sk/ramcove-ucebne-plany-a-vzdelavacie-standardy
20: Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni procesu a podmienok organizovania vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania, 2018/19.[cit. 2019-07-10] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk
21: Návrh krokov na koncepčné riešenie podpory mechanizmu doplnenia základného vzdelania. Dostupné na: https://www.minedu.sk/20598-sk/uzitocne-odkazy/
22: Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni procesu a podmienok organizovania vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania, 2018/19.[cit. 2019-07-10] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk

Obmedzené možnosti získania kvalifikácie

Žiaci, ktorým sa v škole darí menej, majú obmedzené možnosti získať kvalifikáciu

Žiaci, ktorí dosahujú v štúdiu na základnej škole podpriemerné výsledky, smerujú väčšinou do 2-ročných F-odborov (bývalé učilištia). Po ich absolvovaní však nezískavajú výučný list a teda ani odbornú kvalifikáciu. Zo školy vychádzajú zaškolení vykonávať jednoduché pomocné práce a základné úlohy jednoduchých profesií. Ich uplatniteľnosť na trhu práce je slabá. Sú dlhodobo najpočetnejšou skupinou evidovaných nezamestnaných. Navyše v niektorých okresoch či krajoch je dostupnosť 2-ročných F-odborov obmedzená, čo potvrdili aj riaditelia a riaditeľky základných škôl, ktorí poskytli rozhovor v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Tri štvrtiny stredných škôl, ktoré F-odbory ponúkajú, sú totiž elokovanými pracoviskami, ktoré sú zriaďované v blízkosti rómskych vylúčených lokalít. Vzdelávanie na niektorých z nich vykazuje pritom známky nekvality. Pociťovaný nedostatok F-odborov v niektorých častiach krajiny však môže súvisieť aj s ochotou riaditeľov otvárať ich. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že riaditelia nepociťujú ani tak problém finančného, časového, priestorového či personálneho zabezpečenia takéhoto štúdia. Skôr sa dá usudzovať, že 2-ročné učebné odbory nepovažujú za prioritu. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát zas indikujú, že za rozhodnutím neotvoriť ich môže stáť aj snaha o udržanie atraktivity školy pre uchádzačov 3- a 4- ročných programov. Môže byť tiež dôsledkom slabej podpory zo strany štátu, ktorá sa prejavuje napríklad v nedostatku odborných zamestnancov v škole. Zánik 2-ročných odborov je podľa niektorých riaditeľov aj prirodzeným následkom klesajúceho záujmu žiakov o nižšie odborné vzdelávanie. Problémom je i miera predčasného ukončovania štúdia v 2-ročných odboroch. Veľká časť žiakov odchádza zo štúdia už po prvom roku, keď sa im ukončí povinná školská dochádzka.

Dvojročné F-odbory sú pre žiakov, ktorým sa v základnej škole menej darilo, často jedinou možnosťou

Žiaci, ktorí dosahovali počas štúdia na základnej škole skôr podpriemerné výsledky a neraz aj opakovali ročník, smerujú najčastejšie do F-odborov. Tento názor zdieľali viacerí účastníci rozhovorov, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Riaditeľ základnej školy v Trnavskom kraji sa k situácii žiaka, ktorý opakoval ročník, napríklad vyjadril takto: „Lebo nemá inú možnosť. Nikde ho nezoberú. Iba na to špeciálne odborné učilište. Ako tam dvojročný nejaký kurz. Aj tak si musí to vzdelanie, povinnú dochádzku dokončiť. (Základná škola s materskou školou, Trnavský kraj, Riaditeľ)“

F-odbory ponúkali do roku 2007 odborné učilištia. Dnes sú ich poskytovateľmi stredné odborné školy a majú aj status odboru so zvlášť upravenými učebnými plánmi (ďalej ZUUP). Ich špecifickosť spočíva v tom, že vzdelávací program je vystavaný tak, aby žiaci dokončili aspoň povinnú školskú dochádzku. F-odbory sú prevažne dvojročné. Z celkového počtu 46 škôl poskytujú trojročné programy len 3, pričom jedna z nich ponúka tri rôzne zamerané odbory (strojárska výroba, praktická žena a výroba konfekcie). Väčšina žiakov F-odborov teda študuje 2 roky a ukončuje štúdium bez výučného listu (pozri tabuľka T_4.4.4.2.1). Dokladom o nadobudnutom vzdelaní je vysvedčenie s doložkou, na ktorej je uvedené, že absolvent ukončil vzdelávanie na úrovni ISCED 2C. Dosiahol teda nižšie odborné vzdelávanie a zo školy odchádza len zaškolený vykonávať jednoduché pomocné práce a základné úkony jednotlivých profesií.

Tabuľka T_4.4.4.2.1: Počty žiakov v dvoj- a trojročných F-odboroch v školskom roku 2018/19

Počty žiakov v dvoj- a troj-ročných F-odboroch v školskom roku 2018/19			
dĺžka štúdia	Celkovo žiaci	Celkovo novoprijatí	Celkovo absolventi*
2 roky	4170	2518	835
3 roky	199	113	35

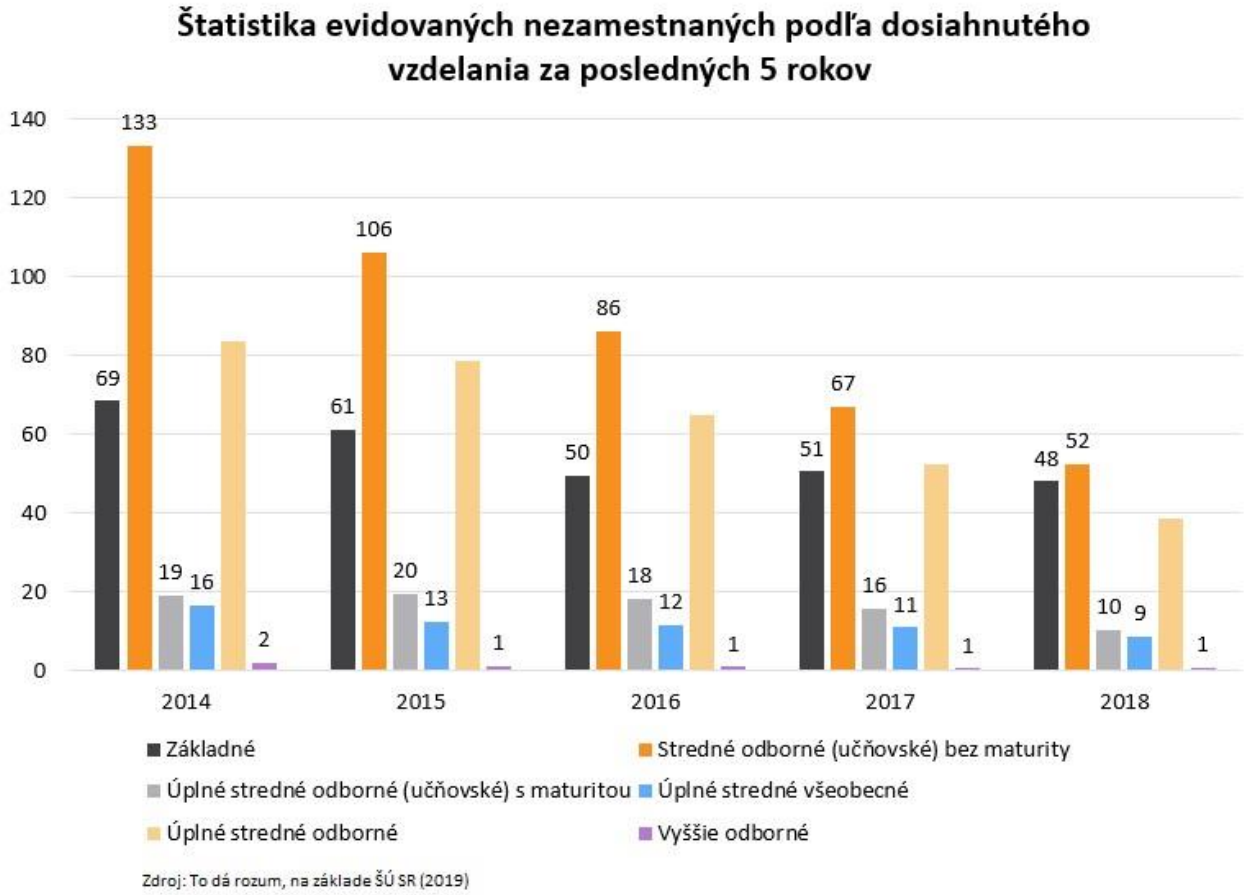
*absolventi sú za školský rok 2017/18

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

Uplatniteľnosť absolventov F-odborov na trhu práce je slabá

Ako ukazujú štatistiky nezamestnanosti, uplatniteľnosť absolventov F-odborov na trhu práce je veľmi slabá. Aj keď pod vplyvom celkového zvýšenia zamestnanosti sa zlepšila aj uplatniteľnosť absolventov týchto odborov, stále sú najpočetnejšou skupinou evidovaných nezamestnaných (graf G_4.4.4.2.1).

Graf G_4.4.4.2.1: Štatistika evidovaných nezamestnaných podľa dosiahnutého vzdelania za posledných 5 rokov



Zdroj: To dá rozum, na základe ŠÚ SR (2019)

[2]

O slabej uplatniteľnosti absolventov F-odborov svedčia aj výsledky aktuálnej analýzy nezamestnanosti, ktorú vypracovalo Centrum vedecko-technických informácií SR. Potvrdila trend najvyššej miery nezamestnanosti absolventov učebných odborov spomedzi absolventov iných typov vzdelávania na stredných školách.[3] Nezamestnanosť bola však výrazne

diferencovaná z pohľadu jednotlivých skupín učebných odborov. Štúdium niektorých odborov sa teda z pohľadu uplatniteľnosti na trhu práce oplatí viac ako iných.[4]

Škôl, ktoré otvárajú dvojročné F-odbory, je v niektorých regiónoch nedostatok

Výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum indikujú, že žiaci v niektorých regiónoch Slovenska majú problém nájsť školu, ktorá ponúka F-odbory. Riaditeľ základnej školy v Trenčianskom kraji skonštatoval: „Bohužiaľ, tí, ktorí neprosperujú v tej základnej škole a že opakujú ročník dvakrát, trikrát, tak odchádzajú skôr. A snažíme sa im hľadať vlastne tie dvoj- a trojročné odbory, pretože ich je málo. Väčšinou všetky odbory sú štvorročné a máloktorý je trojročný. A tie dvojročné ani nehovorím. To v rámci celého kraja musíme vlastne hľadať, že ktorá škola vôbec otvorí takéto programy. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť má aj zástupkyňa riaditeľa inej takéto programy. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť má aj zástupkyňa riaditeľa inej základnej školy v tomto regióne, podľa ktorej si žiaci nemôžu vybrať školu, na ktorú majú predpoklady „Je ich stále menej a menej. Väčšinou je to stavebná výroba […] My sme napríklad pred tromi rokmi mali chlapca, ktorý bol prospechovo slabý, ale bol veľmi, veľmi zručný. A chcel ísť na stolára, strašne ho to aj bavilo, lebo fakt bol šikovný. A široko-ďaleko nikde takýto učebný odbor neotvárali. Takže nakoniec išiel za automechanika, čo ho až tak nebaví, ale – lebo nemal iného vyhnutia. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupca riaditeľa)“ Ako ďalej dodala, cesta za školou, ktorá by žiaka bavila, môže byť aj poriadne dlhá: „Teraz chceli ísť chlapci sem na automechanika do [názov mesta] a neotvorili ten odbor. Takže budú dochádzať. Neviem, či do [názov mesta] alebo kde. (Základná škola, Trenčiansky kraj, Zástupkyňa riaditeľa)“

Tri štvrtiny stredných škôl, ktoré poskytujú F-odbory, sú elokovanými pracoviskami

Najviac škôl, ktoré otvárajú F-odbory, možno nájsť v menej rozvinutých okresoch, kde sa tiež nachádza aj najväčšia časť populácie žiakov, ktorí v škole zlyhávajú (pozri tabuľka T_4.4.4.2.2).

Tabuľka T_4.4.4.2.2: Rozloženie F-odborov v rámci krajov (2018)

Rozloženie F-odborov v rámci krajov (2018)			
	počet škôl	počet otvorených kurzov (odborov)	počet žiakov
Bratislavský kraj	4	7	106
Trnavský kraj	10	18	250
Trenčiansky kraj	9	11	115
Nitriansky kraj	7	9	111
Žilinský kraj	5	8	123
Banskobystrický kraj	19	34	671
Prešovský kraj	21	49	1164
Košický kraj	19	60	1829

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

[5]

V súlade s uznesením vlády[6] ministerstvo školstva podporilo vytváranie elokovaných pracovísk, ktoré mali podporiť začleňovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do ďalšieho výchovno-vzdelávacieho procesu a zvyšovať tak ich uplatniteľnosť na trhu práce. V roku 2017 bolo až 76 % stredných odborných škôl, ktoré poskytujú F-odbory, elokovanými pracoviskami a odhadom sa tu vzdelávala takmer polovica všetkých žiakov a žiačok stredných odborných škôl.[7] Všetky sa nachádzali v obciach, kde žije rómska menšina.

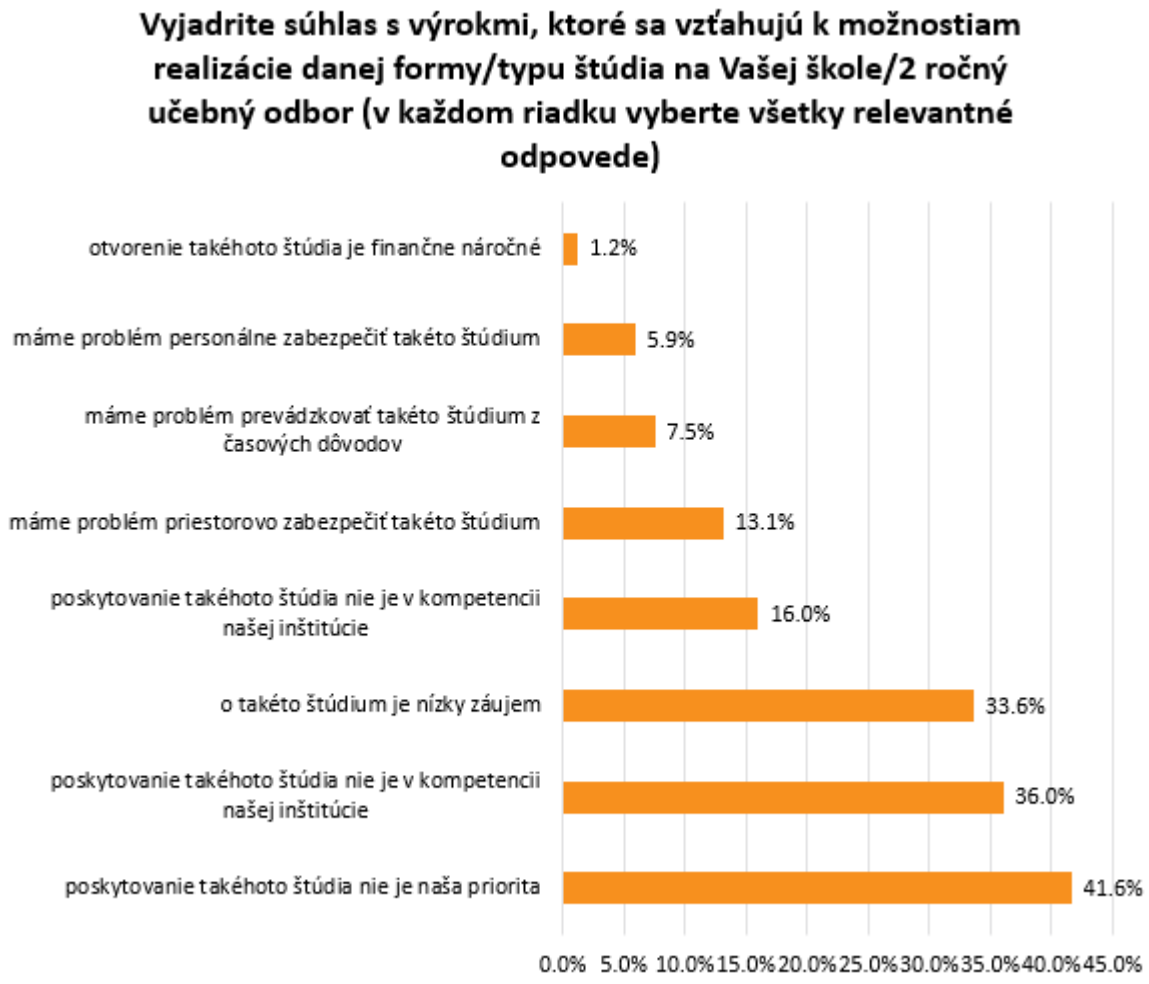
Poskytované vzdelávanie na elokovaných pracoviskách vykazuje nedostatky

Výdavky na vzdelávanie žiakov v F-odboroch sú vo všeobecnosti vysoké.[8] Ak sa realizujú na elokovaných pracoviskách, sú ešte vyššie.[9] Na základe dostupných sekundárnych zdrojov však možno usudzovať, že napriek vysokým investíciám štátu kvalita vzdelávania na elokovaných pracoviskách nie je úplne uspokojivá. Posledná kontrola školskej inšpekcie odhalila niekoľko závažných nedostatkov na 15 elokovaných pracoviskách. Zistila nízku odbornosť vyučovania, najmä v predmetoch všeobecnej povahy, ktorá súvisela s nekvalifikovanosťou pedagógov. Priestorové podmienky na vyučovací proces všeobecného vzdelávania boli podľa tejto správy vyhovujúce.[10] Terénny výskum Centra pre výskum etnicity a kultúry však indikuje, že situácia môže byť rôzna. Prácu v kontajnerovej škole opísal učiteľ takto: "[...] ono to vyzerá pekne, ale v prvom rade priestory sú nevyhovujúce, lebo my tu nevieme nič spraviť".[11] Navštívené pracoviská sa podľa týchto zistení nachádzali v skromných a časom opotrebovaných priestoroch. Triedy boli vybavené len základným nábytkom, chýbali v nich didaktické pomôcky. Na jednom pracovisku dokonca narazili na problémy s kúrením.[12] Štátna školská inšpekcia zas poukázala na závažné nedostatky v priestorovom vybavení pre praktickú prípravu. Absentovali dielne, sklady a iné miestnosti potrebné na štúdium daného odboru. Nedostatočné priestorové a materiálno-technické podmienky na viacerých elokovaných pracoviskách neumožňovali žiakom dosiahnuť vedomosti a zručnosti, ktoré obsahuje profil absolventa príslušného odboru.[13]

Otváranie dvojročných odborov nepovažujú riaditelia za prioritu

Obmedzený prístup k F-odborom v regiónoch Slovenska, kde nie je veľký počet elokovaných pracovísk, súvisí aj s postojmi riaditeľov stredných odborných škôl. V dotazníkovom prieskume To dá rozum len 22,2 % opýtaných riaditeľov odpovedalo kladne na otázku, či otvárajú na škole dvojročné učebné odbory. Na preskúmanie dôvodov, prečo školy tento typ štúdia neposkytujú, boli respondenti vyzvaní, aby vyjadrili súhlas alebo nesúhlas s niekoľkými tvrdeniami. Ako ukazuje graf G_4.4.4.2.2, školy, ktoré sa zapojili do prieskumu, nepociťujú problém finančného, časového, priestorového či personálneho zabezpečenia takéhoto štúdia. Riaditelia vyjadrili skôr presvedčenie, že poskytovanie takéhoto štúdia nie je v kompetencii ich školy (36 %) a hlavne nie je ich prioritou (41,6 %).

Graf G_4.4.4.2.2: Vyjadrenie stanoviska riaditeľov SOŠ k tvrdeniam, ktoré odkazujú na príčiny neotvárania dvojročných učebných programov



Zdroj: Dotazníkový kvantitatívny prieskum To dá rozum (2018), počet respondentov: 61 riaditeľov SOŠ

Hlbší prienik do príčin neotvárania dvojročných odborov na SOŠ ponúkli odpovede účastníčky rozhovoru v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Riaditeľka strednej odbornej školy stavebnej vyjadrila úľavu z toho, že dvojročné odbory v ďalšom školskom roku už neotvoria. Nostalgicky si zaspomínala na časy, keď bola škola pred zlučovaním s učilišťom „naozaj excelentnou priemyslovkou“. Rozhodnutie skončiť s dvojročnými odbormi spájala so zámerom „vrátiť späť kredit škole“. Ako ďalej uviedla, prítomnosť týchto žiakov v škole totiž znižovala atraktivitu školy, keďže rodičia prestali prihlasovať svoje deti na trojročné odbory z obavy, že budú pod ich zlým vplyvom: „Ale jednoducho najväčší problém bol ten, že došlo k stretu ako keby. […] máte tam trojročákov. To sú decká, ktoré naozaj študujú tie učebné odbory a majú ambície možnože si spraviť aj maturitu. Obrovský problém bol ten, že sa ako keby stretávali v jednom priestore [s dvojročákmi], u ktorých tá absencia niekedy prekračovala v podstate polovicu hodín, ktoré mali chodiť do školy. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Postoje rodičov opísala: „Alebo k rozdielnemu názoru rodiča, ktorý dával dieťa na trojročný odbor a povedal, že jednoducho on sa bojí dať to dieťa na trojročný odbor. Bojí sa, že sa pridá [jeho dieťa] do tej kategórie detí, ktoré jednoducho do školy nechcú chodiť, nechodia. Čiže všetko to malo taký zvláštny pre mňa podtón. Takého nejakého by som povedala zníženia kreditu školy alebo akoby som vám to vysvetlila. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Hoci rozhodnutie neotvárať naďalej dvojročné odbory bolo u tejto riaditeľky pevné, nedá sa povedať, že by túto myšlienku úplne zavrhla. Za jej rozhodnutím sa skrývalo uvedomenie, že mnohé deti, ktoré vstupujú do dvojročných odborov potrebujú špecifický prístup: „Viete, tam bol najväčší problém ten, že väčšinovo to boli deti, ktoré fakt teda pochádzajú z veľmi komplikovaného prostredia, rodinného, zázemie tam chýbalo. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Podľa jej slov, boli na túto úlohu učitelia sami: „A viete,

pokiaľ by sme mali my na toto asistentov alebo nejakých ľudí, ktorí by boli schopní nám v tejto veci ako keby pomôcť, tak by to bolo fajn. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Okrem toho, že sa zamestnanci školy nemohli oprieť o pomoc asistentov učiteľa či odborníkov, pokrivkávala aj spolupráca s poradňou: „Ale hľadala som spôsob a možnosti riešenia práve s CPP-éčkom, aby nám pomohli. Aby nám dali človeka k tomu. Aby sme naozaj vedeli odborne pristupovať k týmto problémovým deťom. […] Nebolo možné sa dopátrať proste nikoho, nedalo sa. A každý vám povie, no ja to zadarmo robiť nebudem. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Rozprávanie riaditeľky odbornej školy stavebnej indikuje aj nespokojnosť s financovaním: „Jednoducho tie prostriedky, ktoré škola dostáva […], sú vyslovene len na to, aby ste ako keby kvalitne vzdelávali to, čo máte. A keď teraz máte aj takýto záber [širokú ponuku trojročných odborov] a ešte týchto dvojročných...buď ich necháte tak... lebo chodiť vám do školy nebudú, ak im proste nenájdete nejakú produktívnu prácu. Pretože my sme sa ich snažili hlavne dostať do terénu. Pretože tie deti sú potrebné. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Bohaté a emóciami podfarbené odpovede riaditeľky konkrétnej školy odkazujú najmä na potrebu zabezpečenia viacerých podporných nástrojov, ktoré v školách chýbajú. Hoci na základe názorov jednej respondentky nemožno vysloviť akékoľvek všeobecné závery, v súlade s ostatnými zisteniami To dá rozum o slabej systémovej podpore individualizácie v školstve možno formulovať predpoklad, že pri zmene podmienok by bolo viac riaditeľov stredných odborných škôl otvorených myšlienke poskytovania a rozvíjania dvojročných učebných odborov.

Učebné odbory sa stali podľa riaditeľov neatraktívnymi, problém je podľa nich udržať aj trojročné

Tretím najčastejšie uvádzaným dôvodom, prečo stredné odborné školy neposkytujú dvojročné odbory, bolo konštatovanie, že o takéto štúdium je nízky záujem. Túto odpoveď zvolila v dotazníkovom prieskume To dá rozum tretina opýtaných riaditeľov SOŠ (pozri graf G_4.4.4.2.2). Riaditeľ SOŠ v Trenčianskom kraji bilancoval: „Mali sme tam, myslím, že nejakých osem prihlášok. Na triedu potrebujeme sedemnásť, ale z tých ôsmich niektorí boli zduplovaní s tým, že si dali prihlášku aj na mechanika nastavovača. A keďže spravili prijímačky, tak je prijatý tam a zostali nám možno nejakí traja žiaci, ktorí by išli vlastne do toho učebného odboru. Aj to sa zapísali do [názov mesta] a podobne. Takže nakoniec máme nulový stav […] Už v tomto školskom roku sme neboli schopní otvoriť prvý ročníku učebných odborov a nasledujúci školský rok, ak sa nestane zázrak, žeby zrazu prišlo dvadsať prihlášok do druhého kola, tak takisto nedokážeme otvoriť. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka inej SOŠ v tomto regióne zdôraznila, že ide o priamy dôsledok klesajúceho záujmu o nematuritné odbory: „Ale v širokom okolí už pomaly sme jediná škola, ktorá má trojročné odbory. V dnešnej dobe skoro všetky školy majú len maturitné. To je taký trend, že nikomu sa nechce ísť na takéto odbory... (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Potvrdil to aj jej kolega z inej školy: „Musia zobrať, čo zostáva a momentálne je trend taký, že rodičia nechcú žiakov dávať na tie učebné odbory a potom sa tí žiaci chudáci trápia na tých študijných odboroch vlastne a majú veľké problémy s maturitou. Pritom keby spravil ten trojročný odbor, mohol byť spokojný hoc aj perspektívny zamestnanec. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Veľa žiakov, ktorí do dvojročných F-odborov nastúpia, štúdium nedokončia

V roku 2018 takmer polovica žiakov (48%), ktorí študovali v F-odboroch,[14] neukončila vzdelávanie. Podľa odhadov Útvaru hodnoty za peniaze úspešne ukončí školu a získa vysvedčenie o záverečnej skúške len 33 % žiakov na F-odboroch.[15] Väčšina z nich zo škôl odchádza už po 1. roku štúdia, keď si naplní povinnú školskú dochádzku. Ďalšia časť si doplní v rámci kurzu základné vzdelanie a tiež opúšťa vzdelávací systém bez získania akejkoľvek kvalifikácie. Aj skúsenosti riaditeľov škôl, predovšetkým z najmenej rozvinutých okresov, poukazujú na to, že mnohým žiakom chýba motivácia zotrvať v štúdiu a najmä zo sociálnych príčin sa rozhodnú nepokračovať.[16] Konštatoval to s povzdychom aj riaditeľ základnej školy v Trnavskom kraji: „Ja neviem. Lebo tí, ktorí len kvôli tomu tam chodia, aby mali ukončené to povinné a idú preč. Proste nemajú nič v ruke. (Základná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ O slabých ambíciách hovorili aj riaditelia stredných odborných škôl: „A ďalšia vec je, že viete, môžete sa tým deťom akokoľvek venovať. Ale veľmi, veľmi ťažko máte jedného možno za päť rokov, ktorý má ambíciu trebárs si dorobiť ten výučný list a ukončiť si trebárs to trojročné vzdelanie (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“. „To boli všetko chlapci, čo už mali vlastne aj osemnásť rokov, keď nastúpili. A jednoducho tam tie pracovné návyky úplne nulové. Prísť do školy, to im nehrozilo. Na odborný výcvik takisto veľký

problém ich dostať. A po tom mesiaci, mesiaci a pol, jednoducho zanechali štúdium úplne a skončili prakticky bez základného školského vzdelania. Čo si pamätám ešte viac rokov dozadu, nejakých štyri-päť, tak tam boli nejakí žiaci, ktorí si aspoň v rámci toho dorobili základnú školu. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Ďalšie odpovede poukazovali na snahu škôl vytvoriť podmienky na dokončenie štúdia: „[…] umožníme aj ten individuálny študijný plán, aby sme tomu človeku vlastne dali aspoň šancu do toho života. Lebo inak keby sme mu toto neumožnili, tak on jednoducho zanechá štúdium a skončí. Takže takto ešte mu aspoň necháme tie dvere otvorené, aby mal šancu na to vzdelanie. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľka inej školy zas otvorene hovorila o ústupkoch, ktoré sú ochotní učitelia urobiť, len aby žiak nebol vylúčený: „Veľmi dlho sa trápime. Všelijakým spôsobom. Ak tam trocha snahy je, tak je priestor, aby si aj dobral niečo, dobehol. Je možnosť predĺžiť klasifikáciu, ak požiada... Nejaký dôvod vhodný sa nájde. Takže, ako nevylučujeme hneď, za maličkosť. Fakt nechávame obrovský priestor, aby to decko si uvedomilo, uvedomilo svoje chyby. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Na inej škole zas slovami jej riaditeľky robia všetko preto, aby žiakov motivovali ísť ďalej a získať výučný list: „[…] tak sme sa snažili, aby to bolo také, že tak ty si ten výborný, my ťa teda posunieme ďalej, že nemusíš robiť prijímacie pohovory, ale poď [zvýrazneným hlasom] z toho dvojročného normálne na tie tri roky študovať. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Na záver dodala: „Lebo viete, keď ich budete stále karhať, budete im stále písať neospravedlnené hodiny, tak v konečnom dôsledku podľa školského poriadku sa dopracujete k tomu, že ich musíte vylúčiť. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“

Záver

Po absolvovaní základného vzdelania by mali mať všetci učiaci sa k dispozícii širokú paletu vzdelávacích programov, ktorých absolvovanie im umožní viesť dôstojný a zmysluplný život. Zistenia To dá rozum indikujú, že žiaci, ktorí patrili počas štúdia na základnej škole medzi menej úspešných, majú obmedzené možnosti výberu ďalšej vzdelávacej a profesijnej dráhy. Ich jedinou alternatívou sú často len F-odbory na stredných odborných školách, po ktorých absolvovaní sa ich šance na získanie práce výrazne nezvýšia. Možno i to je dôvodom, prečo nie sú žiaci motivovaní štúdium ukončiť a odchádzajú z neho hneď po naplnení povinnej školskej dochádzky.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Segregácia rómskych detí
Vybrané podporné nástroje vo vzdelávaní
Problém predčasného ukončovania školskej dochádzky nie je plošný
Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní

Zdroje:

[1:] CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Osoby s predčasne ukončenou dochádzkou. [elektronická pošta] 8. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com

[2:] Štatistický úrad SR. 2019. Databáza Datacube. Demografia a sociálne štatistiky. Nezamestnanosť-evidovaná. [cit. 2019-07-11]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk

[3:] HERICH, J. *Evidovaná nezamestnanosť absolventov stredných škôl.* Sezóna 2017/18 (analytická štúdia). CVTI SR. Odbor metodiky a tvorby informácií školstva, 2018. [cit. 2019-07-11]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/skolstvo/regionalneskolstvo/aktualne-analyzy-nezamestnanosti-absolventov-strednych-skol.html?page_id=1064

[4:] HERICH, J. *Evidovaná nezamestnanosť absolventov stredných škôl.* Sezóna 2017/18 (analytická štúdia). CVTI SR. Odbor metodiky a tvorby informácií školstva, 2018. [cit. 2019-07-11]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/skolstvo/regionalneskolstvo/aktualne-analyzy-nezamestnanosti-absolventov-strednych-skol.html?page_id=10648

5: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Osoby s predčasne ukončenou dochádzkou. [elektronická pošta] 8. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com

6: Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 476 z 26. augusta 2015 k návrhu zákona o podpore najmenej rozvinutých okresov a o zmene a doplnení zákona č. 561/2007 Z. z. o investičnej pomoci a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: https://rokovania.gov.sk/RVL/Resolution?SearchText=k+n%C3%A1vrhu+z%C3%A1kona+o+podpore+najmenej+rozvinut%C3%BDch+okresov+&ElectionPeriodID=&Negotiation

7: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

9: BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách. Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015;

10: Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok elokovaných pracovísk v strednej odbornej škole v školskom roku 2018/19 v SR. [cit. 2019-07-10] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx? text=g&id=3&lang=sk

11: BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách.* Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže? Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015;

12: BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách.* Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže? Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015;

13: Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok elokovaných pracovísk v strednej odbornej škole v školskom roku 2018/19 v SR. .[cit. 2019-07-10] Dostupné na: https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk

14: CVTI SR. ČABALOVÁ, J. Osoby s predčasne ukončenou dochádzkou. [elektronická pošta] 8. 7. 2019. Jana Čabalová, Centrum vedecko-technických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@gmail.com

15: Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

16: Návrh krokov na koncepčné riešenie podpory mechanizmu doplnenia základného vzdelania. Dostupné na: https://www.minedu.sk/20598-sk/uzitocne-odkazy/

Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní

Úroveň dosiahnutého stredoškolského vzdelania je v skupine žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia výrazne nižšia ako v ostatnej populácii

V spoločnosti žije nezanedbateľná skupina ľudí, ktorí po ukončení povinnej školskej dochádzky nemajú v rukách doklad o vzdelaní oprávňujúci na výkon nejakej profesie. Paradoxne ide o ľudí, ktorí prácu potrebujú, aby sa vymanili z bludného kruhu chudoby. Niektorí z nich nedosiahli ani základné vzdelanie. Pri porovnaní tejto skupiny žiakov a ich lepšie situovaných rovesníkov je zrejmé, že ich vzdelávacie dráhy sú odlišné. Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia smerujú častejšie do stredných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím. Kým na gymnáziách študuje tretina mladých ľudí z bežných rodín, z rodín z vylúčených rómskych lokalít, ktoré sú zároveň v systéme hmotnej núdze, nájdeme v tomto type škôl len jedno percento detí. V dvojročných učebných F-odboroch, v ktorých žiaci získavajú len oprávnenie na výkon pomocných prác, študuje viac než polovica Rómov. Rómski žiaci a žiačky častejšie ako nerómski stredoškolské vzdelávanie neukončia. Mnohí opúšťajú brány škôl hneď, ako naplnia povinnú školskú dochádzku. Takmer tretina z nich tak robí z presvedčenia, že vyššie vzdelanie nepotrebujú. Tento postoj môže podľa odborníkov súvisieť so stigmatizáciou rómskeho obyvateľstva a s diskrimináciou na trhu práce, kvôli ktorej mnohí rómski rodičia a žiaci rezignujú na vzdelávanie. Sú presvedčení o tom, že lepšiu prácu aj tak nezískajú. Podstatným dôvodom včasného ukončenia stredoškolského vzdelávania môže byť aj nepohoda, ktorú žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prežívajú v škole. Práca s nimi má predsa svoje špecifiká. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum však naznačujú, že väčšina stredných škôl sa cíti na túto úlohu pripravená. Pedagogickí a odborní zamestnanci si tiež myslia, že sú pripravení vzdelávať deti rôznych národností a etník. Pochybnosť však vyvoláva zistenie, že štvrtina opýtaných za najvhodnejšiu formu vzdelávania pre deti bez znalosti, resp. s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka považuje špeciálnu triedu v bežnej škole. Vzdelávanie v bežnej triede považovala za najvhodnejšiu formu len necelá tretina opýtaných.

Tretina detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ukončuje povinnú školskú dochádzku bez dosiahnutia základného vzdelania

Kvalita života ľudí, ktorí neukončili ani základné vzdelanie (nižšie stredné vzdelanie), je výrazne znížená. Títo ľudia si len ťažko hľadajú prácu a často sa nevedia dostať z bludného kruhu chudoby. Trpia najvyššou mierou nezamestnanosti. Kým v populácii osôb s neukončeným nižším stredným vzdelaním bol nezamestnaný takmer každý druhý jednotlivec (45 %), v populácii osôb s ukončeným nižším stredným vzdelaním išlo o každého tretieho jednotlivca (31 %).[1] Neukončené základné vzdelanie je hlavnou prekážkou získania kvalifikácie a sťažuje prechod zo základných do stredných škôl. Žiaci, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku (ďalej PŠD) ešte pred 9. ročníkom základnej školy, majú totiž menšiu šancu zapojiť sa do stredoškolského vzdelávania.

Otázka neukončeného základného vzdelania sa týka veľkej časti žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP). V školskom roku 2017/18 takto ukončila PŠD tretina detí v systéme pomoci v hmotnej núdzi[2] a viac ako tretina detí z prostredia MRK.[3] Aj údaje Svetovej banky naznačujú, že v skupine mladých ľudí s nedosiahnutým základným vzdelaním je veľká časť Rómov. V roku 2011 nedosiahlo ani nižšie stredné vzdelanie 20 % Rómov vo veku 17 – 23 rokov, ktorí žili na území Slovenska.[4]

Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia smerujú častejšie do stredných škôl určených pre žiakov s mentálnym postihnutím

V porovnaní s ostatnými stredoškolákmi žiaci so sociálnym znevýhodnením, ktorí pokračujú v štúdiu po ukončení základnej školy, v oveľa väčšej miere navštevujú odborné učilištia a praktické školy určené pre žiakov s mentálnym postihnutím. Keďže táto diagnóza je často prisudzovaná najmä rómskym deťom z vylúčených lokalít, takáto vzdelávacia dráha sa týka mnohých Rómov z vylúčených lokalít. Ako ukazuje graf G_4.4.5.1, na stredných školách určených pre mentálne postihnutú mládež

bolo v školskom roku 2017/18 takmer 13 % žiakov z MRK, ktorí neboli v systéme hmotnej núdze a necelých 19 % žiakov z MRK z rodín, ktorým bola zároveň táto pomoc poskytnutá. V skupine žiakov, ktorí nemajú tieto charakteristiky, študovalo na tomto type škôl len niečo viac ako 1 %.

Tieto skutočnosti spôsobujú výrazné odlišnosti v prerozdelení stredoškolákov medzi druhmi škôl podľa ich sociálnej situácie. Zaujímavý je pohľad na opačnú stranu grafu, ktorá ilustruje podiel žiakov na gymnáziách. Na tomto type školy študovala v školskom roku 2017/18 skoro tretina stredoškolákov, ktorí stoja mimo systému poberateľov hmotnej núdze a nepochádzajú z marginalizovaných rómskych komunít. Naopak, v skupine stredoškolákov z prostredia MRK, ktorí sú v systéme PHN, menej ako 1 %.[5] Aj toto rozloženie žiactva naprieč rôznymi druhmi škôl naznačuje, že mladí ľudia, ktorí žijú v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, končia stredoškolské vzdelávanie skôr ako ich lepšie situovaní rovesníci.[6] Podľa dát UNDP a Svetovej banky bolo v roku 2011 v populácii 18- až 22-ročných až 95 % Rómov, ktorí už neboli zapojení do vzdelávania a nedosiahli viac než stredné odborné vzdelanie s výučným listom oproti 60 % Nerómov, ktorí žili v ich blízkom okolí.[7]

Graf G_4.4.5.1: Rozdelenie stredoškolákov medzi druhmi škôl podľa sociálnej situácie v školskom roku 2017/18

Viac než polovica žiakov v F-odboroch je zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Zo skupiny tých žiakov zo SZP, ktorí smerujú na stredné odborné školy, veľká časť navštevuje 2-ročné učebné odbory bez výučného listu. Ich uplatniteľnosť na trhu práce je slabá. Podľa sekundárnych dát v F-odboroch vo väčšej miere študujú žiaci z rodín, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a z prostredia vylúčených rómskych lokalít. V systéme PHN[9] je odhadom 59 % žiakov F-odborov a z prostredia MRK[10] pochádza podobne okolo 59 %.[11] Väčšina programov v rámci štúdia F-odborov je koncentrovaná v Košickom (30,6 %) a Prešovskom kraji (25 %) (pozri tabuľka T_4.4.4.2.2). Práve v týchto regiónoch sa totiž nachádzajú elokované pracoviská, ktoré boli zriadené s cieľom zvýšiť podiel stredoškolsky vzdelaných Rómov z vylúčených lokalít.[12] Ako však konštatujú odborníci, vzdelávanie v týchto školách sa stalo pre mnohých Rómov takmer automatickou voľbou a začali ich vnímať ako „školy pre nich“. Takúto voľbu urobia dokonca aj žiaci a žiačky, ktorí mali v základnej škole vynikajúce výsledky a mohli by pokračovať v štúdiu napríklad na gymnáziu alebo v maturitných odboroch stredných odborných škôl.[13] Podľa výsledkov terénneho výskumu Centra pre výskum etnicity a kultúry si rómski žiaci celkom prirodzene vyberajú najľahšiu alternatívu, ktorá je im dostupná. Rozhodujúcu rolu v ich rozhodovaní nezohráva len geografická blízkosť, ale tiež motivácia pokračovať v návšteve školy ďalej so svojimi spolužiakmi.[14] A keďže mnohé rómske deti sa v základných školách vzdelávajú v etnicky homogénnych triedach, aj ich ďalšie vzdelávacie dráhy sú podobné.

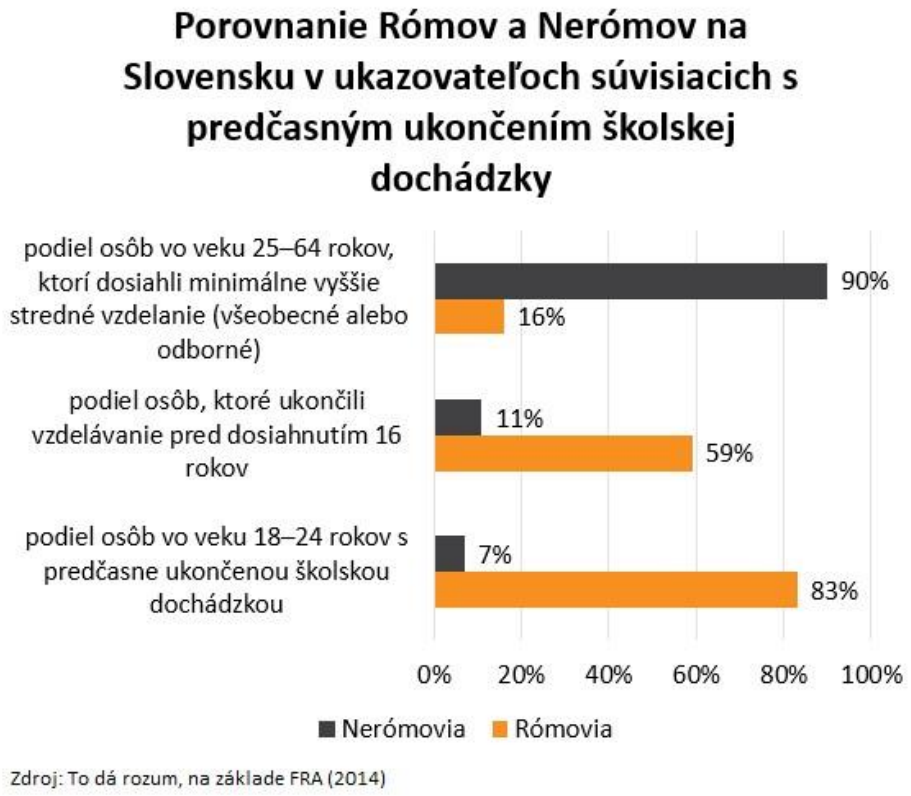
Rómski žiaci a žiačky ukončujú stredoškolské vzdelávanie predčasne častejšie ako nerómski

Predčasné ukončovanie vzdelávania je späté s chudobou. Keďže chudoba sa vo veľkej miere týka rómskeho obyvateľstva, je zaujímavé vidieť, aké sú rozdiely v miere predčasného ukončovania vzdelania medzi nimi a majoritou.

Žiaci, ktorí pochádzajú zo SZP, vstupujú často do 1. ročníka ZŠ starší, ako sú ostatní prváci, častejšie opakujú ročník a niektorí aj viackrát. Logickým vyústením týchto skutočností je vyššie riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky. Tento problém sa týka na Slovensku najmä rómskeho obyvateľstva, ktoré žije v podmienkach sociálneho vylúčenia. V roku 2015 predčasne ukončilo vzdelávanie a odbornú prípravu takmer 60 % Rómov vo veku 18 – 24 rokov, pričom v celkovej populácii sa vyskytovalo len 7 % prípadov.[15]

Rómovia opúšťajú vzdelávanie často už po naplnení povinnej školskej dochádzky. Podľa výsledkov výskumu Agentúry Európskej únie pre základné práva opustili v sledovanom období vzdelávací systém pred dosiahnutím 16 rokov až dve tretiny rómskych respondentov. V prípade Slovenska išlo o 59 % Rómov v kontraste s 11 % Nerómami z ich blízkeho okolia. Aj vďaka tomu dosiahla minimálne vyššie stredné vzdelanie (všeobecné alebo odborné) podstatne menšia časť Rómov než Nerómov[16] (G_4.4.5.2).

Graf G_4.4.5.2: Porovnanie Rómov a Nerómov na Slovensku v ukazovateľoch súvisiacich s predčasným ukončením školskej dochádzky



[17]

Takmer tretina Rómov opúšťa školu po ukončení povinnej školskej dochádzky s argumentom, že ich vzdelanie je postačujúce

Rómovia nepokračujú vo vzdelávaní po dosiahnutí povinného vzdelávania z rôznych príčin. Medzi najčastejšie uvádzané dôvody patrí napríklad skoré manželstvo a pôrod, potreba prispievať na chod domácnosti, ale aj obavy o bezpečnosť svojich detí, najmä dcér.[18] Aj podľa staršieho slovenského prieskumu ukončujú mladí Rómovia štúdium na strednej škole na základe

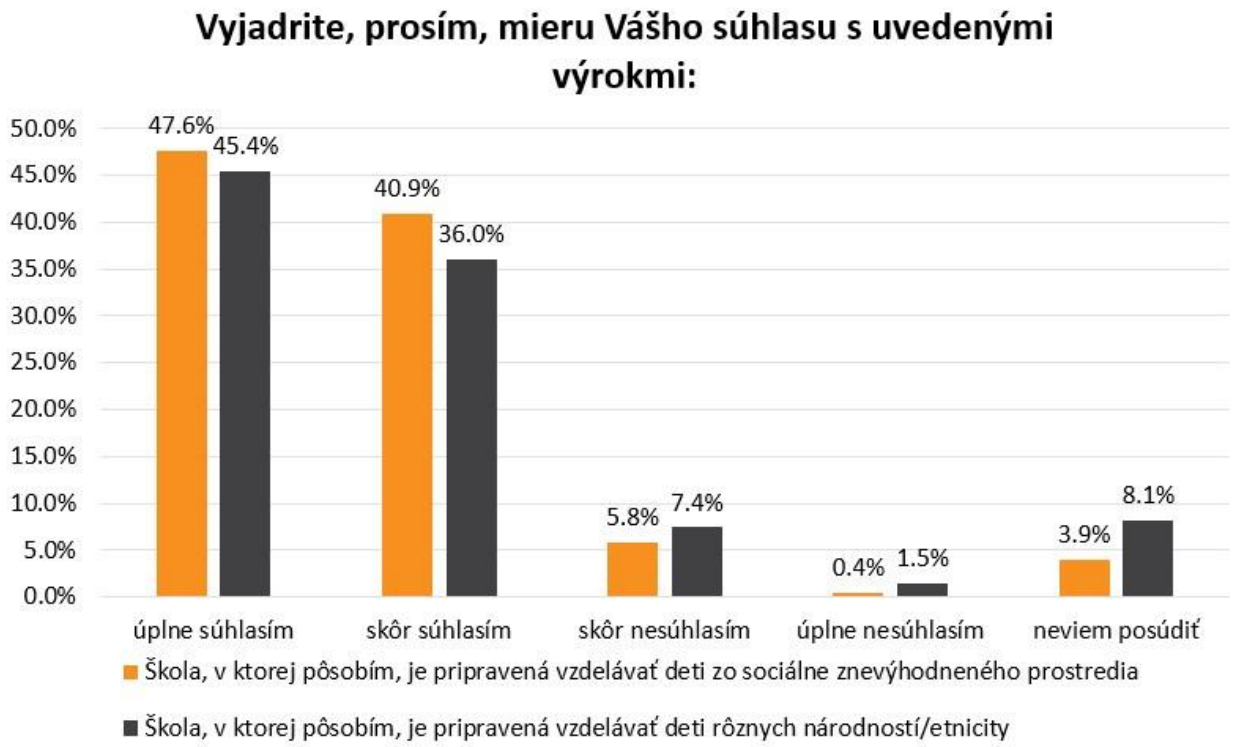
individuálnych príčin. Väčšina respondentov, ktorá sa doň zapojila, však hodnotila s odstupom času toto rozhodnutie ako zlý krok.[19] Podľa medzinárodných zistení takmer tretina (30 %) Rómov na Slovensku zdôvodnila odchod zo školy pred ukončením stredoškolského vzdelávania tým, že vo vzťahu k práci, ktorú môžu získať, je ich vzdelanie dostatočné. Druhou najčastejšie uvádzanou príčinou (20 %) bola potreba nájsť si prácu a zarábať.[20] Tieto zistenia poukazujú na paradox. Je zrejmé, že snaha Rómov uspokojiť aktuálne potreby súvisiace s chudobou limituje ich možnosti dosiahnuť lepšie vzdelanie a získať kvalifikovanú prácu v budúcnosti. Presvedčenie mnohých Rómov o tom, že aj základné vzdelanie postačuje, je aj odrazom nízkych ambícií. Ako totiž indikujú výsledky kvalitatívneho výskumu Centra pre výskum etnicity a kultúry, postoje rómskych ľudí k stredoškolskému vzdelávaniu sú formované na pozadí stigmatizácie tejto etnickej skupiny a jej diskriminácie na trhu práce. Rómski rodičia sa domnievajú, že ich šance získať dobré zamestnanie sú výrazne nižšie ako u Nerómov, a dosiahnuté vzdelanie na tom veľa nezmení.[21] Tieto zistenia korešpondujú s výsledkami iného prieskumu, v ktorom len polovica rodičov žiakov, ktorí predčasne ukončili vzdelávanie, prejavila vieru v to, že vzdelanie zabezpečí ich deťom lepšiu budúcnosť.[22] Žiaľ, ako ukazujú výsledky experimentu Inštitútu finančnej politiky, obavy rodičov sú na mieste. K diskriminácii na trhu práce na základe etnicity skutočne dochádza.[23]

Väčšina stredných škôl sa cíti pripravená na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Jednou z možných príčin predčasného ukončovania vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môže byť aj klíma škôl a ich nepripravenosť reagovať na špecifické vzdelávacie potreby tejto skupiny žiakov. Inak povedané, žiaci môžu vynechávať vyučovanie či definitívne odísť zo školy aj preto, lebo sa tam necítia komfortne. V intenciách tohto predpokladu je zaujímavý pohľad na to, či sa stredné školy cítia pripravené na prácu s touto cieľovou skupinou. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum to tak je. Takmer polovica (47,6 %) z 1 098 opýtaných učiteľov, riaditeľov, asistentov učiteľa, výchovných poradcov, majstrov odborného výcviku a odborných zamestnancov stredných škôl zvolilo odpoveď úplne súhlasím a viac než 40 % skôr súhlasím vo vzťahu k výroku Škola, v ktorej pôsobím, je pripravená vzdelávať deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. S výrokom, ktorý odkazoval na pripravenosť školy na prácu s deťmi rôznych národností či etnicity, súhlasila o niečo menšia skupina respondentov. No aj v tomto prípade prevládalo presvedčenie o zvládnutí tejto úlohy (graf G_4.4.5.3).

Isté pochybnosti o pripravenosti stredných škôl na prácu so žiakmi zo SZP vyvolávajú výsledky dotazníka v odpovedi na otázku Aká forma vzdelávania je najvhodnejšia pre žiakov bez znalosti, resp. s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka? Keďže mnoho žiakov zo SZP používa iný než slovenský materinský jazyk, pripravenosť školy sa týka aj schopnosti jej zamestnancov pracovať s takýmito deťmi. Odpovede v dotazníkovom prieskume To dá rozum však naznačujú, že na túto rolu stredné školy nemusia byť celkom pripravené. Štvrtina respondentov sa totiž domnieva, že najvhodnejšou formou vzdelávania pre deti s iným jazykom je špeciálna trieda v bežnej škole. Takmer tretina nedokázala k tejto otázke zaujať stanovisko. Vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou vnímalo ako najlepšiu cestu len 28 % pedagogických a odborných zamestnancov stredných škôl.

Graf G_4.4.5.3: Názory respondentov stredných škôl na pripravenosť ich školy na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a detí rôznych národností a etník



Zdroj: Dotazníkový kvantitatívny prieskum To dá rozum (2018), počet respondentov: 6 AU stredných škôl, 97 riaditeľov stredných škôl, 667 učiteľov stredných škôl, 204 majstrov odborného výcviku, 26 odborných zamestnancov, 98

Záver

Kvalitný vzdelávací systém vyrovnáva šance a kompenzuje sociálne znevýhodnenia. V prípade, že nedokáže zabezpečiť dôstojný život pre všetkých ľudí bez ohľadu na ich sociálnu situáciu, v niečom zlyháva. Ak v spoločnosti existuje skupina ľudí, ktorá preukázateľne dosahuje nižšie vzdelanie ako ostatná časť populácie, vzdelávací systém nemožno nazvať spravodlivým. Opísané problémy indikujú, že v systéme chýbajú účinné preventívne opatrenia, ktoré by odstránili prekážky detí zo sociálne znevýhodňujúceho na ceste za lepším vzdelaním. Naznačujú tiež, že kompenzačné opatrenia sa míňajú očakávaným účinkom. Nedá sa totiž povedať, že by vzdelanie pomohlo zlepšiť kvalitu života chudobných ľudí, a tým prispieť aj k väčšej prosperite celej spoločnosti.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Edita Rigová

Súvisiace kapitoly:

Problematické aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia
Segregácia rómskych detí
Problém predčasného ukončovania školskej dochádzky nie je plošný
Otvorenosť a flexibilita druhošancového vzdelávania
Obmedzené možnosti získania kvalifikácie

Zdroje:

1: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
2: PHN – do tejto skupiny bola zahrnutá každá osoba, ktorá žije v domácnosti, ktorej aspoň jeden mesiac v roku 2017 bola poskytovaná PHN podľa údajov ÚPSVR (podľa Revízia výdavkov na skupiny...., 2019)
3: MRK - „proxy" pre menej integrovanú časť rómskej populácie (podľa Revízia výdavkov na skupiny...., 2019)
4: BRÜGGEMANN, C. *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey Data.* Policy brief. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.undp.org
5: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
6: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
7: BRÜGGEMANN, C. *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey Data. Policy brief.* [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.undp.org
8: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
9: PHN – do tejto skupiny bola zahrnutá každá osoba, ktorá žije v domácnosti, ktorej aspoň jeden mesiac v roku 2017 bola poskytovaná PHN podľa údajov ÚPSVR (podľa Revízia výdavkov na skupiny...., 2019)
10: MRK - „proxy" pre menej integrovanú časť rómskej populácie (podľa Revízia výdavkov na skupiny...., 2019)
11: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/
12: BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách. Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.
13: BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách. Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.
14: BALÁŽOVÁ, Z. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách. Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.
15: European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDISII) Roma — Selected findings, Publications Office of the European Union, Luxembourg.* [cit. 2018-09-28]. Dostupné na: http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings
16: European Union Agency for Fundamental Rights, 2014. Roma survey – Data in Focus. Education: the situation of Roma in 11 EU Member States
17: European Union Agency for Fundamental Rights, 2014. Roma survey – Data in Focus. Education: the situation of Roma in 11 EU Member States
18: European Union Agency for Fundamental Rights, 2014. Roma survey – Data in Focus. Education: the situation of Roma in 11 EU Member States
19: MATULAY, S. *Rómovia cez prizmu sociologického výskumu.* Nitra: UKF, 2003.
20: European Union Agency for Fundamental Rights, 2014. Roma survey – Data in Focus. Education: the situation of Roma in 11 EU Member States
21: LAJČÁKOVÁ, J. *Rovné šance I. podpora stredoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení.* Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.
22: ŠRANKOVÁ, Z., MASLOVÁ, M. Slovakia. In *Monitoring School Dropouts: Albania, Kazakhstan, Latvia, Mongolia, Slovakia, and Tajikistan.* Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2007, s. 159 - 174
23: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

Prechod do VŠ vzdelávania

Prechod do vysokoškolského vzdelávania

Podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí na Slovensku je nižší, ako je priemer krajín EÚ a OECD. Zreteľný je však stúpajúci trend. Mnohí mladí ľudia si uvedomujú význam vysokoškolského vzdelania pre ich budúce uplatnenie sa na trhu práce, ako aj pre ich osobný rast. Hoci sa podiel vlastníkov vysokoškolských diplomov zvyšuje, počet študentov na vysokých školách (ďalej VŠ) sa znižuje. Jedným z dôvodov je aj odliv veľkej časti žiackej populácie na vysoké školy v zahraničí, ktorý je väčší ako príchod zahraničných študentov na naše VŠ. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukázali, že takmer polovica opýtaných stredoškolákov plánuje po skončení strednej školy študovať za hranicami. Odpovede vysokoškolákov, ktorí už študujú v zahraničí, zas naznačujú, že ich motivácia odísť zo Slovenska bola silná. Uvádzanými dôvodmi ich odchodu je lepšie renomé zahraničných VŠ či vyššia uplatniteľnosť na trhu práce so vzdelaním zo zahraničia. Ako problém sa tiež ukazuje, že naši študenti plánujú zostať po skončení VŠ v zahraničí.

Odchod študentov do zahraničia v kombinácii s demografickým poklesom vyúsťuje do znižovania kritérií pri prijímaní uchádzačov. Počty plánovaných miest na VŠ sú totiž vyššie, ako je počet maturantov, a keďže pri financovaní vysokých škôl zohráva nezanedbateľnú rolu aj počet študentov, každá fakulta sa snaží svoj plán prijatia naplniť aj za cenu zrušenia prijímacích skúšok. Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že kritériá prijímania sú na mnohých vysokých školách také nízke, že ich splní takmer každý uchádzač. Výberových škôl je čoraz menej. Z výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum sa dá usudzovať, že zrušenie prijímacích skúšok na Slovensku vnímajú študenti, ktorí odišli študovať za hranice, skôr negatívne. Slabý, resp. žiadny výber študentov nemá vplyv len na renomé našich vysokých škôl. Mení sa aj kvalita ich práce. Podľa vysokoškolských učiteľov je jedným z najsilnejších faktorov, ktorý negatívne ovplyvňuje kvalitu ich výučby, slabá úroveň študentov. Výsledky analýzy rozhovorov ukazujú, že istá časť z nich vidí príčinu v nízkej úrovni a neadekvátnosti obsahu stredoškolského vzdelávania. Systematická komunikácia a spolupráca medzi strednými a vysokými školami však chýba a chýba tak aj dialóg o vzájomných očakávaniach. Vnímanie študentov ako slabo pripravených na zvládanie nárokov VŠ štúdia súvisí aj s povahou študijných programov, ktoré VŠ ponúkajú. Vysoké školstvo totiž nezareagovalo na trend zvyšovania potreby VŠ vzdelaných ľudí a nedokázalo sa prispôsobiť rozmanitejšej skupine študentov. Na rozdiel od vysokých škôl v zahraničí, tie na Slovensku naďalej ponúkajú prevažne akademicky orientované študijné programy a prijímajú absolventov stredných škôl s očakávaním príchodu úzkej elity akademicky orientovaných uchádzačov.

Slabé nároky na vstupe do vzdelávania môžu prispievať aj k zvyšovaniu prípadov predčasne ukončeného vzdelávania. Účastníci rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum zmieňovali, že keďže študenti neprešli prijímacími skúškami, k ich selekcii dochádza až počas štúdia. Podľa posledných dostupných dát ukončuje v krajinách OECD a EÚ vysokoškolské štúdium bez získania diplomu približne tretina študentov. Na Slovensku o niečo menej. Naša krajina je však výnimočná tým, že väčšina študentov sa už na vysokú školu nevracia a vzdelanie si nikdy nedokončí. Predčasné ukončenie vysokoškolského vzdelávania môže byť dôsledkom zlého výberu školy, a teda aj obrazom slabého kariérového poradenstva na stredných školách. Môže však tiež zrkadliť slabú podporu na VŠ v procese adaptácie novoprijatých študentov. Porovnanie názorov študentov, ktorí študujú na Slovensku, s tými, ktorí odišli na vysoké školy v zahraničí, naznačujú, že naše školy majú tie v zahraničí v čom dobiehať. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum naznačujú, že niektoré vysoké školy si tento problém začínajú uvedomovať a hľadajú cesty, ako neprísť o veľké počty študentov.

Hoci oká „preosievacieho sita“ pri výbere uchádzačov na vysoké školy sú veľké, niektoré skupiny obyvateľstva sa k vysokoškolskému diplomu dostávajú ťažšie. Ide o ľudí so zdravotným či sociálnym znevýhodnením, ktorí musia na ceste za VŠ vzdelaním prekonávať mnoho bariér.

Podľa výpočtov To dá rozum len malá časť žiakov so zdravotným znevýhodnením pokračuje v štúdiu na VŠ. V roku 2018 ich bolo v maturitných odboroch stredných škôl 7-tisíc. V programoch 1. a 2. stupňa VŠ len okolo tisíc. To indikuje existenciu bariér v akademickom prostredí. Otázka tvorby univerzálne prístupného prostredia je však v súčasnosti živá, a to aj vďaka zákonu o VŠ, ktorý zaväzuje vysoké školy k poskytovaniu podpory pre študentov a uchádzačov so špecifickými potrebami (ďalej ŠP). Podľa registra však netvoria ani percento vysokoškolskej populácie. Dôvody ich nízkeho zastúpenia sú rozmanité a súvisia aj so selektívnou povahou nášho vzdelávacieho systému či málo pružným sociálnym systémom. Na základe sekundárnych dát, ako aj dát To dá rozum však možno formulovať závery, že prekážky sú aj na strane vysokých škôl, ktoré

stoja pred viacerými výzvami. Vo väčšine priestorov na fakultách či internátoch sa napríklad človek s obmedzenou mobilitou nemôže nezávisle pohybovať a je tak odkázaný na pomoc druhých. Veľkou výzvou je aj odstránenie informačných bariér a zlepšenie celkovej informačno-komunikačnej prístupnosti akademického prostredia. Mladí ľudia so zmyslovým postihnutím či telesným postihnutím horných končatín majú reálny problém získať informácie z webových sídiel, problematické je aj používanie akademických informačných systémov.

Pozitívnym zistením je, že na Slovensku fungujú dve špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so ŠP, ktoré majú v zmysle zákona úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier pre všetky VŠ na Slovensku. Zvyšuje sa aj počet poradenských a podporných centier na ostatných VŠ, na ktoré sa môžu obrátiť aj študenti so ŠP. V súčasnosti sú zriadené na polovici verejných VŠ. Od práce centier či koordinátorov pre študentov so ŠP často závisí aj kvalita práce učiteľov VŠ. Ako ukazujú zistenia To dá rozum, študenti so ŠP majú rôzne skúsenosti s osobnostnou i odbornou kvalitou pedagógov. Slabé vedomosti o potrebách jednotlivých skupín ľudí so zdravotným postihnutím sa pretavujú do ich slabej podpory počas výučby. Nie všetci učitelia sa však môžu oprieť o rady koordinátora, iných odborníkov či interné metodické usmernenie.

Výzvy v oblasti podpory študentov so špecifickými potrebami nemôžu vysoké školy zvládnuť bez systémovej podpory. V súčasnosti vysoké školy dostávajú približne polovicu požadovanej dotácie na zabezpečenie podporných služieb. Tvorba univerzálneho akademického prostredia zostáva zatiaľ víziou aj kvôli nedoriešenému financovaniu špeciálnych pedagogických pracovísk či koordinátorov pre študentov so špecifickými potrebami. Tým dlhé roky chýbalo nielen finančné ohodnotenie, ale aj podrobnejší výklad zákona, ktorý by zabezpečil študentom adresnejšiu podporu. Záväzné usmernenie chýba najmä v situácii, keď prácu koordinátorov vykonávajú aj ľudia s rôznym odborným profilom a na niektorých VŠ nefunguje efektívne ani spolupráca s externými poradenskými zariadeniami, ktoré by zabezpečili odborné posúdenie potrieb študentov so ŠP.

Napriek tomu, že podiel vysokoškolsky vzdelaných medzi ľuďmi žijúcimi v podmienkach chudoby a sociálneho vylúčenia je kriticky nízky, podpora študentov pochádzajúcich z tohto prostredia je zúžená na poskytovanie sociálnych štipendií, ktoré môžu pomôcť čiastočne odbúrať finančné bariéry. Skúsenosti zo zahraničia, ako aj pilotný program Aj ty máš šancu!, realizovaný na Slovensku, však ukazujú, že títo študenti potrebujú aj iné formy podpory. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum však indikujú, že táto téma na vysokých školách zatiaľ príliš nerezonuje.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Vývoj počtu vysokoškolákov
Podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí stúpa, študentov na slovenských vysokých školách je však čoraz menej

Odchod študentov do zahraničia
Veľa vysokoškolákov odchádza do zahraničia za lepším vzdelaním, vrátiť sa chce len malá časť

Prijímanie VŠ študentov
Väčšina vysokých škôl si študentov nevyberá

Dôvody štúdia na VŠ
Študenti idú na vysokú školu zo záujmu aj pre potrebu zamestnať sa

Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ
Nepripravenosť absolventov stredných škôl na vysokoškolské štúdium je relatívna

Predčasné ukončenie VŠ štúdia
Otázke predčasného ukončenia vysokoškolského štúdia sa nevenuje dostatočná pozornosť

Študenti so znevýhodnením na vysokých školách
Cesta znevýhodnených skupín za vysokoškolským vzdelaním nie je ľahká

Záver

Vzdelanie umožňuje jednotlivcom realizovať sa v spoločnosti. Okrem toho, že ich pripravuje na trh práce, vedie ich aj k preberaniu zodpovednosti za svoj vlastný život. Rozhodnutie študovať na vysokej škole by malo byť slobodné a motivované nielen získaním diplomu ako vstupenky na pracovný trh, ale aj túžbou rozvíjať sa a osobnostne rásť. VŠ vzdelanie je síce v súčasnosti nevyhnutnou podmienkou zlepšenia postavenia na trhu práce, ale samotný diplom už nestačí. Dnešní zamestnávatelia majú vyššie očakávania. Hľadajú vzdelaných ľudí s chuťou pracovať na sebe a so schopnosťou učiť sa. Zodpovedných, motivovaných a angažovaných ľudí však potrebuje aj občianska spoločnosť. Preto je dôležité, aby vysoké školy vysielali signál, že v spoločnosti neplnia len kvalifikačnú funkciu, ale že sú aj priestorom, v ktorom môžu všetci ľudia bez výnimky objavovať svoje kvality, osobnostne rásť a rozvíjať túžbu po poznaní.

Autorka: Katarína Vančíková

Vývoj počtu vysokoškolákov

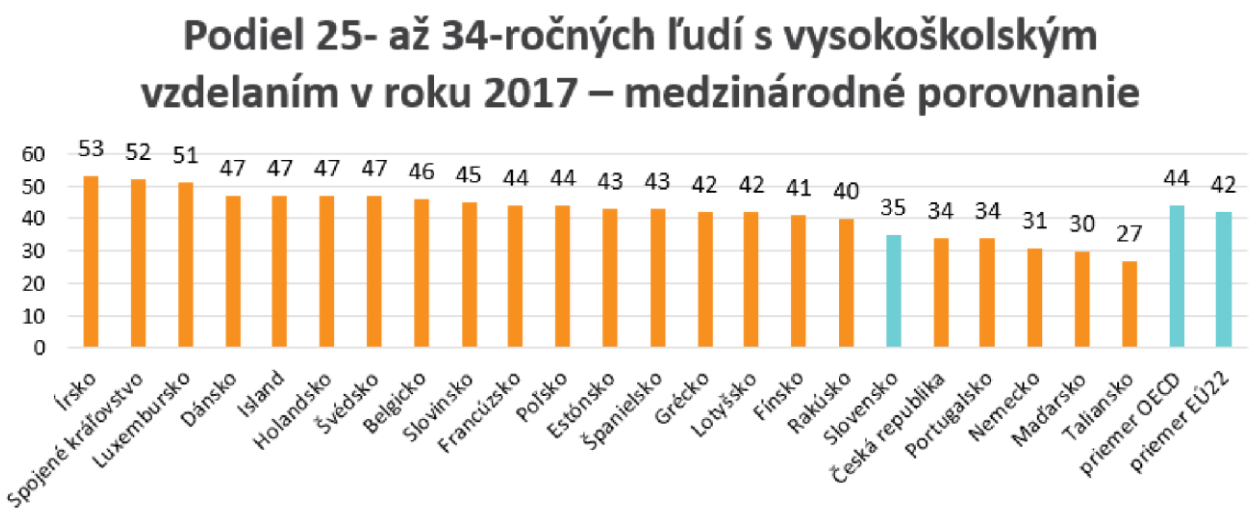
Podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí stúpa, študentov na slovenských vysokých školách je však čoraz menej

Podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí[1] na Slovensku je nižší, ako je priemer krajín EÚ a OECD. Zreteľný je však stúpajúci trend, ktorý indikuje, že Slovensko zrejme naplní cieľ EÚ, podľa ktorého má mať do roku 2020 40 % vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo veku 30 – 34 rokov. Hoci sa Slovensko v tomto ukazovateli zlepšuje, počet študentov na vysokých školách sa znižuje. Jedným z dôvodov znižovania počtu vysokoškolákov je okrem demografického vývoja aj odliv veľkej časti žiackej populácie na vysoké školy v zahraničí, ktorý je väčší ako príchod zahraničných študentov na naše VŠ. Najviac študentov mieri na české vysoké školy. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum ukázali, že takmer polovica opýtaných stredoškolákov plánuje po skončení strednej školy študovať za hranicami. Výsledky dotazníkového prieskumu medzi vysokoškolákmi, ktorí už študujú v zahraničí, zas naznačujú, že ich motivácia odísť zo Slovenska bola silná. Podstatná väčšina opýtaných tak urobila s presvedčením, že nimi vybraná vysoká škola má lepšie renomé, ako majú vysoké školy na Slovensku. Polovica tiež vyjadrila presvedčenie, že diplom z vysokej školy v zahraničí im otvorí brány k lepším pracovným príležitostiam. Ako problém sa tiež ukazuje, že naši študenti plánujú zostať po skončení VŠ v zahraničí.

Podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí na Slovensku stúpa, stále ich však nie je dosť

Podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí na Slovensku stúpa. Je však čoraz nižší ako priemer krajín EÚ 22[2] a OECD[3]. V roku 2017 patrila naša krajina medzi šesť krajín EÚ, v ktorých bol najnižší podiel vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo veku 25 – 34 rokov[4] (graf VS_G_4.5.1.1). Podiel študentov, ktorí vstupujú prvýkrát do vysokoškolského (ďalej VŠ) štúdia, patrí k najnižším v rámci OECD krajín.[5]

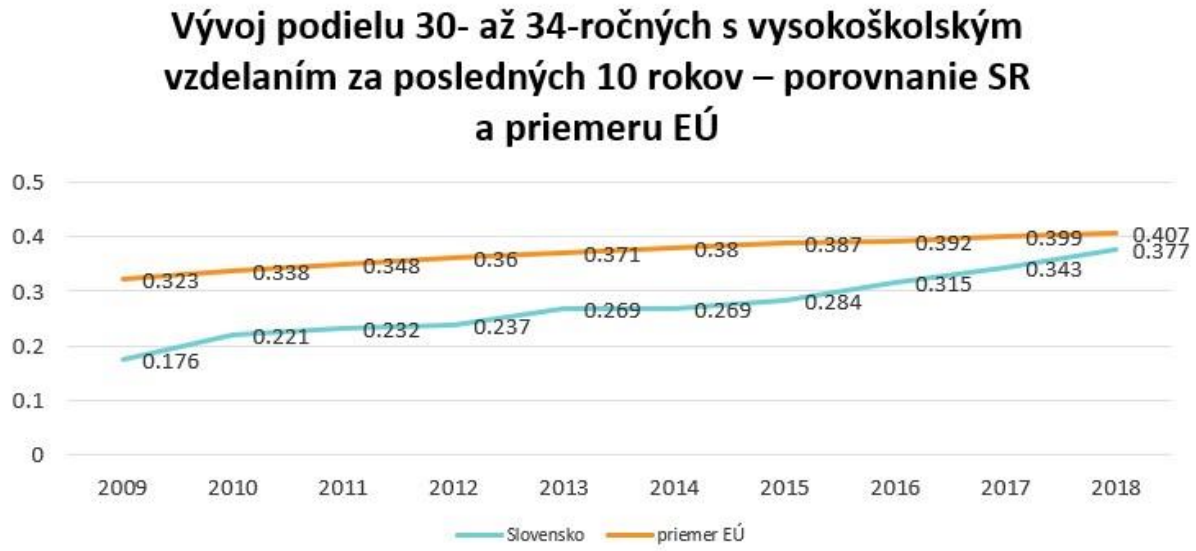
Graf VS_G_4.5.1.1: Podiel 25- až 34-ročných ľudí s vysokoškolským vzdelaním v roku 2017 – medzinárodné porovnanie



Zdroj: To dá rozum, na základe OECD (2018)

Jedným zo strategických cieľov EÚ je dosiahnuť v roku 2020 minimálne 40 % podiel 30- až 34-ročných ľudí s VŠ vzdelaním.[7] Tento cieľ sa podarilo naplniť v roku 2018 sedemnástim krajinám. Slovensko medzi ne nepatrí. Ako však vidieť v grafe VS_G_4.5.1.2, stúpajúci trend je jednoznačný a existuje reálna šanca, že v roku 2020 krajina tento strategický cieľ splní.

Graf VS_G_4.5.1.2: Vývoj podielu 30- až 34-ročných s vysokoškolským vzdelaním za posledných 10 rokov – porovnanie SR a priemeru EÚ



Zdroj: To dá rozum, na základe EUROSTAT (2019)

[8]

Počet uchádzačov i absolventov slovenských vysokých škôl klesá, študenti odchádzajú do zahraničia

Hoci podiel mladých ľudí so slovenským občianstvom, ktorí dosiahli VŠ vzdelanie, stúpa, počet uchádzačov, ako aj absolventov slovenských vysokých škôl klesá. Za posledných desať rokov klesol počet zapísaných na VŠ štúdium o 42 %. Znížil sa aj počet absolventov v 1. a 2. stupni VŠ štúdia, a to o 44 % (tabuľka VS_T_4.5.1.1).

Tabuľka VS_T_ 4.5.1.1: Pokles zapísaných študentov a absolventov slovenských VŠ vo vzťahu k vývoju populácie príslušného veku

Pokles zapísaných študentov a absolventov slovenských VŠ vo vzťahu k vývoju populácie príslušného veku				
	populácia 19-ročných	počet zapísaných	populácia 21- až 25-ročných	počet absolventov 1. a 2. stupňa VŠ
2009	78911	53350	429687	69809
2018	55900	30990	317922	39320
pokles v %	**29%**	**42%**	**26%**	**44%**

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI SR (2019) a ŠÚSR (2019)

[9]

Tento trend nemožno pripísať len populačnému vývoju. Hoci počet 19-ročných za posledných 10 rokov reálne klesol (takmer o 30 %), ako ukazuje tabuľka VS_T_4.5.1.1, tento pokles nekopíruje pokles záujemcov o štúdium. Rovnako nemožno konštatovať, že by počet absolventov slovenských škôl klesol úmerne poklesu mladých ľudí vo veku 21 – 25 rokov.

Pravdepodobnou príčinou výrazného poklesu študentov a študentiek na VŠ na Slovensku je odchod veľkej časti mladých ľudí na vysoké školy v zahraničí. Podľa najaktuálnejšej správy OECD študovalo v roku 2016 v zahraničí až 17 % populácie našich vysokoškolákov, pričom priemer krajín OECD bol 2 % a krajín EÚ 22[10] 4 %.[11] Podiel zahraničných študentov na Slovensku je pritom 9,3 %, čiže bilancia odchodu a príchodu vysokoškolákov nie je vyrovnaná. Okrem toho, študenti zo zahraničia sú počas štúdia len málo integrovaní do slovenskej spoločnosti okrem iného aj preto, že majú so študentmi zo Slovenska len obmedzené kontakty a pomerne veľká časť z nich študuje na Slovensku v externej forme štúdia (24 %).[12] Je teda malá pravdepodobnosť, že po skončení štúdia zostanú na Slovensku. Naopak, väčšina respondentov spomedzi našich študentov v zahraničí chce po skončení štúdia pokračovať v ďalšom štúdiu alebo práci v zahraničí.

O záujme mladých ľudí vycestovať za štúdiom do zahraničia vypovedajú aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi žiakmi a žiačkami stredných škôl. Takmer polovica (47,8 %) z 2 827 opýtaných na otázku Aké máš plány po skončení štúdia na strednej škole? odpovedala, že chce začať študovať na VŠ v zahraničí. Išlo zároveň o druhú najčastejšie volenú odpoveď. Najviac respondentov sa priklonilo k odpovedi, ktorá odkazovala na plány študovať na vysokej škole na Slovensku. Bolo ich však len o niečo viac (56 %) (tabuľka VS_T_4.5.1.2)

Tabuľka VS_T_4.5.1.2: Plány žiakov stredných škôl po skončení štúdia

Aké máš plány po skončení štúdia na strednej škole? Označ všetky odpovede, s ktorými súhlasíš.	
Začať študovať na vysokej škole na Slovensku	56.0%
Začať študovať na vysokej škole v zahraničí	47.8%
Zamestnať sa v zahraničí	27.4%
Zamestnať sa na Slovensku v mojom alebo v príbuznom odbore	18.0%
Pokračovať v práci, ktorú som mal/a počas štúdia/praxe	12.4%
Zamestnať sa na Slovensku v inom odbore, aký študujem	7.8%
Zatiaľ som nad tým neuvažoval/a	6.4%
Iné	2.3%
neviem	0.1%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 2 827 žiakov SŠ

Študenti zo Slovenska vyhľadávajú najmä vysoké školy v Českej republike

Mladí ľudia zo Slovenska odchádzajú za vysokoškolským vzdelaním najmä do susednej Českej republiky. V roku 2017 študovalo v tejto krajine 21,5 tisíc občanov Slovenskej republiky[13], kým na našich vysokých školách bolo v tom istom čase dokopy 3,5 tisíc študentov z Česka.[14] V Maďarsku sa na VŠ nachádzalo okolo 1,7 tisíc našich študentov oproti 460 študentov s maďarským občianstvom na VŠ na Slovensku. Podľa dát UNESCO je väčšia časť našich študentov aj vo Veľkej Británii, kde ich v roku 2016 študovalo približne 1,5 tisíca. Viac než tisíc vysokoškolákov zo Slovenska bolo možné nájsť tiež v Dánsku a Rakúsku.[15]

V akademickom roku 2017/18 evidovali české vysoké školy viac než 20-tisíc prihlášok od uchádzačov a uchádzačiek zo Slovenska. Tvorili až 9 % všetkých uchádzačov o české vysoké školy.[16] V akademickom roku 2018/19 študovalo najviac našich študentov na lekárskych fakultách, tiež v IT a ekonomických odboroch.[17]

Ako sa uvádza v tlačovej správe SCIO, v prijímacom konaní sú slovenskí záujemcovia o štúdium rovnako dobrí ako študenti z Česka. Toto stanovisko vychádza z výsledkov národných vyrovnávacích skúšok[18], ktorými prešlo 34 % všetkých uchádzačov zo Slovenska. Z testov z matematiky dokonca uspeli lepšie ako českí študenti.[19] O tom, že VŠ v zahraničí o našich študentov stoja, vypovedá aj vyjadrenie riaditeľky strednej odbornej školy v Trnavskom kraji: „[...] niekedy sa ohlásia nejaké inštitúcie alebo organizácie, ktoré chcú vyslovene osloviť budúcich vysokoškolákov, či už štúdiom v zahraničí, alebo na nejakých iných univerzitách. Ale zahraničných väčšinou. (Stredná odborná škola, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Podobnú skúsenosť majú na niektorých stredných školách aj v stredoslovenskom kraji: „Chodia tu rôzne vysoké školy, dokonca z Českej republiky sa prezentovať. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Zo slov riaditeľky strednej odbornej školy stavebnej sa zas dá usudzovať, že niektoré slovenské vysoké školy si odliv tých najlepších študentov uvedomujú. Snažia sa nadviazať spoluprácu so strednými školami a osloviť potenciálnych uchádzačov skôr, ako to urobí ich konkurencia spoza hraníc: „Takže oni majú ambíciu si naozaj odchytiť tie deti. Pretože veľa detí nám uteká do Brna, do Čiech. A to je nevýhoda. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Nad odlivom tých najlepších na české vysoké školy si povzdychol aj účastník fokusovej skupiny s vysokoškolskými učiteľmi: „Lenže teraz ako... no čo robiť? Je to problém. Tí kvalitní odchádzajú preč. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Štúdium za hranicami bolo pre väčšinu študentov, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí, prvou voľbou

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že študenti odchádzajú do zahraničia s pevným rozhodnutím študovať mimo Slovenska. Viac než 42 % z 1 404 študentov a študentiek, ktorí študujú v zahraničí, potvrdilo, že si prihlášku aj na VŠ na Slovensku nedalo. Ďalších takmer 47 % opýtaných tak urobilo, no išlo len o poistku pre prípad, že by ich na školu prvej voľby v zahraničí nezobrali (graf VS_G_4.5.1.3). Možno aj preto sa v akademickom roku 2018/19 až 12 % prijatých uchádzačov nakoniec na žiaden študijný program na žiadnej vysokej škole v SR nezapísalo. Z maturantov gymnázií nastúpilo nakoniec na vysoké školy v SR len 80 % prihlásených. Najviac prijatých uchádzačov sa nezapísalo na prírodné vedy (41,4 %).[20] Aj tieto dáta naznačujú, že istá časť prijatých študentov sa zrejme rozhodla pre štúdium v inej krajine.

Graf VS_G_4.5.1.3: Záujem študentov zo Slovenska, ktorí študujú na VŠ v zahraničí, o štúdium na VŠ na Slovensku

Silnú motiváciu študovať inde ako na Slovensku naznačujú aj odpovede na otázku, týkajúcu sa faktorov, na základe ktorých sa študenti rozhodli odísť na VŠ v zahraničí. Z ponuky 18 rôznych odpovedí volili respondenti a respondentky najčastejšie tú, ktorá odkazovala na slabú prestíž slovenských univerzít. Okrem motivácie získať skúsenosť so životom v zahraničí rezonovala

ešte odpoveď vyššia uplatniteľnosť na trhu práce. Veľká časť respondentov je teda presvedčená o tom, že štúdium v zahraničí otvára brány k lepším pracovným príležitostiam.

Záver

Rastúci počet absolventov VŠ v populácii na Slovensku je pozitívnym vývojom a to najmä vzhľadom na fakt, že na trhu práce bude čoraz menej rutinných prác s nízkou pridanou hodnotou, ktoré zvládne stroj. Je však alarmujúce, že Slovensko významne prevyšuje ostatné krajiny v podiele populácie vysokoškolákov, ktorí odchádzajú do zahraničia. Demografická stabilita Slovenska je ohrozená nielen tým, že na Slovensko prichádza menej ľudí študovať, ako z neho odchádza, ale aj tým, že naši študenti sa chcú vrátiť len v obmedzenej miere, a zahraniční absolventi majú malú tendenciu zostať v našej krajine. Slovensko tak prichádza o potenciál vysokokvalifikovaných mladých ľudí s medzinárodnou skúsenosťou. Takíto ľudia chýbajú nielen na pracovnom trhu, ale aj pri budovaní spoločnosti, ktorá profituje z rôznorodosti svojich členov.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly:

Odchod študentov do zahraničia

Zdroje:

1: Medzi vysokoškolsky vzdelanú populáciu patria absolventi minimálne 1. stupňa vysokoškolského štúdia
2: Okrem krajín: Bulharsko, Chorvátsko, Cyprus, Litva, Malta a Rumunsko
3: OECD. Slovak Republic, In *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.
4: OECD. Slovak Republic, In *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.
5: OECD. Slovak Republic*, In Education at a Glance 2018. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.
6: OECD. Slovak Republic*, In Education at a Glance 2018. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.
7: EUROSTAT. *40 % of 30-34 years-olds have tertiary education*. 2019. [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20190124-1
8: EUROSTAT. *Population by educational attainment level, sex and age (%)* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfs_9903&lang=en
9: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
10: Okrem krajín: Bulharsko, Chorvátsko, Cyprus, Litva, Malta a Rumunsko
11: OECD. *Education at a Glance 2018. OECD Indicators,* OECD Publising, Paris. [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://read.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page232
12: CVTI SR. *Štatistická ročenka - vysoké školy 2017/18.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na:https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
13: MŠMT ŠR. *Statistika výkonových ukazatelůveřejných a soukromých vysokých škol ČR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: http://krakatau.uiv.cz/statistikyvs/vykonyVS.aspx
14: CVTI SR. *Štatistická ročenka - vysoké školy 2017/18*. [cit. 2019-07-18] Dostupné na:https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
15:UNESCO. *Global Flow of Tertiary-Level Students.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow
16: *Do Česka míří tisíce slovenských uchazečů o VŠ. U přijímaček sú stejně dobří jako Češi, v matematike dokonca lepší.* Praha, 18. 1. 2018. Tisková správa
17: MŠMT ŠR. *Statistika výkonových ukazatelů veřejných a soukromých vysokých škol ČR*. [cit. 2019-07-18] Dostupné na: http://krakatau.uiv.cz/statistikyvs/vykonyVS.aspx
18:Testovanie, ktoré nahrádza alebo dopĺňa prijímacie skúšky na mnohé vysoké školy v Českej republike a na Slovensku
19: *Do Česka míří tisíce slovenských uchazečů o VŠ. U přijímaček sú stejně dobří jako Češi, v matematike dokonca lepší.* Praha, 18. 1. 2018. Tisková správa
20: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723

Odchod študentov do zahraničia

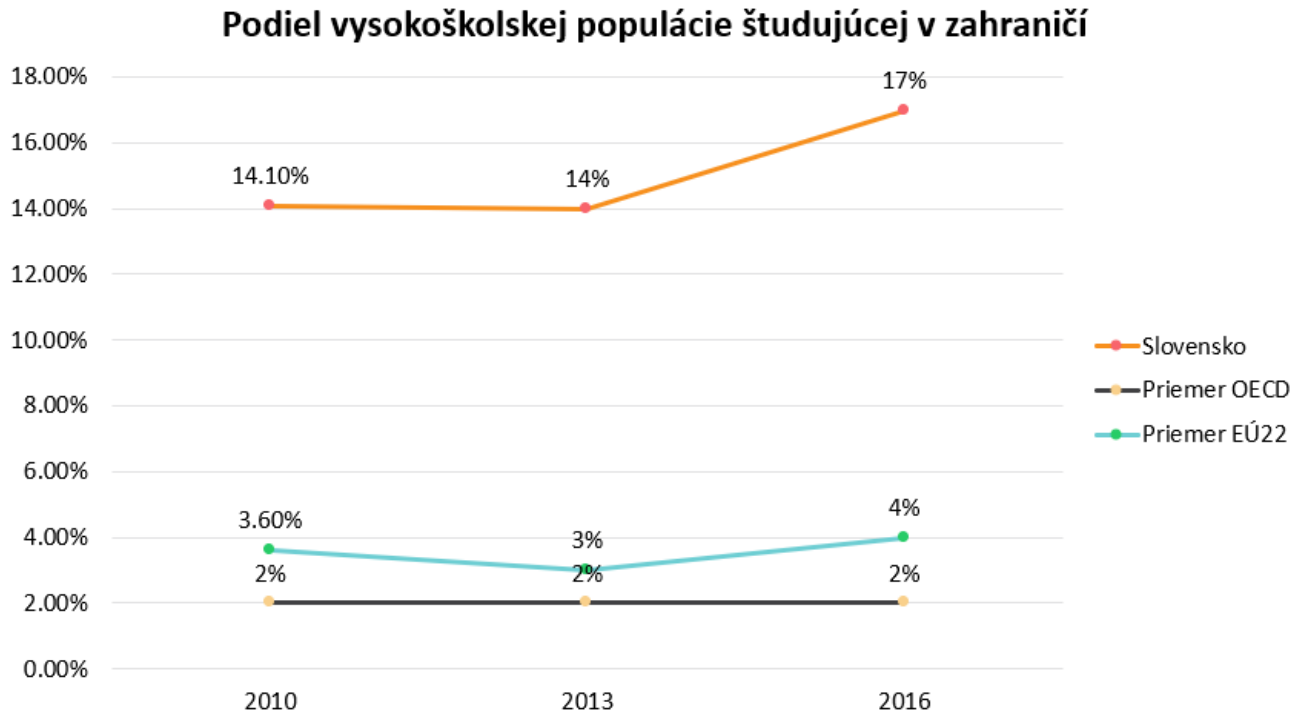
Veľa vysokoškolákov odchádza do zahraničia za lepším vzdelaním, vrátiť sa chce len malá časť

Na vysokých školách v zahraničí študuje čoraz väčší podiel našich študentov a študentiek. Najviac ich smeruje na vysoké školy v Českej republike. Študenti sa na VŠ do zahraničia hlásia s predpokladom, že na nich získajú kvalitnejšie vzdelanie. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum považujú VŠ v zahraničí za prestížnejšie a veria, že diplom zo zahraničia im prinesie lepšiu uplatniteľnosť na trhu práce. Dáta tiež naznačujú, že ak študentov niečo pri rozhodovaní ovplyvňuje, sú to predovšetkým odporúčania ich priateľov a známych s priamou skúsenosťou so štúdiom v zahraničí. Takéto zistenie odporuje všeobecne zaužívanej predstave na slovenských VŠ, že študentov na štúdium do zahraničia, a najmä do Česka, láka agresívny marketing vysokých škôl. Výsledky prieskumu ďalej indikujú, že študenti v zahraničí naozaj získajú kvalitné vzdelanie, ale aj lepší prístup a podmienky pre štúdium. Vysokoškoláci v zahraničí sa viac rozvíjajú v zručnostiach, ktoré oceňujú zamestnávatelia. Lepšiu pripravenosť absolventov VŠ zo zahraničia ako absolventov VŠ na Slovensku v prieskume vyjadrila viac ako polovica špecialistov na ľudské zdroje, pričom vyzdvihli lepšiu znalosť angličtiny, samostatnosť v plnení úloh a motiváciu a chuť učiť sa a pracovať. Iba traja z desiatich študentov sa však po skončení štúdia plánujú vrátiť na Slovensko. Motivujú ich predovšetkým rodinné dôvody. Negatívnym zistením je, že veľká časť našich vysokoškolákov neuvažuje nad návratom ani v budúcnosti. Odrádzajú ich najmä celospoločenské problémy ako vysoká miera korupcie, nízka kvalita verejných služieb či nižšia životná úroveň ako v zahraničí. Zároveň ich nelákajú ani nízke platy a sú presvedčení, že na Slovensku nenájdu zaujímavé pracovné príležitosti.

Podiel našich vysokoškolákov v zahraničí rastie

Slovensko sa dlhodobo potýka s problémom odchodu veľkej časti študentskej populácie na vysoké školy (VŠ) do zahraničia. Ako možno vidieť na grafe G_4.5.2.1, Slovensko dosahuje oproti priemeru krajín EÚ až viac ako štvornásobný podiel vysokoškolákov a vysokoškoláčok študujúcich v zahraničí. Oproti priemeru krajín OECD sa ukazuje tento podiel ešte výraznejší. Navyše, graf zobrazuje narastajúci podiel študentov, ktorí sa rozhodli odísť za štúdiom na VŠ v zahraničí, za posledné roky.

Graf G_4.5.2.1: Podiel študentov a študentiek študujúcich celý stupeň štúdia na VŠ v zahraničí



Zdroj: To dá rozum, na základe dát OECD

Narastajúci podiel je čiastočne spôsobený demografickým poklesom absolventov stredných škôl. Napriek tomu, že vysokoškolská populácia sa zmenšuje, počet študentov, ktorí študujú na VŠ v zahraničí, sa ukazuje za posledné roky takmer nemenný. Ilustrujú to aj štatistiky organizácie UNESCO, podľa ktorej v roku 2017 v zahraničí študovalo viac ako 32 000 študentov zo Slovenska (pozri graf G_4.5.2.2). Od roku 2005, rok po vstupe Slovenska do Európskej únie, počet našich vysokoškolákov v zahraničí narástol približne o 14 000 študentov a študentiek.

Graf G_4.5.2.2: Počet študentov a študentiek zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Zdroj: To dá rozum, na základe dát UNESCO

2

Najväčší počet našich vysokoškolákov v zahraničí študuje v Česku.[3] V roku 2018 tam na vysoké školy nastúpilo 21 292 študentov so slovenským štátnym občianstvom a tvorili 7,4 % všetkých študentov v Česku. V porovnaní s údajom UNESCO o počte našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí tak študenti, ktorí študujú v Česku, predstavovali až dve tretiny (67,1 %) študentov v zahraničí. Veľká časť z nich študuje odbory, v ktorých boli identifikované viaceré na Slovensku nedostatkové profesie (napr. lekári, IT odborníci, technici).[4] V roku 2016 študovalo na lekárskych fakultách českých VŠ 3 199 študentov zo Slovenska. Ďalších 3 134 študentov a študentiek študovalo na fakultách so zameraním na informatiku.[5] Podľa odpovedí našich študentov v zahraničí v dotazníkovom prieskume To dá rozum sa však viac ako polovica z nich na Slovensko neplánuje vrátiť, resp. ešte nie je rozhodnutá (pozri nižšie). Cesta absolventov nedostatkových odborov tak často nemusí viesť k návratu a hľadaniu si zamestnania na Slovensku.

Odliv našich vysokoškolákov za hranice nie je kompenzovaný ani príchodom väčšieho počtu zahraničných študentov na VŠ na Slovensku. V roku 2018 ich na celú dĺžku štúdia na Slovensku študovalo 12 706[6], približne o 20 000 menej ako našich vysokoškolákov v zahraničí. Presné dáta o tom, koľko z nich po skončení na Slovensku ostáva, nie sú dostupné. Podľa medzinárodného indexu integrácie cudzincov MIPEX sa však skôr javí, že Slovensko nepatrí medzi krajiny, ktoré by cudzincom vytvárali podmienky v nich zostať a uplatniť sa. Z 38 hodnotených krajín vyspelého sveta Slovensko v rebríčku integračných politík obsadilo až 34. priečku.[7]

Vysoké školy v zahraničí majú v očiach študentov a študentiek lepšiu reputáciu

Motivácie študentov a študentiek uprednostniť štúdium v zahraničí pred štúdiom na Slovensku sú kombináciou vecných a osobných dôvodov. Zistiť motivácie našich vysokoškolákov bolo jedným z cieľov dotazníkového prieskumu To dá rozum, do ktorého sa zapojilo 1 404 respondentov študujúcich v zahraničí. Nasledujúci text je analýzou odpovedí respondentov, v špecifických častiach so zameraním sa na respondentov študujúcich v Česku, keďže tí tvoria najväčšiu časť našich vysokoškolákov v zahraničí a boli najpočetnejšie zastúpení v celkovej vzorke (862 respondentov). Štatisticky významný počet odpovedí bol zaznamenaný aj v iných krajinách, v ktorých študuje veľa študentov zo Slovenska (Maďarsko, Veľká Británia, Dánsko). Odpovede početných skupín respondentov v rôznych krajinách môžu byť preto vyhodnocované aj vo vzájomnom porovnaní.

Jeden z najdôležitejších faktorov, ktoré študentov ovplyvňujú, keď sa rozhodujú, či odísť na vysokú školu do zahraničia, sa ukazuje renomé VŠ. Podľa výsledkov prieskumu majú školy v zahraničí v očiach študentov lepšie meno ako VŠ na Slovensku. Mysleli si to viac ako štyri pätiny respondentov z radov študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia študujúcich v zahraničí. Celkovo bol faktor reputácie VŠ najčastejšie označovaný z ponúkaných položiek (pozri tabuľku T_4.5.2.1).

Lepšie renomé VŠ v zahraničí než na Slovensku označili za faktor, ktorý prispel k ich rozhodnutiu odísť študovať za hranice Slovenska až deviati z desiatich respondentov dotazníkového prieskumu študujúci na VŠ v Česku. Lepšiu prestíž majú školy v zahraničí aj podľa respondentov, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch To dá rozum pre našich vysokoškolákov v Brne, Olomouci a v Prahe. Takýto názor zohral rolu v rozhodovaní pokračovať po absolvovaní bakalárskeho štúdia na Slovensku na druhom stupni štúdia na VŠ v Česku aj u tejto respondentky: „Myslím si, že na Slovensku chce veľa ľudí študovať psychológiu, je veľa záujemcov. Ja keď som uvažovala, čo po tom bakalárovi, zdalo sa mi, že by to mohlo mať nejakú váhu, mať diplom z Masarykovej univerzity oproti nejakej slovenskej škole. Akože nemala som to nejak overené, bol to môj pocit, že by mi to mohlo pomôcť. No bol to tiež jeden z faktorov, prečo som sa rozhodla, že to skúsim mimo Slovenska. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Ďalší účastník skupinového rozhovoru poukázal na to, ako lepšie renomé školy môže byť pre študentov jedným z nepriamych motivačných faktorov: „Človek má väčšiu motiváciu sa na tej škole udržať, buď kvôli tej prestíži, alebo už kvôli tomu, čo pre tú školu urobil. Zo slovenských škôl taký pocit jednoducho nemám. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Niektorí vysokoškolskí učitelia a učiteľky, s ktorými boli realizované individuálne, ako aj skupinové rozhovory, videli jednu z príčin masívneho odchodu našich študentov do zahraničia, predovšetkým do Česka, zlý mediálny obraz slovenského vysokého školstva v médiách. Slovami jedného z prodekanov fakulty s technickým zameraním štúdia: „Dosť veľa robí, ako informujú médiá o slovenských školách. Keď sa porovnáva české a slovenské vysoké školstvo, tak sa porovná to najlepšie a to najhoršie. Logicky z toho potom slovenské školstvo vyjde ako banda lúzrov (Vysoké školy, Bratislava,

Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“. Výpovede študentov v dotazníkovom prieskume však takémuto názoru nenasvedčujú. Negatívny obraz slovenských VŠ v médiách patril k jedným z faktorov ovplyvňujúcich ich rozhodnutie odísť študovať do zahraničia približne iba pre troch z desiatich respondentov (pozri tabuľku T_4.5.2.1).

Tabuľka T_4.5.2.1: Faktory, ktoré ovplyvňujú rozhodnutia študentov odísť na VŠ do zahraničia

Ktoré faktory ovplyvnili to, že ste odišli študovať do zahraničia? *Vyberte všetky relevantné odpovede.*	ČR	Ostatné krajiny	Všetci respondenti
Lepšie renomé škôl než na slovenských VŠ	90,8 %	76,8 %	**85,4 %**
Záujem o skúsenosť žiť v zahraničí	47,2 %	67,3 %	**55,0 %**
Vyššia uplatniteľnosť na trhu práce	45,6 %	60.0%	**51,1 %**
Odporúčania	61,9 %	31,2 %	**50,1 %**
Lepšie podmienky pre vedeckú a tvorivú činnosť	44,9 %	50,9 %	**47,2 %**
Lacnejšia a menej administratívne náročná prihláška a prijímacie konanie	56,7 %	19,6 %	**42,4 %**
Lepšie sociálne zabezpečenie (internát, štipendiá)	34,8 %	36,9 %	**35,6 %**
Jednoduché vyhľadávanie informácií na webe školy	40,0 %	27,5 %	**35,2 %**
Rýchla a nápomocná komunikácia zo strany školy	35,7 %	31,2 %	**34,0 %**
Negatívny obraz slovenských VŠ v médiách	32,5 %	22,1 %	**28,5 %**
Osobné dôvody	22,9 %	29.0%	**25,2 %**
Relatívna blízkosť k domovu	30,5 %	15,3 %	**24,6 %**
Aktívne komunikovaný záujem školy o zahraničných študentov	16,2 %	30,6 %	**21,8 %**
Na Slovensku sa nedá študovať môj odbor, resp. dá len s obmedzeniami	13,6 %	26,2 %	**18,4 %**
Pri predĺžení štúdia v zahraničí nemusím platiť extra školné	20,5 %	7,7 %	**15,6 %**
Iné	4,9 %	13,7 %	**8,3 %**
Pozitívna skúsenosť so štúdiom v zahraničí počas	3,5 %	12,7 %	**7,1 %**
Možnosť kratšej formy štúdia (napr. 1-ročný magister, plnhodnotný bakalár)	3,7 %	11,3 %	**6,6 %**
Počet respondentov	*862*	*542*	*1404*

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Zrušenie prijímačiek na slovenských VŠ vnímajú študenti v zahraničí ako zlý krok

Študenti a študentky vnímali negatívne upúšťanie od organizácie prijímacieho konania na VŠ na Slovensku. Takmer 80 % respondentov prieskumu vyjadrilo súhlas s tvrdením, že zrušenie prijímacích skúšok na väčšine VŠ na Slovensku je krokom k znižovaniu ich kvality. Podobný podiel (78,2 %) vnímal zrušenie prijímačiek ako signál, že slovenským školám nezáleží na výbere kvalitných študentov. Medzi respondentmi študujúcimi v Česku si to mysleli až deviati z desiatich študentov (89 %). Absencia prijímacieho konania na VŠ na Slovensku rezonovala aj počas skupinových rozhovorov s našimi vysokoškolákmi v Českej republike. Ako uviedol jeden z účastníkov rozhovorov: „Keď sa informujete o českej škole, tak mám viac pocit, že je to skutočne výber. Síce zoberú aj tak veľa študentov, ale ste viac presvedčený, že si vás vyberú a nie, že vy idete niekam, kde vás zoberú. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Chýbajúce prijímačky na VŠ na Slovensku vnímala negatívne aj ďalšia účastníčka. Počas skupinového rozhovoru uviedla, že ich absencia bola jedným z faktorov, ktoré ovplyvnili jej rozhodovanie: „U mňa trochu zohralo rolu to, ako je organizované prijímacie konanie. Napríklad v Bratislave na informatiku, teraz neviem, či na všetky obory, ale minimálne na ten, čo ma zaujímal, ste nemuseli robiť žiadne prijímacie skúšky. To osobne, aspoň pre mňa, bolo negatívne, lebo myslím si, že ani nestanoviť žiadnu úroveň toho, čo očakávate od študenta, je trochu zvláštne. Oni to odôvodňujú tým, že chcú dať šancu všetkým, ale mne sa tento prístup nepáči. Myslím si, že keď idete na vysokú školu, tak aspoň nejaký základný návrh toho, čo sa od vás čaká, by tam mal byť. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum si až dve pätiny (42,2 %) zapojených študentov nepodalo prihlášku na VŠ na Slovensku. Pri respondentoch študujúcich na VŠ vo Veľkej Británii to boli dokonca až dve tretiny (64,6 %). Rovno na školu do zahraničia sa hlásili najčastejšie aj respondenti študujúci IT a matematiku (54,3 %). Ako poistku, keby neboli prijatí

na školu ich záujmu v zahraničí, si prihlášku na Slovensku podávali najčastejšie respondenti študujúci v Česku (55,9 % oproti priemeru celkovej vzorky 46,9 %).

Vysokoškoláci v zahraničí vnímajú, že im štúdium dáva viac. Pre štúdium majú aj lepšie podmienky

Analýza kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum poukazuje na pozitívnejšie vnímanie štúdia a jeho kvality u respondentov študujúcich na VŠ v zahraničí. Okrem toho, že školy v zahraničí považovali za kvalitnejšie ako na Slovensku už pri rozhodovaní sa, kde pokračovať v štúdiu na vysokej škole, dáta To dá rozum naznačujú, že študenti si zo štúdia v zahraničí odnášajú viac vedomostí a zručností ako ich kolegovia študujúci na Slovensku. Pri porovnaní odpovedí respondentov z radov vysokoškolákov študujúcich na Slovensku a v zahraničí sa ukázalo, že väčší podiel respondentov v zahraničí sa považoval rozvíjaný svojím štúdiom. Najväčšie rozdiely v podieloch respondentov, ktorí deklarovali jednotlivé oblasti ako rozvíjané, boli zaznamenané v schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v schopnosti kritického myslenia a v prijímaní odlišnosti a rozmanitosti. Aj v Českej republike boli zručnosti a vedomosti vo všeobecnosti považované za rozvíjané väčším podielom respondentov ako na Slovensku. V Česku sa podľa názoru respondentov pri štúdiu častejšie používa angličtina. Respondenti študujúci v zahraničí tiež považovali vedomosti, ktoré štúdiom nadobúdajú, za aktuálnejšie ako študenti na Slovensku. Respondenti v zahraničí si mohli formovať štúdium viac podľa svojich záujmov a potrieb. Častejšie ako na Slovensku si mohli vyberať pre nich zaujímavé predmety, ako aj predmety z inej katedry alebo fakulty. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu dostávajú respondenti v zahraničí tiež viac podpory pri adaptácii na vysokoškolské prostredie, so zvládaním stresu a záťažových situácií, či pri hľadaní práce.

Aj z hľadiska priestorov a vybavenia sa javia školy v zahraničí lepšie pripravené na vytváranie podmienok potrebných pre podporu kvalitného štúdia. Ako ukazuje tabuľka T_4.5.2.2, respondenti študujúci na VŠ v Česku a inde v zahraničí vnímali priaznivé podmienky pre štúdium z hľadiska vybavenosti školy či prístupností učební a študijných priestorov výrazne častejšie ako vysokoškoláci študujúci na Slovensku. Rozdiely v podieloch odpovedí sú dvoj- a viacnásobne vyššie. Jeden z najvýraznejších rozdielov bol zaznamenaný pri položke moderné zariadenie tried a učební. Zatiaľ čo na Slovensku túto položku označila niečo viac ako štvrtina respondentov, medzi respondentmi študujúcimi v Česku a iných krajinách tak urobili približne siedmi z desiatich. Zo študentov študujúcich odbory z oblasti zdravotníctva v zahraničí ju označili až štyria z piatich (80,3 %) respondentov. Zo študentov študujúcich medicínu, farmáciu či iné nelekárske zdravotnícke odbory na Slovensku si túto možnosť v dotazníku vybrala ani nie tretina (28,1 %) respondentov.

Tabuľka T_4.5.2.2: Priestorové a materiálno-technické vybavenie vysokých škôl podľa študentov

Ktoré z nasledujúcich podmienok potrebných pre vaše štúdium spĺňa škola z hľadiska priestorov a vybavenia? Vyberte všetky relevantné odpovede.	*Slovensko*	*ČR*	*Ostatné krajiny*
Rýchle a spoľahlivé internetové Wi-Fi pripojenie na škole	41,2 %	79,9 %	77,9 %
Dostatočný výber relevantnej literatúry v knižnici	38,4 %	78,2 %	73,4 %
Dostupné študovne/priestory na štúdium mimo rozvrhu	34,4 %	65,5 %	66,2 %
Prístup k dostatočnému množstvu online databáz	30,4 %	76,3 %	75,5 %
Dostupný priestor na trávenie času a oddych mimo vyučovania	30,4 %	60,8 %	64,8 %
Kvalitné materiálno-technické vybavenie	30,3 %	70,9 %	64,4 %
Moderné zariadenie tried a učební	27,3 %	72,6 %	67,2 %
Možnosť využívať priestory školy mimo výučby (napr. večer, víkendy)	24,2 %	66,9 %	72,1 %
Prístup k online databázam aj mimo priestorov školy	23,0 %	65,9 %	69,7 %
Dostatočne dlhé otváracie hodiny knižnice vrátane večerov a víkendov	20,6 %	60,4 %	69,9 %
Prístup k špecializovaným učebniam aj mimo výučby večer a cez víkendy	6,7 %	17,7 %	38,0 %
Počet respondentov	3835	862	542

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3 835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Podstatne väčší podiel respondentov v zahraničí si tiež myslí, že škola im poskytuje prístup k dostatočnému množstvu online databáz, a to aj mimo priestorov školy. Z respondentov študujúcich vo Veľkej Británii to označilo až 90 % študentov. Viac študentov na VŠ v zahraničí tiež vnímalo, že otvárací čas knižníc je dostatočne dlhý, majú k dispozícii dostatočný výber relevantnej literatúry, ako aj dostupnosť študovní alebo iných priestorov na štúdium mimo stanoveného rozvrhu. Školy v zahraničí sú podľa respondentov zapojených do prieskumu pre študentov viac otvorené. Zatiaľ čo na Slovensku môže využívať priestory školy mimo výučby iba štvrtina respondentov, v Česku sú to viac ako dve tretiny (pozri tabuľku T_4.5.2.2). Vo Veľkej Británii (94,5 %) a v Dánsku (94,4 %) to takto vnímali takmer všetci respondenti.

Študenti s výskumnými ambíciami si volia radšej vysoké školy v zahraničí

Počas skupinových rozhovorov s našimi vysokoškolákmi v Česku si študenti pochvaľovali kvalitu a prístup k výskumnej infraštruktúre a v prípade záujmu možnosť aktívne sa zapojiť do výskumu. Jedna z respondentiek zdôvodnila výber svojho štúdia práve kvôli kvalite a možnosti zapojiť sa do výskumu už počas raných fáz štúdia. „Je to na vysokej úrovni, všetky tie experimentálne zariadenia, ktoré na Slovensku nie sú, sú tu. A že sa dalo pracovať už od tretieho ročníka, vlastne už od začiatku, ale od tretieho vo výskume jadrovej chémie. Pre mňa to bola jasná voľba. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Študentom, ktorí majú záujem si okrem samotného štúdia vyskúšať aj prácu vo výskume, na to škola vytvára podľa iného respondenta skupinového rozhovoru podmienky. „Aj naša fakulta má výskumný ústav a študenti, ktorí sú aktívni a majú chuť, tam môžu popri škole pracovať. Prípadne nám v tomto výskumnom ústave ponúkajú počas leta práce na výskume. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Práve možnosti výskumne sa angažovať už počas štúdia na prvom a druhom stupni VŠ štúdia môžu byť obzvlášť pre vysokoškolákov s ambíciami pokračovať v akademickej dráhe jedným z dôvodov uvažovať nad odchodom na vysokú školu do zahraničia. Takmer polovica respondentov dotazníkového prieskumu zaradila lepšie podmienky pre vedeckú a tvorivú činnosť v zahraničí medzi faktory, ktoré ovplyvnili ich voľbu odísť za štúdiom za hranice Slovenska (pozri tabuľku T_4.5.2.1).

Odchod mladých ľudí s výskumnými ambíciami do zahraničia už v počiatočných fázach vysokoškolského štúdia ukazujú aj výsledky prieskumu To dá rozum medzi VŠ učiteľmi, vedeckými a umeleckými pracovníkmi zo Slovenska pôsobiacimi na inštitúciách v zahraničí. Pri pohľade na rozdelenie respondentov podľa veku vidieť, že mladší učitelia a vedci vo veku do 35 rokov odišli do zahraničia prvotne za účelom získania bakalárskeho, magisterského alebo iného druhostupňového vzdelania (pozri tabuľku T_4.5.2.3). Staršia generácia akademikov odchádzala do zahraničia prevažne až za účelom absolvovania tretieho stupňa VŠ vzdelania – doktorandského štúdia. Tieto dáta indikujú, že s odchodom študentov do zahraničia na nižšie stupne strácame aj potenciálnych budúcich vedcov, keďže veľká časť študentov v zahraničí sa neplánuje vrátiť na Slovensko (pozri nižšie).

Tabuľka T_4.5.2.3: Počiatočné dôvody akademikov odísť zo Slovenska do zahraničia podľa veku

Za akým účelom ste prvotne odišli do zahraničia? Vyberte jednu odpoveď.						
	Vekové kategórie					
Počet respondentov: 195	24 - 30 rokov	31 - 35 rokov	36 - 40 rokov	41 - 50 rokov	51 - 66 rokov	Spolu
Získanie uceleného stupňa VŠ vzdelania (napr. bakalár/magister/inžinier)	**42,5 %**	**40,0 %**	25,0 %	26,3 %	0,0 %	30,8 %
Absolvovanie doktorandského štúdia	30,0 %	27,3 %	**40,9 %**	**42,1 %**	16,7 %	32,8 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 197 VŠ učiteľov a vedeckých pracovníkov zo Slovenska pôsobiacich na VŠ alebo iných výskumných inštitúciách v zahraničí

Okrem priaznivých podmienok na zapájanie sa do výskumu uviedla jedna z účastníčok skupinových rozhovorov aj zaujímavý príklad toho, ako sa šikovní študenti môžu zapojiť do výučby ostatných študentov už na druhom stupni štúdia: „Pre mňa bolo pozitívom, že študenti, ktorí majú záujem a povedzme, že ich viac bavia niektoré predmety, tak pokiaľ vyučujúci alebo vedúci tých predmetov to vyhodnotia, tak môžu už niektoré predmety cvičiť alebo učiť počas štúdia. [...] Ja napríklad ešte nemám ukončené magisterské štúdium, ale už by som chcela cvičiť predmet. Skutočne tam stačí len

pohľad toho vyučujúceho, že vidí, že ste v tom labáku, kde na tom pracujete, že ste povedzme robili bakalársku prácu na tú tému, ktorú vám ohodnotili kvalitne. Potom máte semester predtým povedzme, stretnutie o vedení toho predmetu, a pokiaľ teda máte na to kvalitu, tak ho môžete učiť. A máte to ako formu praxe, pretože sa na ten odbor pozeráte inak. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

V zahraničí vnímajú študenti svojich učiteľov v pozitívnejšom svetle ako na Slovensku

Respondenti študujúci v zahraničí hodnotili svojich vyučujúcich pozitívnejšie ako ich kolegovia študujúci na VŠ na Slovensku. V dotazníku mali obe skupiny možnosť vybrať, aká veľká časť ich učiteľov podľa nich spĺňa atribúty týkajúce sa prístupu k výučbe a študentom. Ako možno vidieť v tabuľke T_4.5.2.4, zatiaľ čo v zahraničí si viac ako štyri pätiny (82,1 %) respondentov myslí, že všetci alebo väčšina vyučujúcich k nim má partnerský prístup, na Slovensku bol o tom presvedčený o vyše pätinu nižší podiel respondentov (58,5 %). Partnerský vzťah s vyučujúcimi rezonoval aj na skupinových rozhovoroch, ktoré boli realizované so slovenskými vysokoškolákmi a vysokoškoláčkami v českých mestách. Osobnejší prístup učiteľov opísala jedna z účastníčok rozhovorov nasledovne: „U nás teda od prváku je ten prístup osobný a učitelia nemajú problém. Že máme im písať maily, keby sa niečo dialo. Kebyže napríklad nestíhame odovzdať esej alebo prezentáciu včas. Alebo keď sa náhodou stane, že človek ochorie, stačí im napísať. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Na rozhovoroch so študentmi VŠ na Slovensku sa zúčastnili aj respondenti so skúsenosťou z vysokých škôl v Českej republike. Pozitívnu skúsenosť s prístupom pedagógov na českej VŠ počas študijného pobytu Erasmus ilustruje i nasledujúci výrok študentky VŠ na Slovensku. „V Ostrave mal každý učiteľ svoj jeden predmet a proste si ho učil. Mal tam dvadsať študentov a tým študentom sa venoval tak, že vedel, kde robia, koľko majú súrodencov, odkiaľ dochádzajú a prečo zaspali. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

V prieskume sa študenti vyjadrovali aj k iným charakteristikám ich vyučujúcich. Pokiaľ len jeden z desiatich respondentov študujúcich v zahraničí si myslí, že iba malej časti ich učiteľov ide najmä o to, aby študenti pochopili preberanú látku, vo verzii dotazníka pre vysokoškolákov študujúcich na Slovensku si to mysleli až traja z desiatich respondentov (pozri tabuľku T_4.5.2.4). Medzi študujúcimi na vysokých školách vo Veľkej Británii (55,1 %) a v Dánsku (56,8 %) si viac ako polovica respondentov myslí, že všetkým ich učiteľom ide v prvom rade o to, aby študenti pochopili preberanú látku. Polovica študentov v zahraničí zapojených do prieskumu si tiež myslí, že všetci ich učitelia sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia. Ďalšia polovica za odborníkov považuje väčšinu svojich vyučujúcich. Na porovnanie, spomedzi študentov na Slovensku vníma svojich učiteľov ako odborníkov menej ako tretina respondentov (pozri tabuľku T_4.5.2.4).

Tabuľka T_4.5.2.4: Charakteristiky učiteľov podľa študentov na Slovensku a našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí

Akú časť vašich učiteľov charakterizujú nasledovné výroky?		Slovensko	Zahraničie
Majú partnerský prístup	*Všetci*	12.6%	28.7%
	Väčšina	45.9%	53.3%
	Malá časť	38.8%	17.3%
	Nikto	2.7%	0.6%
Ide im najmä o to, aby študenti pochopili preberanú látku	*Všetci*	17.1%	30.3%
	Väčšina	51.2%	57.3%
	Malá časť	29.8%	12.2%
	Nikto	1.8%	0.2%
Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia	*Všetci*	31.1%	50.1%
	Väčšina	59.4%	48.0%
	Malá časť	9.3%	1.9%
	Nikto	0.2%	0.0%
Počet respondentov		3835	1404

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3 835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

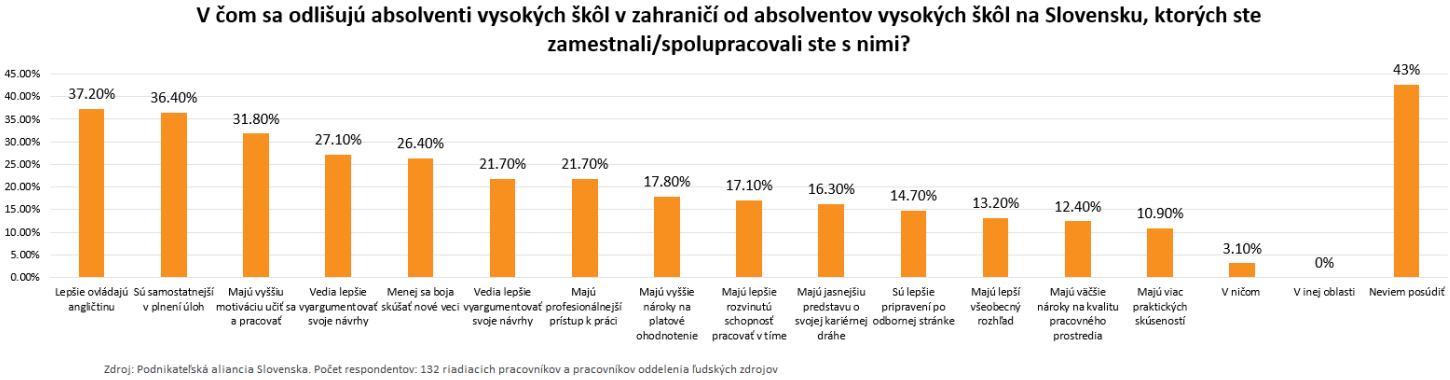
Zahraničný diplom má na trhu práce väčší cveng

Ďalším z faktorov, ktoré ovplyvnili rozhodovanie respondentov a respondentiek prieskumu odísť na VŠ do zahraničia, patrí presvedčenie, že s diplomom zo zahraničia rastie ich uplatniteľnosť na trhu práce. V prieskume sa tak vyjadrila viac ako polovica vysokoškolákov študujúca v zahraničí (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Lepšie uplatnenie po škole zo zahraničia vnímali aj niektorí účastníci skupinových rozhovorov s našimi vysokoškolákmi v Česku. Svoj študijný program by práve kvôli lepšej uplatniteľnosti v porovnaní s diplomom z iných škôl odporučil aj respondent, ktorý absolvoval svoje bakalárske štúdium na VŠ na Slovensku: „Určite by som odporučil ten program. Škola ako taká, to prostredie je myslím si, aj z toho čo počúvam, čo ľudia hovoria o štúdiu, tak určite je odtiaľ vyššia uplatniteľnosť ako z tých škôl, na ktorých som mal možnosť študoval doteraz. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Podľa odpovedí študentov v dotazníkovom prieskume To dá rozum sa však javí, že vyššiu uplatniteľnosť so vzdelaním zo zahraničia nemusia vnímať v spojení so Slovenskom. Tri štvrtiny (73,5 %) respondentov v prieskume označili nízke platové ohodnotenie ako jednu z bariér návratu na Slovensko. Viac ako polovica (53,9 %) videla na Slovensku nedostatok pracovných príležitostí. Vyjadrenia špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume To dá rozum však naznačujú záujem o absolventov VŠ v zahraničí. Viac ako polovica týchto respondentov (53,7 %) súhlasila s výrokom, že absolventi zahraničných škôl sú lepšie pripravení na prácu ako absolventi slovenských škôl. Takmer dve pätiny (38,1 %) to nevedeli posúdiť a nesúhlas vyjadrilo iba 6,8 % respondentov. Vo výpovediach počas individuálnych rozhovorov hodnotili špecialisti na ľudské zdroje absolventov škôl v zahraničí ako lepšie pripravených z pohľadu praktických skúseností, aktuálnosti poznatkov, ako aj mäkkých zručností (napr. prezentačné a argumentačné zručnosti). Vo všeobecnosti ich považovali za kvalitnejších, priebojnejších a motivovanejších. Práve motivácia k práci a učeniu, , schopnosť učiť sa či zručnosti ako tímová práca patria podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum medzi najkľúčovejšie kritériá pri výbere vysokokvalifikovaných zamestnancov. Zástupcovia zamestnávateľov hodnotili pozitívne aj absolventov českých vysokých škôl. Pozitívne hodnotil absolventov brnianskej VŠ aj tento špecialista na ľudské zdroje, s ktorým bol realizovaný individuálny rozhovor: „Všimol som si, že keď berieme ľudí napríklad z Brna, z technickej, tak sú viac pripravenejší. Viem, že tam aj majú nejaké projekty, keď sú prepojení s praxou a reálnym životom. Máme odtiaľ pár kandidátov, ktorí u nás boli a aj pre nás reálne pracujú a jednoducho sme tam videli rozdiel. Napríklad, tí ľudia prichádzajú trošku inak pripravení na pohovor. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“

Absolventi vysokých škôl v zahraničí boli pozitívne hodnotení aj v prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska, na ktorom sa zúčastnili prevažne riadiaci pracovníci firiem a spoločností. Charakteristiky absolventov, ktoré respondenti v tomto prieskume hodnotili, boli formulované na základe zistení projektu To dá rozum za účelom ich ďalšieho overenia. Z respondentov, ktorí dokázali na základe svojej vlastnej skúsenosti s absolventmi zo zahraničia posúdiť, v čom sa odlišujú od absolventov VŠ na Slovensku, ich viac ako tretina považovala za samostatnejších a s lepšou znalosťou angličtiny. Takmer tretina ich považovala za motivovanejších. Väčšie podiely respondentov ich tiež považovali za lepšie argumentačne podkutých a nebojácnejších (pozri graf G_4.5.2.3).

Graf G_4.5.2.3: Vnímanie odlišností medzi absolventmi VŠ v zahraničí a na Slovensku podľa zamestnávateľov



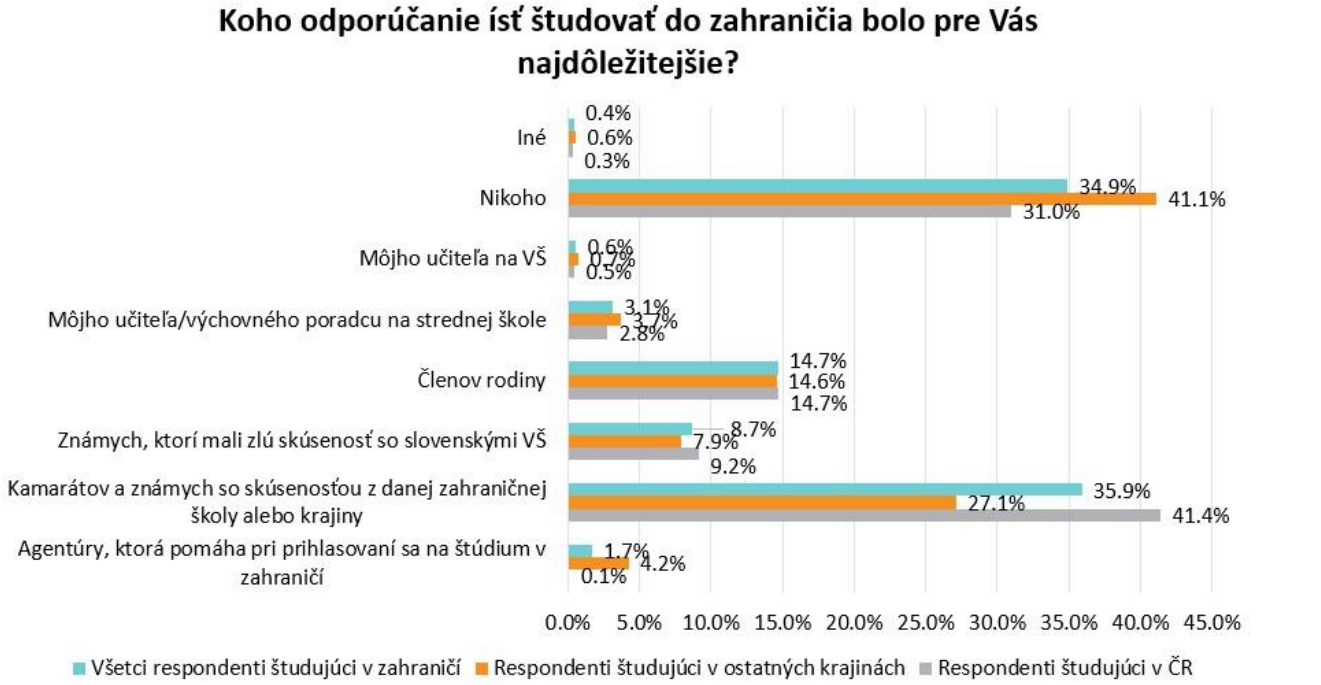
Zdroj: Podnikateľská aliancia Slovenska. Počet respondentov: 132 riadiacich pracovníkov a pracovníkov oddelenia ľudských zdrojov

8

Študenti dávajú predovšetkým na odporúčania ľudí so skúsenosťou so štúdiom v zahraničí

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum indikujú, že ďalším dôležitým faktorom ovplyvňujúcim rozhodovanie študentov a študentiek odísť na štúdium do zahraničia sú odporúčania. Aj na základe odporúčaní sa rozhodla pre štúdium v zahraničí polovica vysokoškolákov zapojených do prieskumu. V prípade respondentov študujúcich v Českej republike bol tento podiel ešte o 10 percentuálnych bodov vyšší (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Ako ukazuje graf G_4.5.2.4, jednoznačne najdôležitejšími odporúčaniami ísť študovať do zahraničia boli odporúčania kamarátov a známych so skúsenosťou z danej zahraničnej školy alebo krajiny. Odporúčania kamarátov a známych boli najdôležitejším odporúčaním pre viac ako dve pätiny respondentov študujúcich v Českej republike. Výraznejšie nad priemer celkovej vzorky respondentov študujúcich v zahraničí (35,9 %) dali pri porovnaní respondentov s rôznym študijným zameraním na rady kamarátov a známych študenti odborov z oblasti zdravotníctva (41,9 %) a študenti IT a matematiky (43,6 %). Študenti odborov z oblasti zdravotníctva tvorili takmer polovicu (45,4 %) respondentov študujúcich v Česku, čo mohlo viesť k navýšeniu percentuálneho podielu odpovedí respondentov všetkých študijných zameraní zapojených do dotazníkového prieskumu. Odbory zdravotníctva, ako aj IT vychovávajú absolventov pre tzv. nedostatkové profesie, po ktorých je na Slovensku veľký dopyt (pozri vyššie). Pre malú časť respondentov bolo smerodajné odporúčanie rodiny. Viac ako tretina respondentov nepotrebovala odporúčanie nikoho.

Graf G_4.5.2.4: Dôležitosť odporúčaní ísť študovať do zahraničia pre študentov študujúcich na VŠ v zahraničí



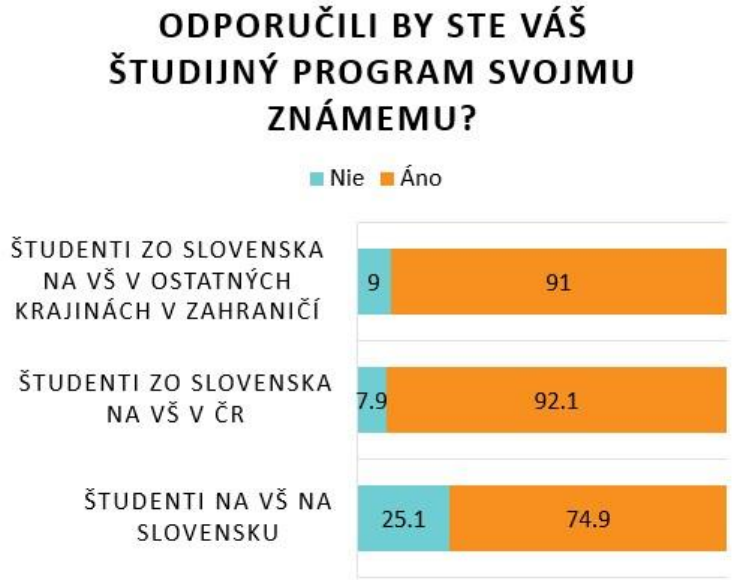
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

V skupinových rozhovoroch To dá rozum s našimi študentmi v Česku sa medzi odporúčaniami odísť za štúdiom do jedného z českých miest objavovali aj odporúčania kamarátov, známych či rodiny. Ako uviedla jedna z účastníčok rozhovorov, blízkosť a spokojnosť známych so školou v zahraničí ju napokon presvedčila odísť študovať do Brna: „Skúšala som aj iné možnosti, no v Brne som mala veľmi veľa kamarátov. Aj moja sestra, aj môj priateľ tu študuje a vlastne všetci sú spokojní. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Ďalšia študentka sa rozhodovala aj na základe odporúčaní od študentov, ktorí mali skúsenosť so štúdiom na VŠ na Slovensku. „Ja mám teda známych na odbore aj v Bratislave a cez nich som sa dozvedela, ako na to reagovali oni. Dokonca pár z Bratislavy prestupovalo sem, tak to už bol taký signál, že to tu asi bude lepšie. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Táto študentka sa pravdepodobne zaraďuje k jednému z desiatich respondentov dotazníkového prieskumu, ktorí ako najdôležitejšie odporúčanie odísť študovať preč považovali odporúčanie známych, ktorí mali zlú skúsenosť s VŠ na Slovensku (pozri graf G_4.5.2.4).

Počas skupinových rozhovorov zaznievali aj odporúčania zúčastnených študentov a študentiek. I keď štúdium na svojej škole známym odporúčajú, zároveň zdôrazňujú jeho väčšiu náročnosť. Slovami jedného z respondentov: „Vždy im hovorím, že tú

školu odporúčam, čo sa týka kvality, ale musia byť pripravení na to, že z toho teoretického uhla im hovorím, že tú školu odporúčam, čo sa týka kvality, ale musia byť pripravení na to, že z toho teoretického uhla pohľadu je to jednoducho ťažšie . (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Podobne to vnímala ďalšia študentka, ktorá mala aj skúsenosť so štúdiom na VŠ na Slovensku: „Musia byť pripravení na to, že to bude omnoho ťažšie a že bude treba viac času tráviť štúdiom. Čiže, keď je to motivovaný študent, tak áno. Ak nie, tak nie. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Náročnosť štúdia však študentov nemusí odradiť a odporučili by ho aj svojim známym. Podľa dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum by totiž prevažná väčšina respondentov študujúcich v ČR odporučila svoj študijný program svojmu známemu (pozri graf G_4.5.2.5). U respondentov študujúcich vo Veľkej Británii je tento podiel ešte o niečo vyšší (95,3 %). Z pohľadu zamerania štúdia by z respondentov študujúcich v zahraničí svoj študijný program odporučili najčastejšie študenti IT a matematiky (94,3 %). Na porovnanie, na Slovensku by svoje štúdium odporučili známemu približne tri štvrtiny vysokoškolákov (pozri graf G_4.5.2.5).

Graf G_4.5.2.5: Podiel študentov 1. a. 2. stupňa VŠ štúdia, ktorí by odporučili svoj študijný program



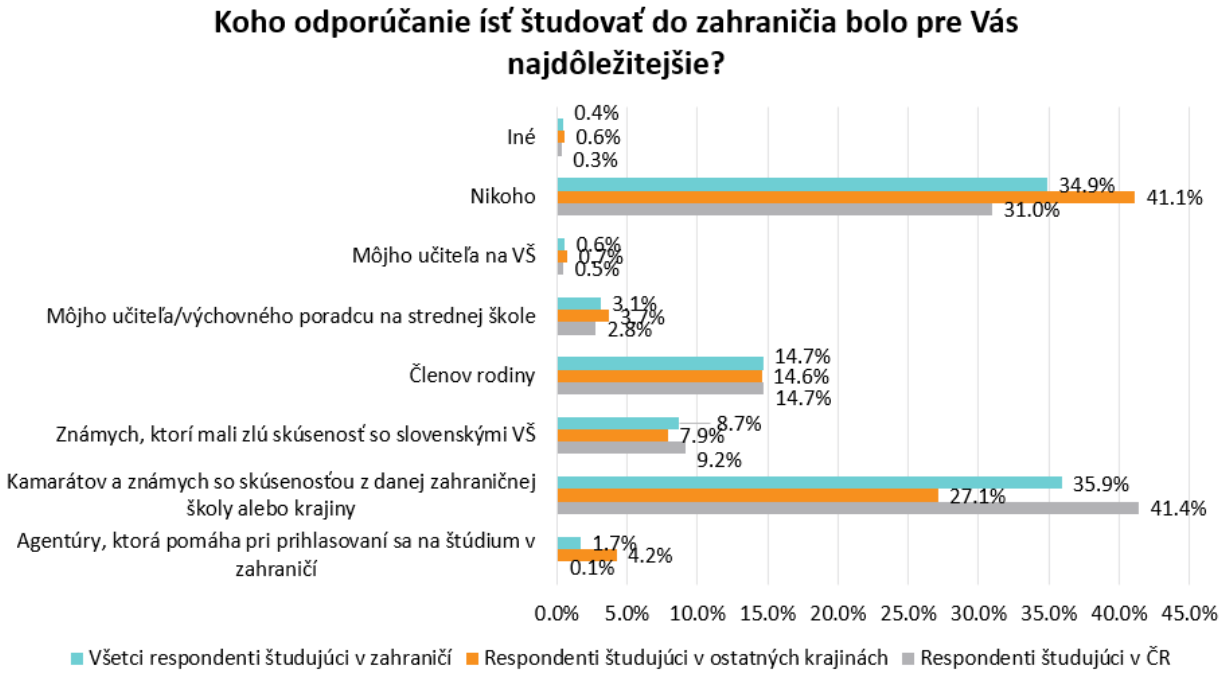
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3 835 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku a 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Okrem kvalitného vzdelania študenti oceňujú aj lepšiu komunikáciu a servis zo strany škôl

Medzi ďalšie faktory, ktoré prispeli k rozhodnutiu študentov a študentiek vybrať si pre štúdium VŠ v zahraničí, patrili aj otázky týkajúce sa informovania sa o možnostiach štúdia, administratívnej náročnosti spojenej s podávaním prihlášky či možnostiach ubytovania. Dve pätiny (40 %) respondentov z radov vysokoškolákov zo Slovenska študujúcich v Česku označili za jeden z faktorov, ktorý ovplyvnil ich rozhodovanie o výbere štúdia, jednoduché vyhľadávanie informácií na webe školy (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Pre viac ako tretinu respondentov v Česku, ako aj inde v zahraničí bola jedným z faktorov, ktoré ovplyvnili ich rozhodovanie, rýchla a nápomocná komunikácia zo strany školy. Jedna zo študentiek počas skupinového rozhovoru v Česku poukázala okrem jednoduchosti vyhľadávania informácií aj na nenáročnú komunikáciu so školou a podanie prihlášky: „Tiež bolo oveľa jednoduchšie podávať si prihlášku a komunikovať so študijným oddelením. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Kvalita podporných služieb vysokých škôl v zahraničí sa podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum preukázala nielen pred prijímacím konaním a nástupom na VŠ, ale aj počas samotného štúdia. Študenti študujúci v zahraničí vyjadrili v prieskume spokojnosť s prácou študijných oddelení na svojich školách. Pri hodnotení skúsenosti s pracovníkmi študijného oddelenia, resp. oddelenia, ktoré má na starosti administratívne zabezpečenie štúdia, až tri štvrtiny uviedli, že pracovníci a pracovníčky im vždy pomôžu vyriešiť problémy týkajúce sa štúdia (pozri graf G_4.5.2.6). Tri pätiny ich hodnotili ako kompetentných vo vykonávaní svojej práce a takmer rovnaký podiel uviedol, že sa vždy správajú ústretovo.

Graf G_4.5.2.6: Hodnotenie pracovníkov a pracovníčok študijných oddelení na VŠ na Slovensku a v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

Vysokoškoláci a vysokoškoláčky na Slovensku sa o práci študijných oddelení v prieskume vyjadrovali menej pozitívne. Okrem toho, že v porovnaní s našimi študentmi v zahraničí označovali nápomocnosť, kompetentnosť a ústretovosť pracovníkov študijných oddelení vo výrazne menších podieloch, viac ako štvrtina si myslí, že pracovníci študijných oddelení sa k nim bezdôvodne správajú nepríjemne a sú ťažko zastihnuteľní (pozri graf G_4.5.2.6). Študenti zo Slovenska študujúci na VŠ v zahraničí tieto položky označovali iba minimálne.

Ďalší z dôležitých faktorov ovplyvňujúcich odchod do zahraničia, ktorý rezonoval v dotazníkovom prieskume aj v rozhovoroch so študentmi študujúcimi v Česku, je lacnejšia a menej administratívne náročná prihláška a prijímacie konanie ako na Slovensku. Medzi vysokoškolákmi študujúcimi v Česku to ovplyvnilo až viac ako polovicu respondentov zapojených do prieskumu (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Viacerí účastníci skupinových rozhovorov nerozumeli vysokým poplatkom, ktoré v porovnaní s Českou republikou mali platiť za prihlášku na Slovensku. O to viac, ak súčasťou prijímacieho konania na VŠ na Slovensku nebola realizácia prijímacích skúšok. Respondentka v skupinovom rozhovore sa k téme poplatkov súvisiacich s prijímaním a so zápisom vyjadrila nasledovne: „Mňa počas prijímacieho konania veľmi zarazila jedna vec, a to že prihláška do Bratislavy ma stála skoro dvojnásobne ako do Brna. A ďalšia vec bola, že s prijímacím listom zo Slovenska mi prišla aj poštová poukážka na zaplatenie vyše 50 eur na zápisné, ISIC a neviem čo. Keď som prišla na zápis do Brna, tak odo mňa nechceli ani cent a ISIC ma tu stál 10 euro. 250 korún. Necelých 10 euro. Takže to bolo pre mňa také, že dokedy si budú pýtať tie peniaze. A naozaj ma ten šek s tým listom o prijatí dosť zarazil. Že ešte nie som ani na tej škole a už chcú, aby som doniesla 50 euro za zápisné. A to bolo 50 plus 30 za ISIC. Tuším, že to bolo 80 dokopy. No, prišlo mi to strašne zbytočné. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ K téme poplatkov za prihlášku a náročnosti jej podania však treba poznamenať, že viaceré VŠ na Slovensku v poslednom období znížili cenu za podanie prihlášky a uchádzačom umožňujú podať si ju aj v elektronickej podobe.[9] Prvou VŠ na Slovensku, ktorá v roku 2018 začala prijímať prihlášky iba v elektronickej podobe bez potreby jej dodatočného podania v papierovej podobe, bola Slovenská technická univerzita (STU) v Bratislave.[10] STU je, čo sa týka počtu študentov, druhou najväčšou VŠ na Slovensku.[11]

Pre viac ako tretinu respondentov a respondentiek zohrávalo úlohu pri rozhodovaní sa o odchode do zahraničia lepšie sociálne zabezpečenie v podobe kvality študentských domovov či poskytovania štipendií (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Konkrétne v Česku sa však kvalita internátov podľa vyjadrení študentov študujúcich v Brne, Olomouci a v Prahe líšila od školy k škole.

Vysokoškoláci v Česku, ktorí sa zúčastnili na skupinových rozhovoroch, tiež oceňovali medzinárodnejšie vysokoškolské prostredie, možnosť odovzdávať študijné výstupy a skladať skúšky v slovenčine či možnosť študovať o rok dlhšie, ako je stanovená štandardná dĺžka štúdia bez potreby platenia školného.[12] To, že pri predĺžení štúdia v zahraničí nemusí platiť extra školné, považovala za jeden z faktorov ovplyvňujúcich ich rozhodovanie odísť študovať do zahraničia pätina respondentov dotazníkového prieskumu študujúca v Česku (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Na Slovensku študenti verejných VŠ takúto možnosť nemajú a po prekročení štandardnej dĺžky študijného programu musia, pokiaľ im ho rektor vysokej školy neodpustí, platiť za štúdium školné.[13] Ako výhodu to vnímali aj niektorí účastníci skupinových rozhovorov To dá rozum v Česku. Slovami jedného z nich: „Tu môžete študovať každý stupeň štúdia plus jeden rok zadarmo. Nemusíte si už nič doplácať. Ja napríklad som tento rok štvrtý rok na škole, ale som iba v treťom ročníku, a tento rok budem aj končiť bakalárske [štúdium – pozn. autora]. Keď chcete takto predlžovať v Bratislave, tak platíte vyše 1 000 eur, čo je choré podľa mňa a je to strašne veľa. Niekedy proste človek predlžuje iba z takého dôvodu, že naňho nemal konzultant na bakalárku čas, že nestihol všetko poodovzdávať, lebo tá škola je náročná a práce je veľa, a keď chce niekto popri škole aj pracovať, tak niekedy mu niečo ujde. Všetci sme len ľudia a nie každý je stroj, aby robil skúšky na prvýkrát, aby to robil hneď na Áčka. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Iní účastníci rozhovorov, ktorí oceňovali možnosť rozložiť si svoje štúdium do dlhšieho časového obdobia, uvádzali, že rok navyše im dáva napríklad aj priestor na absolvovanie mobility či stáže bez stresu s dobiehaním študijných povinností po návrate. Práve nutnosť dohnať študijné povinnosti po návrate uvádzali študenti na Slovensku ako jeden z najväčších problémov spojených so zahraničnou mobilitou najčastejšie (34,9 %).

Študentov vedú do zahraničia aj osobné dôvody

Druhým najoznačovanejším faktorom ovplyvňujúcim rozhodnutia študentov a študentiek odísť do zahraničia bol ich osobný záujem vyskúšať si život v zahraničí (pozri tabuľku T_4.5.2.1). Vnímala to tak viac ako polovica respondentov zapojených do dotazníkového prieskumu. Záujem získať skúsenosť so životom za hranicami Slovenska síce označil v prieskume o niečo menší podiel respondentov študujúcich v Česku, ale počas skupinových rozhovorov v českých mestách viacerí študenti takúto motiváciu spomenuli. Ilustruje to aj výrok jedného z respondentov: „Pre mňa bola paradoxne prvotná motivácia tá diaľka. Skôr nie ani, že odísť zo Slovenska, ale vidieť nejaký veľký svet. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Z kvantitatívnych dát To dá rozum sa javí, že pre časť respondentov (30,5 %) študujúcich v Česku môže byť dôležité, že spolu so skúsenosťou žiť za hranicami Slovenska majú zároveň aj možnosť študovať relatívne blízko domova. Výsledky dotazníkového prieskumu ďalej ukazujú, že štvrtina respondentov sa rozhodla študovať v zahraničí z iných osobných dôvodov (pozri tabuľku T_4.5.2.1).

Veľká časť študentov sa na Slovensko neplánuje vrátiť po štúdiu ani v budúcnosti

Dáta To dá rozum naznačujú, že veľká časť našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí sa po skončení štúdia na Slovensko neplánuje vrátiť. Plány študentov po skončení štúdia a ich záujem o návrat na Slovensko boli zisťované prostredníctvom dotazníkového prieskumu. Získané dáta ukázali, že iba necelých 15 % respondentov zapojených do prieskumu sa plánuje bezprostredne po skončení štúdia vrátiť. Traja z desiatich respondentov plánujú pokračovať v štúdiu v zahraničí a 39 % si plánuje nájsť v zahraničí prácu. Pri porovnaní odpovedí respondentov s odlišným študijným zameraním sa plánujú zamestnať v krajine, kde študujú, najčastejšie študenti odborov z oblasti zdravotníctva (34,7 %). Približne 17 % respondentov sa na otázku plánov po štúdiu ešte nevedelo vyjadriť (pozri graf G_4.5.2.7). Výsledky teda naznačujú, že veľká časť študentov, ktorí odišli za štúdiom do zahraničia, sa plánuje v krajine štúdia alebo inde v zahraničí naďalej angažovať a návrat hneď po skončení štúdia zvažuje iba malá skupina študentov. Ako možno vidieť na grafe G_4.5.2.7, takmer nikto zo zapojených respondentov neplánuje pokračovať v štúdiu na Slovensku. V kontexte toho, že bakalári, resp. magistri s diplomom zo zahraničia môžu pokračovať v štúdiu na vyššom stupni na Slovensku, to možno považovať za negatívne zistenie. Tento údaj indikuje, že slovenské VŠ nedokážu prilákať našich študentov späť, ak sa už raz rozhodli pre štúdium v zahraničí.

Napriek tomu, že väčšina respondentov sa vyjadrila, že hneď po skončení štúdia plánuje zostať v zahraničí, z výsledkov prieskumu ďalej vyplýva, že dve pätiny (41,5 %) z nich sa plánujú niekedy v budúcnosti vrátiť na Slovensko. Ďalšie dve pätiny (40,5 %) na otázku o plánovanom návrate v budúcnosti odpovedali určite alebo skôr nie. Zvyšná pätina (18 %) na otázku nevedela odpovedať, inými slovami nie je rozhodnutá.

Graf G_4.5.2.7: Plány študentov a študentiek zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí po skončení štúdia

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

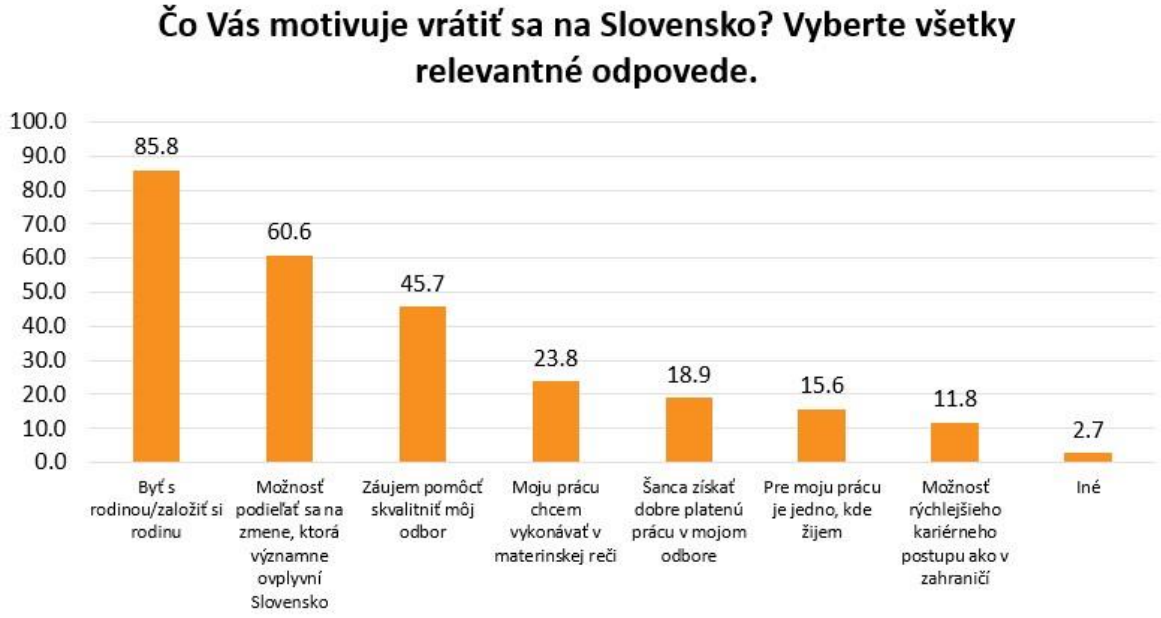
Najsilnejšiu motiváciu pre návrat na Slovensko predstavuje rodina a chuť meniť veci k lepšiemu

Rodinné dôvody sú pre vysokoškolákov študujúcich v zahraničí zďaleka najčastejšou motiváciou pre návrat na Slovensko. V dotazníkovom prieskume To dá rozum označili položku byť s rodinou/založiť si rodinu ako dôvod návratu viac ako dve pätiny respondentov, ktorí plánujú návrat na Slovensko po skončení štúdia alebo nad ním uvažujú niekedy v budúcnosti (pozri graf G_4.5.2.8). Aj v prieskume organizácie LEAF medzi Slovákmi žijúcimi v zahraničí, ktorý zahŕňal všetky skupiny Slovákov, nielen vysokoškolákov, vyšiel ako najsilnejší motivačný faktor pre návrat na Slovensko návrat ku koreňom.[14] Osobné a rodinné dôvody zohrávali v otázke návratu najväčšiu rolu aj pre VŠ učiteľov a vedcov pôsobiacich v zahraničí, ktorí sa zapojili do prieskumu To dá rozum. Až 84 % respondentov z tých, ktorí uvažujú nad návratom na Slovensko, v dotazníku uviedlo, že sa chcú vrátiť z osobných a rodinných dôvodov.

Emocionálne väzby študentov, ktorí odišli zo Slovenska za štúdiom v zahraničí, sa ukazujú silnejšou motiváciou pre návrat ako pragmatické dôvody, ako je dobrá práca či lepšie uplatnenie. Udržiavanie väzieb s rodinou a so známymi napriek pobytu v zahraničí naznačujú aj odpovede respondentov na otázku, ako získavajú informácie o situácii na Slovensku. Osem z desiatich (79,7 %) respondentov študujúcich v zahraničí má informácie od rodiny, známych a priateľov. Viac ako tri pätiny (62,9 %) respondentov študujúcich v Česku a polovica (51,5 %) študujúca v ostatných krajinách Slovensko pravidelne navštevujú.

Iným dôvodom pre návrat na Slovensko je záujem pracovať vo svojom materinskom jazyku. Tento faktor k návratu motivuje približne štvrtinu študentov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu (pozri graf G_4.5.2.8). Najčastejšie túto možnosť zo všetkých študentov v zahraničí označovali respondenti študujúci na VŠ v Česku (29,6 %). Ako o jednom z faktorov motivujúcich k návratu o ňom na skupinovom rozhovore s našimi vysokoškolákmi v Česku rozprávala aj jedna z účastníčok, ktorá študovala psychológiu: „Keď chcem robiť s deťmi, tak by som sa musela naučiť po česky. A to by mi asi vadilo nehovoriť v práci svojím jazykom. Môj priateľ študuje medicínu v Brne a vravel, že jemu by to tiež vadilo, keby sme sa museli učiť po česky a hovoriť po česky v práci. Takže je to jedna z vecí, prečo sa chceme vrátiť (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“. Pre ňu, ako aj pre jej partnera študujúceho medicínu bolo dôležité pracovať v materinskom jazyku, pretože dokonalá znalosť jazyka je pre ich budúce profesie kľúčová.

Graf G_4.5.2.8: Motivácie vysokoškolákov zo Slovenska študujúcich v zahraničí pre návrat na Slovensko



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 703 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí, ktorí sa plánujú v budúcnosti vrátiť na Slovensko

Viac ako polovicu respondentov motivuje k návratu možnosť podieľať sa na zmene, ktorá významne ovplyvní Slovensko (pozri graf G_4.5.2.8). Najčastejšie si túto odpoveď vyberali študenti IT a matematiky (71,9 %) a študenti spoločenských a humanitných vied (66,9 %). Podstatne viac oproti priemeru ju označovali respondenti študujúci vo Veľkej Británii (87,9 %) a v Dánsku (80,6 %). Možnosť pomôcť sa umiestnila ako druhý najsilnejší motivačný faktor pre návrat aj v prieskume LEAF medzi Slovákmi v zahraničí. Respondenti ich prieskumu videli pridanú hodnotu zahraničných Slovákov pre Slovensko najmä v pozitívnom prístupe, vo vyšších ambíciách, ale aj v prinesení odborných vedomostí a know-how.[15] Tieto oblasti na absolventoch VŠ v zahraničí oceňovali aj zamestnávatelia. Vymenované aspekty sú potrebnými podmienkami pre výkon pozitívnych zmien v krajine. Súčasťou zmien, ktoré môžu Slovensko posunúť dopredu, je aj skvalitnenie vedy a výskumu. Takmer polovica vysokoškolákov sa v prieskume vyjadrila, že k návratu na Slovensko ich motivuje záujem pomôcť skvalitniť odbor ich štúdia (pozri graf G_4.5.2.8). Tento pohľad ilustruje aj účastníčka skupinového rozhovoru v Česku: „Ja som presvedčená o tom, že sa chcem vrátiť a mám už aj také idealistické myšlienky, že niečo zmeniť aj v tej psychológii a tak. Lebo mám pocit, že aj v praxi je to trochu zaostalejšie ako tu v Česku. Takže môj pocit bol práve, že mi bolo ľúto, že musím odísť zo Slovenska, aby som sa mohla vrátiť ako dobrý odborník. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Výrok respondentky zároveň poukazuje na to, že vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudla štúdiom v zahraničí, považuje za pridanú hodnotu, ktorú môže pri návrate na Slovensko ponúknuť. V dotazníku To dá rozum pre učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich v zahraničí označili skvalitnenie slovenského vysokého školstva a vedy ako jeden z dôvodov, pre ktorý sa chcú vrátiť takmer dve tretiny (62 %) respondentov, ktorí uvažujú nad návratom.

Odpovede študentov a študentiek v prieskume však ukazujú, že na Slovensku nevidia príležitosti na dobré platové ohodnotenie a rýchly kariérny rast. Šancu získať dobre platenú prácu v odbore uviedla ako motiváciu pre návrat menej ako pätina respondentov. Dobré finančné ohodnotenie označili v prieskume LEAF ako faktor, ktorý robí pracovnú pozíciu zaujímavou, až dve tretiny respondentov z radov Slovákov v zahraničí.[16] Pri pohľade na graf G_4.5.2.8 tiež vidno, že možnosť rýchlejšieho kariérneho postupu videl ako motiváciu iba jeden z desiatich respondentov. Prieskum To dá rozum medzi špecialistami na ľudské zdroje však ukázal, že zamestnávatelia na Slovensku majú záujem o absolventov s vysokoškolským vzdelaním zo zahraničia a viac ako polovica zástupcov zamestnávateľov zapojených do dotazníkového prieskumu ich považovala za lepšie pripravených uchádzačov ako absolventov slovenských VŠ (pozri vyššie). Dáta teda indikujú informačnú asymetriu medzi vnímaním záujmu o študentov v zahraničí medzi nimi a ich potenciálnymi zamestnávateľmi.

Študentov a študentky od návratu odrádza korupcia, zlé verejné služby a slabé pracovné uplatnenie

Študentov a študentky na VŠ v zahraničí odrádza od návratu na Slovensko po skončení štúdia viacero faktorov. Medzi najviac označované bariéry návratu patrili vysoká miera korupcie, nízka kvalita verejných služieb, ale aj bariéry spojené s pracovným uplatnením ako nízke platové ohodnotenie či nedostatok pracovných príležitostí (pozri tabuľku T_4.5.2.5). Tieto faktory odrádzajú od návratu viac ako polovicu vysokoškolákov zo Slovenska študujúcich v zahraničí, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Veľký počet našich študentov študuje v zahraničí odbory nedostatkových profesií (napr. IT, medicína). Otáznym však zostáva, či napriek deklarovanému záujmu zamestnávateľov o týchto absolventov (pozri vyššie) im v porovnaní so zahraničím dokážu ponúknuť na Slovensku atraktívne pracovné podmienky, resp. do akej miery majú študenti informácie o pracovných podmienkach na Slovensku. Na nedostatok pracovných príležitostí a nízke platové ohodnotenie v prieskume poukazovali najčastejšie vysokoškoláci študujúci prírodné vedy.

Tabuľka T_4.5.2.5: Faktory, ktoré odrádzajú našich vysokoškolákov a vysokoškoláčky v zahraničí od návratu na Slovensko

Čo Vás odrádza od návratu naspäť na Slovensko? Vyberte všetky relevantné odpovede.	*Všetci respondenti (%)*	*Respondenti, ktorí sa plánujú vrátiť (%)*	*Respondenti, ktorí sa neplánujú vrátiť, resp.ešte nevedia (%)*
Vysoká miera korupcie	**73.9**	74.5	73.2
Nízke platové ohodnotenie	**73.5**	71.3	75.7
Nízka kvalita verejných služieb (napr. zdravotníctvo)	**59.6**	57.3	61.9
Nedostatok pracovných príležitostí	**53.9**	46.9	60.9
Uzavretosť Slovákov voči zmenám a inováciám	**48.4**	46.1	50.8
Nižšia životná úroveň	**48.4**	40.0	56.8
Odmietanie názorovej rozmanitosti	**42.1**	37.0	47.2
Zlá úroveň medziľudských vzťahov	**40.4**	36.0	44.8
Nízka úroveň vedy	**40.1**	39.3	40.9
Uzavretosť voči cudzincom	**32.3**	28.9	35.8
Strata zázemia vytvoreného v krajine štúdia	**29.1**	24.8	33.5
Chýbajúce zázemie na Slovensku	**26.4**	21.9	31.0
Iné	**3.9**	1.6	6.6
Nič	**2.0**	3.4	.6
Počet respondentov	1404	703	701

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1 404 študentov a študentiek prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí

V prieskume LEAF sa korupcia a klientelizmus umiestnili na vrchole rebríčka celospoločenských problémov Slovenska.[17] Ako problém ich vnímali a trápili až tri štvrtiny (74,9 %) respondentov spomedzi občanov Slovenska žijúcich v zahraničí. V prieskume To dá rozum sa vysoká miera korupcie ukázala ako najvýraznejšia bariéra návratu pre našich vysokoškolákov v zahraničí. Ako faktor, ktorý ich odrádza od návratu naspäť na Slovensko, ju v prieskume označili takmer tri štvrtiny (73,9 %) respondentov. Korupcia rezonovala ako téma ovplyvňujúca vnímanie Slovenska študentmi v zahraničí aj počas skupinových rozhovorov v Česku. Od návratu odrádzala aj tohto respondenta: „Asi by tam nemala byť taká korupcia. Keď vidíme v televízii tie aféry, čo sa tam deje, tak to asi nie je úplne s kostolným poriadkom. To asi trošku aj odrádza, však? (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Negatívny pohľad na situáciu na Slovensku si pribúdajúcimi rokmi v Českej republike vybudovala aj ďalšia študentka: „Mám pocit, aspoň za posledné tri roky, že čím dlhšie som tu, tým negatívnejší pohľad mám na spoločenský život, politiku a sociálny stav na Slovensku. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Negatívnym pohľadom na sociálny stav študentka narážala na úroveň kvality života na Slovensku. Podľa odpovedí v prieskume nižšia úroveň života odrádza od návratu polovicu respondentov študujúcich v zahraničí (pozri tabuľku T_4.5.2.5). Ako bariéru návratu ju vnímali najmä respondenti študujúci v Dánsku (68 %) a vo Veľkej Británii (57,5 %). Tí oveľa častejšie vnímali aj uzavretosť voči cudzincom na Slovensku. Zatiaľ čo priemer všetkých

respondentov vnímajúcich uzavretosť Slovákov voči cudzincom ako bariéru návratu bol okolo jednej tretiny (32,3 %), z respondentov študujúcich v Dánsku (52 %) a vo Veľkej Británii (51,2 %) to vnímala problematicky viac ako polovica. Ku kvalite života prispievajú aj dobre fungujúce verejné služby ako zdravotníctvo, školstvo či verejná správa. No práve nízka kvalita verejných služieb patrila k faktorom, ktoré odrádzajú našich vysokoškolákov od návratu najviac (pozri tabuľku T_4.5.2.5). Zaujímavým zistením je, že ako bariéru návratu ju akcentovali najčastejšie študenti študujúci odbory z oblasti zdravotníctva (73,1 %). Prieskum strany SPOLU medzi lekármi a študentmi medicíny, ktorí sa rozhodli odísť vykonávať svoju profesiu do zahraničia, poukázal na to, že zlé vybavenie slovenských nemocníc vnímalo ako dôvod odchodu 85 % respondentov z radov študentov. Zároveň zlé vybavenie nemocníc označovali často ako bariéru návratu na Slovensko študenti medicíny študujúci v Česku. Tri štvrtiny študentov uvádzali ako dôvod odísť aj korupciu v zdravotníctve a nespokojnosť so zdravotníckou politikou na Slovensku.[18]

Polovica respondentov hodnotila kriticky aj uzavretosť Slovákom voči zmenám a inováciám (pozri tabuľku T_4.5.2.5). Ako bariéru návratu ju najčastejšie označovali študenti technických vied (52,3 %), IT a matematiky (51,4 %). Ako nežiaduci aspekt ju vnímali aj viacerí účastníci skupinových rozhovorov v ČR. Jedna z účastníčok sa k tomu vyjadrila nasledovne: „Väčšia otvorenosť zmenám a novým veciam by prospela. Lebo mne sa zdá, že slovenská mentalita je taká, že prečo niečo meniť, keď to doteraz fungovalo. To ale neznamená, že to musí fungovať už navždy. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Iný študent tiež videl odmietanie zmien a inovácií v upnutí sa na zaužívané postupy, no i zo strachu z nového: „Stále tí ľudia sú proste nastavení na všetko to zastarané. Keď príde niečo nové, tak ľudia to odmietajú, lebo z toho majú podľa mňa strach, že je to niečo nové, niečo väčšie. Ťažko sa do hlavy ľuďom tlačí niečo novšie. Nejaký progres tam podľa mňa ide veľmi pomaly. Príde mi to také nedocenené, keď sa niekto snaží zaviesť niečo trošku nové. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Doplňujúcim zistením z dotazníkového prieskumu je, že faktorom, ktorý odrádza viac ako dve pätiny respondentov študujúcich v zahraničí od návratu, je aj odmietanie názorovej rozmanitosti (pozri tabuľku T_4.5.2.5). Najčastejšie tento aspekt označovali vysokoškoláci študujúci humanitné a spoločenské vedy (50,9 %). „Strach vystúpiť z komfortu a otvoriť sa svetu tých poznatkov (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ pomenovala ako spoločenský problém Slovenska jedna z účastníčok skupinových rozhovorov v Česku.

Inej respondentke skupinových rozhovorov študujúcej všeobecné lekárstvo zas na Slovensku chýba „väčšia otvorenosť k vede a možnosť rozvoja. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Nízku úroveň vedy označili v prieskume ako faktor, ktorý odrádza od návratu na Slovensko, až dve pätiny respondentov študujúcich na VŠ v zahraničí (pozri tabuľku T_4.5.2.5). Z respondentov študujúcich prírodné vedy odrádzala nízka úroveň vedy až viac ako dve tretiny (68,2 %).

V tabuľke T_4.5.2.5 možno vidieť, že respondenti, ktorí sa neplánujú vrátiť, resp. ešte o tom neboli rozhodnutí, boli kritickejší a jednotlivé faktory označovali častejšie ako tí respondenti, ktorí po štúdiu alebo v budúcnosti na Slovensko zvažujú návrat. Výraznejšie väčší podiel z nich vnímal ako bariéru návratu napríklad nedostatok pracovných príležitostí či odmietanie názorovej rozmanitosti. Bližší pohľad na dáta tiež naznačuje, že respondenti, ktorí sa vrátiť neplánujú, majú ku krajine, v ktorej študujú, vytvorené pevnejšie väzby. Častejšie sa totiž obávali, že návratom na Slovensku by stratili zázemie, ktoré si už vytvorili v krajine štúdia a taktiež takmer tretina ako odrádzajúci faktor uviedla chýbajúce zázemie na Slovensku.

Vnímanie kvality života, úrovne politiky, spoločnosti či pracovných podmienok vyjadrené v dotazníkovom prieskume To dá rozum ukazuje, že napriek tomu, že mnohí respondenti a respondentky študujúci na VŠ v zahraničí sa neplánujú vrátiť, na situáciu na Slovensku nezanevreli a aktívne sledujú, čo sa na Slovensku deje. Siedmi z desiatich (72,5 %) získavajú informácie o Slovensku zo sociálnych sietí, dve tretiny (67,7 %) prostredníctvom slovenských médií. Najčastejšie informácie o situácii na Slovensku získavajú od rodiny, známych a priateľov (79,7 %). Pozitívnym zistením je, že iba 5,1 % respondentov sa v prieskume vyjadrilo, že sa o dianie na Slovensku nezaujíma.

Záver

Samotnú mobilitu študentov a študentiek za štúdiom do zahraničia možno hodnotiť ako prínos, keďže s pobytom v zahraničí sa spája okrem nadobudnutia iných vedomostí ako na Slovensku, aj získanie dôležitých zručností pre život, ako je napríklad väčšia samostatnosť či schopnosť prispôsobiť sa odlišnému prostrediu. Tieto zručnosti u absolventov so vzdelaním zo zahraničia oceňujú aj zamestnávatelia. Problémom pre Slovensko však je, že odliv našich študentov do zahraničia sa nekončí len samotným štúdiom, ale značná časť z nich sa na Slovensko momentálne neplánuje vrátiť. Zároveň odchod našich obyvateľov nie je kompenzovaný príchodom, a najmä zotrvaním, zahraničných vysokoškolákov u nás, čo prispieva k

demografickej destabilizácii krajiny. Na Slovensku tak dochádza k masívnej strate potenciálu vzdelanej a vysokokvalifikovanej populácie, ktorá by mohla prispievať k celkovému napredovaniu našej spoločnosti z ekonomickej, kultúrnej, vedeckej i spoločenskej stránky.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponentka: Viktória Skřivánková

Súvisiace kapitoly:

Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov
Vývoj počtu vysokoškolákov
Prijímanie VŠ študentov
Obsah vzdelávania na VŠ
Kritické myslenie a učenie sa v súvislostiach
Angličtina
Odborné vedomosti
Predčasné ukončenie VŠ štúdia
Motivácia a schopnosť učiť sa
Schopnosť pracovať v skupine

Zdroje:

1: OECD. Tabuľka B6.3. Mobility patterns of foreign and international students. In *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* 2018. OECD Publishing, Paris. [cit. 2019-9-4]. Dostupné na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag2018-en#page231
2: UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Total outbound internationally mobile tertiary students studying abroad* [cit. 2019-9-4]. Dostupné na: http://data.uis.unesco.org/#
3: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, MLÁDEŽE A TELOVÝCHOVY ČR. *Štatistika výkonových ukazovateľov verejných a súkromných vysokých škôl ČR.* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: http://109.238.209.120/vykonyVS1.aspx
4: AKTUALITY.SK. *Na Slovensku chýbajú remeselníci, šoféri a operátori.* 13.9.2018 [cit. 2019-9-26]. Dostupné na: https://www.aktuality.sk/clanok/623008/na-slovensku-chybaju-remeselnici-soferi-a-operatori/
5: HRSTKA, D. *Štatistika aktívnych študentov k 31. 12. 2016 – fakulty a študijné programy.* [elektronická pošta] 16. 7. 2017. Odbor vysokých škôl Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy ČR. Email: Dusan.Hrstka@msmt.cz
6: CVTI. *Štatistická ročenka – vysoké školy za akademický rok 2018/2019* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
7: MIPEX. *Migrant Integration Policy Index 2015 – Slovakia.* 2015 [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: http://www.mipex.eu/slovakia
8: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 20196-6]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
9: PORTÁLVŠ.SK. *Poplatky a školné* [cit. 2019-9-26]. Dostupné na: https://www.portalvs.sk/sk/poplatky?from=menu1
10: HORÁKOVÁ, J. *Papier zatiaľ nad elektronickou prihláškou vyhráva.* SME. 6. 2. 2018 [cit. 2019-9-26]. Dostupné na: https://vysokeskoly.sme.sk/c/20751621/papier-zatial-nad-elektronickou-prihlaskou-vyhrava.html
11: CVTI. *Štatistická ročenka – vysoké školy za akademický rok 2018/2019* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
12: § 58 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů
13: § 92 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov
14: LEAF. *Prieskum Slovákov v zahraničí 2018* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: https://spap.leaf.sk/wp-content/uploads/2019/03/spapprieskum-2018-vysledky-1.pdf
15: LEAF. *Prieskum Slovákov v zahraničí 2018* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: https://spap.leaf.sk/wp-content/uploads/2019/03/spapprieskum-2018-vysledky-1.pdf
16: LEAF. *Prieskum Slovákov v zahraničí 2018* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: https://spap.leaf.sk/wp-content/uploads/2019/03/spapprieskum-2018-vysledky-1.pdf
17: LEAF. *Prieskum Slovákov v zahraničí 2018* [cit. 2019-9-25]. Dostupné na: https://spap.leaf.sk/wp-content/uploads/2019/03/spap-prieskum-2018-vysledky-1.pdf
18: DVOŘÁK, O., BEBLAVÝ, M., DOVČíK, J. *Prečo odchádzajú naši lekári do zahraničia?* 2019 [cit 2019-9-27]. Dostupné na: https://stranaspolu.sk/admin/public/docs/lekari_zahranicie_analyza.pdf

Prijímanie VŠ študentov

Väčšina vysokých škôl si študentov nevyberá

Hoci je dnes mladých ľudí končiacich stredné školy takmer o tretinu menej ako pred desiatimi rokmi, počty plánovaných miest na vysokých školách výrazne neklesli. Aj preto má dnes každý maturant miesto na niektorej z vysokých škôl na Slovensku. Ak sa zohľadní aj počet plánovaných miest v externej forme štúdia, môže si dokonca vyberať. Keďže pri financovaní vysokých škôl zohráva nezanedbateľnú rolu aj počet študentov, každá fakulta sa snaží svoj plán prijatia naplniť. A to napriek tomu, že aj pri menšom celkovom počte študentov by si VŠ delili rovnako veľký rozpočet a mohli by tak získať vyššiu dotáciu na študenta. Mnohé VŠ sa rozhodli súťažiť o študentov znížením alebo zrušením požiadaviek na ich prijatie. Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že kritériá prijímania sú na mnohých vysokých školách také nízke, že ich splní takmer každý uchádzač. Výberových škôl je čoraz menej. Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum medzi študentmi, ktorí odišli študovať za hranice, indikujú, že VŠ v zahraničí uplatňujú selekciu študentov. Zrušenie prijímacích skúšok na Slovensku títo študenti vnímali negatívne. Slabý, resp. žiadny výber študentov nemá vplyv len na renomé našich vysokých škôl. Mení sa aj kvalita ich práce. Podstatná väčšina vysokoškolských učiteľov a doktorandov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, uviedla, že systém financovania ich tlačí znižovať nároky na študentov, keďže na každom z nich záleží. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát zas naznačujú, že niektoré školy prispôsobujú obsah štúdia slabším študentom.

Miest na vysokých školách je viac ako maturantov

Za posledných desať rokov sa populácia stredoškolskej mládeže výrazne zmenšila. V skupine 19-ročných, ktorú možno považovať za vekový ekvivalent žiakov posledných ročníkov stredných škôl, došlo k poklesu o 30 %. Tento vývojový trend sa však výrazne nedotkol počtu miest na vysokých školách. Plánované počty sa znížili len o 16 % (tabuľka VS_T_4.5.3.1).

Tabuľka VS_T_4.5.3.1: Pokles populácie 19-ročných vo vzťahu k poklesu plánovaných miest na vysokých školách v SR za posledných 10 rokov

Pokles populácie 19-ročných vo vzťahu k poklesu plánovaných miest na vysokých školách v SR za posledných 10 rokov		
	populácia 19-ročných	plán prijatia na všetkých VŠ
2008/09	79246	48284
2018/19	55900	40503
pokles	30%	16%

Zdroj: To dá rozum, na základe ŠÚ SR (2019) a CVTI (2019)

Nie všetci 19-roční však ukončujú štúdium na strednej škole s maturitou a majú teda možnosť podať si prihlášku na vysokú školu. Jasnejšiu predstavu o vzťahu ponuky a dopytu preto poskytuje pohľad na počet maturantov a počet plánovaných miest na VŠ. V roku 2018 bolo v evidencii CVTI 40 055 maturantov. Vysoké školy počítali na akademický rok 2018/19 so 40 503 študentmi denného štúdia. Každý maturant mal teda možnosť získať miesto na niektorej z vysokých škôl na Slovensku. Ak sa do počtu miest na VŠ započíta aj externá forma štúdia, miest bolo ešte o 11-tisíc viac. Celkové kapacity miest na slovenských VŠ teda presahovali počet maturantov o viac než 20 %.

Mnohé vysoké školy upustili od prijímacích skúšok

Vyššia ponuka miest na vysokých školách ako je počet maturantov vytvára medzi VŠ konkurenčné prostredie, ktoré je zosilnené aj výraznejším odlivom mladých ľudí na vysoké školy v zahraničí. Keďže pri financovaní vysokých škôl zohráva nezanedbateľnú rolu aj počet študentov, každá sa usiluje svoj plán prijatia naplniť. Mnohé aj na úkor výberu tých najlepších

študentov. Správanie vysokých škôl v regióne zhrnula účastníčka rozhovoru pre To dá rozum, riaditeľka strednej odbornej školy, takto: „A tí [vysoké školy] berú ako po nebohom. Oni budú aj neviem koľkokrát ešte organizovať tie prijímačky. Ešte pomaly v októbri, aby doplnili stavy. No keď sme financovaní na hlavu, tak to je pochopiteľná vec. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“

Ako ilustruje graf VS_G_4.5.3.1, čoraz viac vysokých škôl ustupuje od prijímacích skúšok. V roku 2018 bolo týmto spôsobom kladne vybavených až 61 % prihlášok, kým pred desiatimi rokmi len necelých 50 %. V roku 2005 sa vzťahovalo rozhodnutie o prijatí na vysoké školy bez prijímacích skúšok len na necelých 36 % prihlášok.

Graf VS_G_4.5.3.1: Podiel úspešných prihlášok na vysoké školy bez prijímacej skúšky – vývojový trend

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

3

Tabuľka VS_T_4.5.3.2: Podiel úspešných prihlášok na vysoké školy bez prijímacej skúšky – porovnanie foriem štúdia na jednotlivých typoch vysokých škôl v SR

Podiel úspešných prihlášok na vysoké školy bez prijímacej skúšky – porovnanie foriem štúdia na jednotlivých typoch vysokých škôl v SR		
	denné štúdium	externé štúdium
verejné VŠ	57.9%	67.0%
súkromné VŠ	97.3%	99.8%
štátne VŠ	0.7%	25.7%
VŠ spolu	58.9%	75.2%

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

4

Ako ukazuje tabuľka VS_T_4.5.3.2., bez prijímacích skúšok vstupujú do štúdia viac študenti externej než dennej formy štúdia. Najviac študentov je prijatých bez prijímacích skúšok na súkromných vysokých školách, kde je podiel takmer stopercentný. Naopak, štátne vysoké školy z výberu uchádzačov neustupujú tak zásadne ako verejné či súkromné. Budúci policajti, lekári či zdravotníci sú stále dôslednevyberaní, čo je dané najmä charakterom profesií, ale aj pomerom plánovaného počtu študentov a počtu prihlásených. Ako vidieť v tabuľke VS_T_4.5.3.3, kým v prípade verejných a súkromných vysokých škôl je záujem nižší ako ponuka, v prípade štátnych škôl počet záujemcov 2,5-krát prevyšuje plánované počty prijatých.

Tabuľka VS_T_4.5.3.3: Pomer plánovaného počtu študentov a počtu prihlásených na verejných, súkromných a štátnych VŠ

Pomer plánovaného počtu študentov a počtu prihlásených na verejných, súkromných a štátnych VŠ			
	plán	prihlásení	prihlásení/plán
verejné vysoké školy	37138	31380	0.84
súkromné vysoké školy	2710	2092	0.77
štátne vysoké školy	655	1655	2.53

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

[5]

Na niektoré odbory sa študenti stále vyberajú

Prístup vysokej školy k výberu uchádzačov je ovplyvnený ich počtom. Ten je ovplyvnený aj tým, aké má konkrétna fakulta renomé. Významnú rolu však zohráva aj atraktivita študijných programov a profesií, na ktoré ich pripravujú, ako aj množstvom ich poskytovateľov. V prijímaní študentov na akademický rok 2018/19 bol vysoký záujem o štúdium logopédie. V tomto odbore bolo evidovaných 6 prihlášok na jednu kladne vybavenú. Dôslednejší výber uchádzačov bol možný aj v odbore zubné lekárstvo a divadelné umenie, kde na jednu kladne vybavenú prihlášku pripadlo 5. Vyšší počet prihlášok zaznamenali aj odbory dentálna hygiena, štatistika, všeobecné lekárstvo a filmové umenie a multimédiá. V týchto odboroch pripadali tri prihlášky na jednu kladne vybavenú.[6]

Dôkazy o tom, že na niektorých vysokých školách sa stále vyberajú tí najlepší a najtalentovanejší študenti, prinášajú aj výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum. Zástupcovia vedenia fakulty poskytujúcej umelecké programy zdôraznili význam talentových skúšok: „Robia sa kvázi talentové skúšky, čiže nie je to klasický nejaký len test, nejakých všeobecných znalostí, ktorý je súčasťou, samozrejme, každého prijímacieho pohovoru. [...] V odbore [názov] prebieha vlastne prijímacie konanie v troch kolách (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“.

Prorektor ďalšej školy hovoril o náročných kritériách prijímania takto: „Čo sa týka prijímacieho konania na školu, tak na prvý stupeň na bakalárske štúdium je dvojkolové. Prvé bolo teraz v apríli, kedy sa robia v podstate talentové skúšky. A potom nasledujú ten istý deň fyzické previerky, fyzické testy podľa presných tabuliek, ktoré máme spracované. Je tam päť disciplín, ktoré sa bodujú. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Vysoké školy znižujú nároky na prijatie, niektoré berú takmer všetkých

Ďalšie výsledky kvalitatívnej analýzy rozhovorov s riadiacimi pracovníkmi vysokých škôl ukazujú, že prijímacie skúšky v niektorých odboroch majú skôr formálnu povahu. Hoci z nich školy neustúpili, kritériá prijatia posunuli nižšie. Prodekan jednej fakulty si zaspomínal: „My robíme prijímačky na túto školu už 25 rokov. Z matematiky a z angličtiny. Pred dvadsiatimi piatimi rokmi bolo maximum 100 bodov z matematiky a 100 bodov z angličtiny. Na prijatie bolo treba 176 bodov. Dnes je to prakticky nula. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre zahraničné vzťahy)“

Na iných školách zvážili efektivitu prijímacích skúšok a zrušili ich. Takúto skúsenosť detailnejšie opísal prodekan pre študijné záležitosti: „Do minulého roku sme robili prijímacie konanie normálne formou prijímacej skúšky, ktorej základom bolo stredoškolské učivo. Tohto roku sme prvýkrát zrušili prijímaciu skúšku. Rozhodol o tom akademický senát, dôvodov bolo viacero. V podstate v dnešnej dobe, pri tých počtoch uchádzačov o štúdium, sa ukazuje robiť prijímaciu skúšku v tom formáte, v akej sme na ňu boli vždy zvyknutí, ako neefektívne. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že tam, kde sa prijímacie skúšky neorganizujú, zostavujú školy rebríček prijatých uchádzačov na základe študijných výsledkov zo strednej školy. „To znamená, pozeráme si, aké mal výsledky zo strednej školy, pretože súčasťou prihlášky je kópia maturitného vysvedčenia plus ostatné známky z ročníkov. (Vysoké školy,

mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Viaceré odpovede respondentov však naznačovali, že kritériá sú tak nízko, že na niektorých školách cez oká „preosievacieho sita“ prejde takmer každý. Potvrdzujú to aj slová tohto prodekana: „Zohľadňujeme aj priemer, ale v konečnom dôsledku prijímame všetkých. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Podobná situácia je podľa slov inej prodekanky na fakulte technického zamerania: „Nerobíme prijímačky, to znamená študijný priemer, súťaže, ktoré absolvovali. Čiže my si robíme také, že vidíme ten rebríček, že od akého priemeru po aký priemer sa nám tuná študenti hlásia. Ale jednoducho zoberieme takmer všetkých. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Situáciu na technicky zameranej fakulte zhodnotil aj zástupca študentov: „Nemáme žiadne prijímačky na fakultu. Napríklad, berie sa tu iba z výsledkov vysvedčení alebo rôznych testov. Takže v podstate každý, kto sa na tú fakultu chce dostať, tak sa dostane. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Voči slabému výberu uchádzačov nie sú všetky vysoké školy ľahostajné. V niektorých rozhovoroch bolo cítiť frustráciu. Zástupkyňa školy ponúkajúcej umelecké programy to vyjadrila takto: „Viete, ono teraz sa veľa hovorí o tom, že kvalita a tak ďalej. No však to je veľmi jednoduchá záležitosť, prečo je to tak. Keď budeme prijímať na vysoké školy aj bez prijímačiek, aj štvorkárov, aj všelijakých, no tak potom o akej kvalite chceme hovoriť? Keď ja sa dozviem, hej, že poznám dievča, ktoré ledva tam základnú školu skončí, hej? Potom sa dostane na gymnázium a potom sa dostane na vysokú školu študovať slovenský jazyk, hej? No tak sa zhrozíte. No našťastie, taký prípad som poznala, ale nešla našťastie učiť potom. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ O tom, že na štúdium sú prijímaní aj uchádzači, ktorí dosahujú podpriemerné výsledky na strednej škole, rezignovane hovorila aj prodekanka jednej z fakúlt s technickým zameraním: „Nám sa napríklad aj stane, že aj teraz som podpisovala odklad zápisu, lebo nemá maturitu. Ide na náhradný termín maturity z matematiky, hej? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Respondenti prejavovali aj bezmocnosť a istú mieru rezignácie. Prodekanka vysokej školy na východe krajiny vidí problém v odchode študentov z regiónu: „Tých 30 % takýchto [šikovných] študentov ide z východu preč, hej. Tak v podstate ostane nám, vieme akých 70 %. Z tých 70 %, samozrejme, potom si vyberú nie technické školy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Prodekan spoločenskovedne zameranej fakulty zas zdôvodnil zrušenie prijímacích skúšok rozhodnutím na konkurenčných školách: „Čiže v istom zmysle to treba vnímať aj tak, že jednoducho, keď bratislavská fakulta zrušila prijímacie konanie, veľmi ťažko by sme vedeli my byť konkurencieschopní pre tých stredoškolákov, ak by sme naďalej trvali na tom prijímacom konaní. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Nízke požiadavky na študentov ovplyvňujú kvalitu štúdia na vysokých školách

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum možno usudzovať, že snaha naplniť plánované počty kvôli získaniu finančných prostriedkov môže viesť aj k postupnému zľavovaniu požiadaviek na študentov počas štúdia. Z celkového počtu 1 317 vysokoškolských učiteľov a doktorandov, ktorí majú skúsenosť s učením, 48,6 % vyjadrilo úplný súhlas s výrokom, že systém financovania vytvára tlak na znižovanie nárokov na študentov, keďže na každom z nich záleží. Ďalších 33 % zvolilo odpoveď skôr súhlasím. Odpoveď skôr nesúhlasím a úplne nesúhlasím vybralo len 18,3 % opýtaných (graf G_4.5.3.2). Toto vnímanie financovania však nie je úplne v súlade s tým, ako sa reálne rozdeľujú finančné prostriedky. Objem celkových prostriedkov na výučbu na všetkých verejných VŠ totiž nezávisí od celkového počtu študentov, ktorí na nich študujú. Ak by všetky verejné VŠ prijali menej študentov, mohli by mať vyššiu dotáciu na jedného študenta. Celkovo by teda nemali menej prostriedkov.

Graf VS_G_4.5.3.2: Stanovisko učiteľov VŠ a doktorandov k otázke znižovania nárokov na študentov v súvislosti so systémom financovania

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 845 VŠ učiteľov a 472 doktorandov

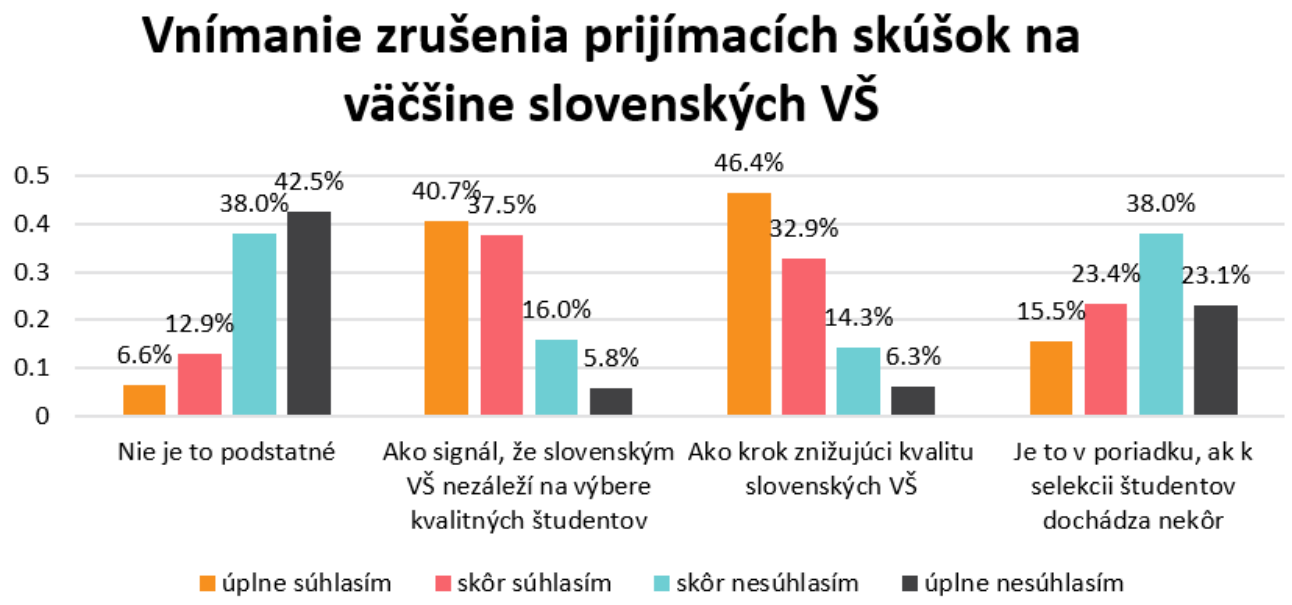
Z výsledkov analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum možno usudzovať, že na niektorých vysokých školách prispôsobili spôsob výučby novej cieľovej skupine. Niektorí reprezentanti fakúlt hovorili o vytváraní kurzov na doučenie chýbajúcich vedomostí. Rozprávala o tom aj prodekanka pre vzdelávanie: „Momentálne musíme robiť to, že my musíme doučovať študentov z matematiky aj z deskriptívnej geometrie na to, aby oni vedeli zvládnuť to, čo my od nich vyžadujeme. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ S matematikou majú podľa prodekana inej fakulty problémy aj študenti technicky zameranej fakulty: „Proste sú tam iné typy problémov. Keď predtým sa ľudia pozastavovali, že trebárs zopár ľudí nevedelo derivovať, hoci sa to teda učí aj na vysokých školách, a teda iným spôsobom, tak na tom štvorročnom sú problémy napríklad s úpravou zlomkov, keď sú tam písmenká. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Z tohto dôvodu prestavali na tejto fakulte študijný program a zriadili prípravný ročník: „A tým pádom taký de facto nultý ročník je dobiehanie matematiky. Ale s tým, že teda je to štúdium trošičku inak poňaté. Že programovanie sa tam učí hneď od začiatku, ale tiež od základov. A vlastne po prvom ročníku by mali byť, teda pardon, po tom nultom ročníku by mali byť pripravení na to, aby zvládli celé štúdium. Dobehne sa vlastne to, čo treba z matematiky pre tie vyššie ročníky. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Väčšina študentov, ktorí študujú na VŠ v zahraničí, je kritická voči zrušeniu prijímacích skúšok

Študenti a študentky odchádzajúci na VŠ do zahraničia nehľadajú cestu menšieho odporu. Mnohí totiž musia zvládnuť náročné prijímacie skúšky a dokázať, že patria medzi tých najlepších. Dokumentuje to aj odpoveď študentky, ktorá odišla na univerzitu do Brna: „Ono je trošku zložitejšie dostať sa na to zubné lekárstvo aj v Čechách. Strašne málo ľudí berú. Takže niekedy si človek aj môže vybrať, že tam chce ísť, môže byť aj strašne dobre naučený, ale proste to nevydá, hej. Že fakt nedá tie prijímačky a skončí niekde, kde úplne nechcel. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že väčšina uchádzačov a uchádzačiek o štúdium v zahraničí prešla sitom. V odpovedi na otázku *Absolvovali ste prijímacie skúšky alebo inú formu selekcie počas štúdia na vašej škole?* bolo zaznamenaných 81,2 % kladných odpovedí. Zvyšná časť opýtaných zvolila negatívnu odpoveď.

Študenti študujúci v zahraničí zrejme nevyčítajú svojim školám náročné prijímacie konanie. Naopak, zrušenie prijímacích skúšok na VŠ na Slovensku vnímajú skôr negatívne. V dotazníkovom prieskume To dá rozum skoro 80 % opýtaných z tejto skupiny respondentov vyjadrilo názor, že ide o krok znižujúci kvalitu našich VŠ. Takmer polovica z nich dokonca zvolila odpoveď úplne súhlasím. Ďalšia početná skupina vyjadrila presvedčenie, že zrušenie prijímacích skúšok na vysokých školách na Slovensku je signálom, že im na výbere kvalitných študentov nezáleží. V tejto skupine bolo 40,7 % tých, ktorí s tým úplne súhlasili, a 37,5 % takých, ktorí skôr súhlasili. Kladné stanovisko k výroku, že to nie je podstatné, zaujalo len necelých 20 % opýtaných, pričom ani nie 7 % vyjadrilo silný súhlas (graf VS_G_4.5.3.3).

Graf VS_G_4.5.3.3: Vnímanie zrušenia prijímacích skúšok na slovenských VŠ študentmi, ktorí odišli na VŠ v zahraničí



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 1 404 študentov 1. a 2. stupňa VS v zahraničí

Kvantitatívne dáta To dá rozum dokresľujú aj vyjadrenia študentov počas skupinových rozhovorov. Študentka, ktorá sa rozhodla pre štúdium v Brne, komentovala stratégiu prijímania všetkých, takto: „Napríklad v Bratislave na informatiku. Teraz neviem, či na všetky odbory. Ale minimálne na ten, čo ma aspoň zaujímal, to bolo tak, že ste nemuseli robiť žiadne prijímacie skúšky. A to osobne aspoň pre mňa bolo negatívne, lebo si myslím, že ani nestanoviť žiadnu úroveň toho, čo očakávate od študenta, je trochu zvláštne. Oni to akože odôvodňujú tým, že chcú dať šancu všetkým, ale jednoducho tento prístup sa mi nepáči. Myslím si, že keď idete na vysokú školu, tak aspoň nejaký základný návrh toho, čo sa od vás čaká, by tam mal byť. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Zároveň ocenila prístup brnianskej fakulty: „Čo som ja bola, že tu v Brne boli napríklad aj odborové testy aj tieto SP-čká [testy študijných predpokladov]. Ale v Bratislave len na základe maturitného vysvedčenia. Takže sa mi to tiež zdalo, že tu je aspoň nejaké výberové konanie, čo to ustáli, že kto zvláda študovať na výške a kto nie. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Príliš jednoduchá cesta, akou sa uchádzači dostávajú na vysoké školy na Slovensku, však môže trápiť aj tých, ktorí neodišli študovať za hranice. Účastník skupinového rozhovoru so študentmi zhodnotil dôsledky nízkych kritérií prijatia takto: „Podľa mňa by mali byť o dosť prísnejšie podmienky, ako sa prijímajú študenti. Lebo veľmi veľa, povedal by som väčšina ľudí na našej fakulte, napríklad sú ľudia, ktorí sú tam a nemajú o to záujem. Nemajú o tom hlbšiu znalosť, proste práce si pokopírujú z internetu, majú to na háku. A poviem to na rovinu, mňa to irituje, že takýto človek má skoro rovnaký diplom ako ja, čo sa o to vyslovene zaujímam a snažím sa. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Dáta To dá rozum teda naznačujú, že stratégia VŠ na Slovensku vyriešiť nedostatok dobre pripravených uchádzačov o štúdium prostredníctvom zrušenia prijímacích pohovorov je v konečnom dôsledku kontraproduktívna. Je totiž vnímaná negatívne práve tými študentmi, ktorí sú motivovaní a akademicky úspešní. Slabý dôraz na výber študentov môže podporovať ich rozhodnutie odchádzať študovať do zahraničia. Ak na Slovensku zostanú, sú frustrovaní zo svojich menej motivovaných spolužiakov, ktorí o štúdium nejavia záujem.

Záver

Vysoké školy na Slovensku (najmä verejné) neprispôsobili svoje kapacity klesajúcemu demografickému trendu. Keďže verejné VŠ získavajú významnú časť svojho rozpočtu na základe počtu študentov, na znižujúci sa počet študentov reagujú znižovaním nárokov na ich prijatie. Zrušenie prijímacích skúšok a zlá reputácia VŠ následne prispieva k odchodu motivovanejších študentov do zahraničia. Zároveň táto stratégia VŠ nereflektuje možnosti rozpočtu VŠ, ktorý by mohol byť

prerozdelený aj na menší počet študentov, ak by ich VŠ menej prijali. Zistenia To dá rozum teda naznačujú, že znižovanie požiadaviek na uchádzačov o štúdium nie je odpoveďou na otázku, ako uspieť v medzinárodnej súťaži o študentov. Naopak, môže prispievať k ďalšiemu znižovaniu kvality a atraktivity vysokých škôl na Slovensku. Vysoké školstvo ako poskytovateľ najvyššieho vzdelania musí garantovať kvalitu svojich výstupov, ako aj absolventov. Inak dôjde k ešte väčšej devalvácii vysokoškolského vzdelania a pozícia vysokých škôl ako centier vzdelanosti a výskumu bude ďalej oslabovaná a delegitimizovaná.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly:

Vývoj počtu vysokoškolákov
Odchod študentov do zahraničia

Zdroje:

1: Štatistický úrad SR. 2019. *Demografia a sociálne štatistiky.Bilancie obyvateľstva podľa veku.* [cit. 2019-07-03] Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
2: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
3: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
4: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
5: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
6: CVTI SR. *Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR.* [cit. 2019-07-18] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723

Dôvody štúdia na VŠ

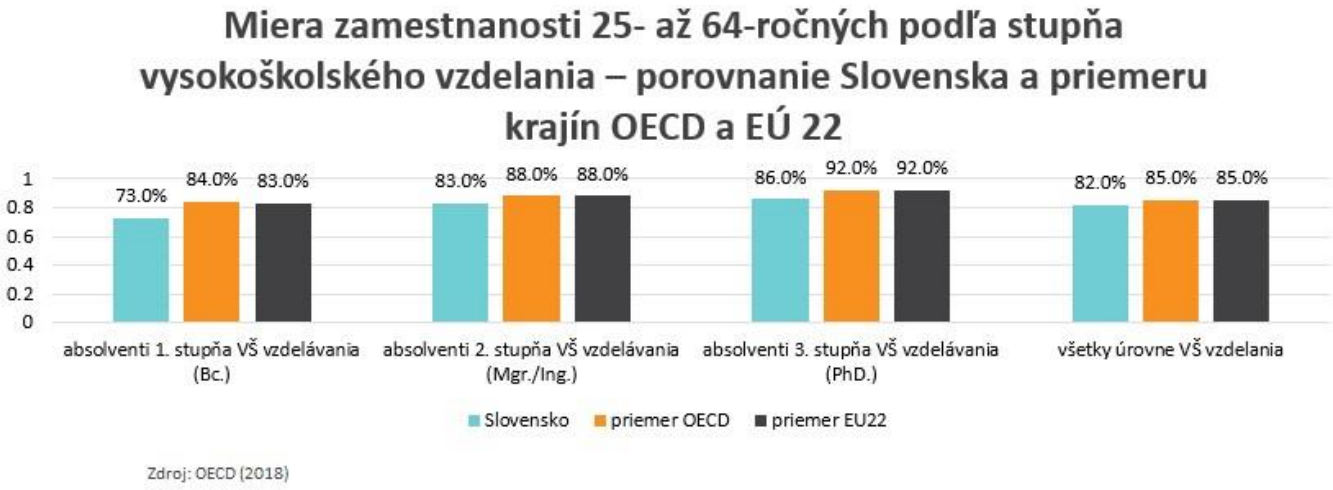
Študenti idú na vysokú školu zo záujmu aj pre potrebu zamestnať sa

Vysokoškolské vzdelanie prináša výhody ako napríklad vyššiu šancu zamestnať sa. Význam vysokoškolského vzdelania si zrejme uvedomujú už 15-roční žiaci a žiačky. Ako totiž ukazujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, viac než tretina opýtaných stredoškolákov si vyberala svoju strednú školu s očakávaním, že ich pripraví na vysokú školu. Výsledky dotazníkového prieskumu medzi vysokoškolákmi zas naznačujú, že rozhodnutie študovať na vysokej škole nie je príliš motivované očakávaniami rodiny. Najčastejším motívom je uvedomenie si nevyhnutnosti vysokoškolského vzdelania pre ich budúce zamestnanie. Výsledky kvalitatívnej analýzy rozhovorov so študentmi vysokých škôl ukazujú, že sa to týka najmä absolventov gymnázií. Pre nich je totiž vysokoškolské štúdium nevyhnutnosťou. Uvedomujú si, že so všeobecným stredoškolským vzdelaním sa im práca bude hľadať ťažšie. Druhým najviac uvádzaným dôvodom štúdia na vysokej škole bola potreba rozšíriť si vedomosti a zručnosti. Zároveň možno na základe zistení To dá rozum formulovať predpoklad, že veľa vysokoškolákov si uvedomuje, že mať VŠ diplom je síce nevyhnutnou, nie však postačujúcou podmienkou získania práce. Na základe zistení možno tiež usudzovať, že na vysokých školách študuje aj skupina nerozhodnutých, pre ktorých je vysokoškolské vzdelávanie cestou hľadania sa.

Mať vysokú školu sa oplatí

Vysokoškolské vzdelanie prináša mladým ľuďom naprieč všetkými krajinami OECD výhodu lepšej uplatniteľnosti na trhu práce. Miera zamestnanosti je u vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo veku 25 – 34 vyššia ako u ľudí s nižším dosiahnutým vzdelaním. Hoci miera zamestnanosti ľudí s bakalárskym, magisterským či PhD. titulom je na Slovensku nižšia ako priemer EÚ 22 či OECD (graf G_4.1.5.4.1), riziko, že zostanú bez práce, je u nich menšie. Podľa OECD dát je totiž miera nezamestnanosti v skupine vysokoškolsky vzdelaných na Slovensku o 3,4 percentuálne body nižšia ako v skupine absolventov stredných škôl.[1]

Graf VS_G_4.5.4.1: Miera zamestnanosti 25- až 64-ročných podľa stupňa vysokoškolského vzdelania – porovnanie Slovenska a priemeru krajín OECD a EÚ 22[2]



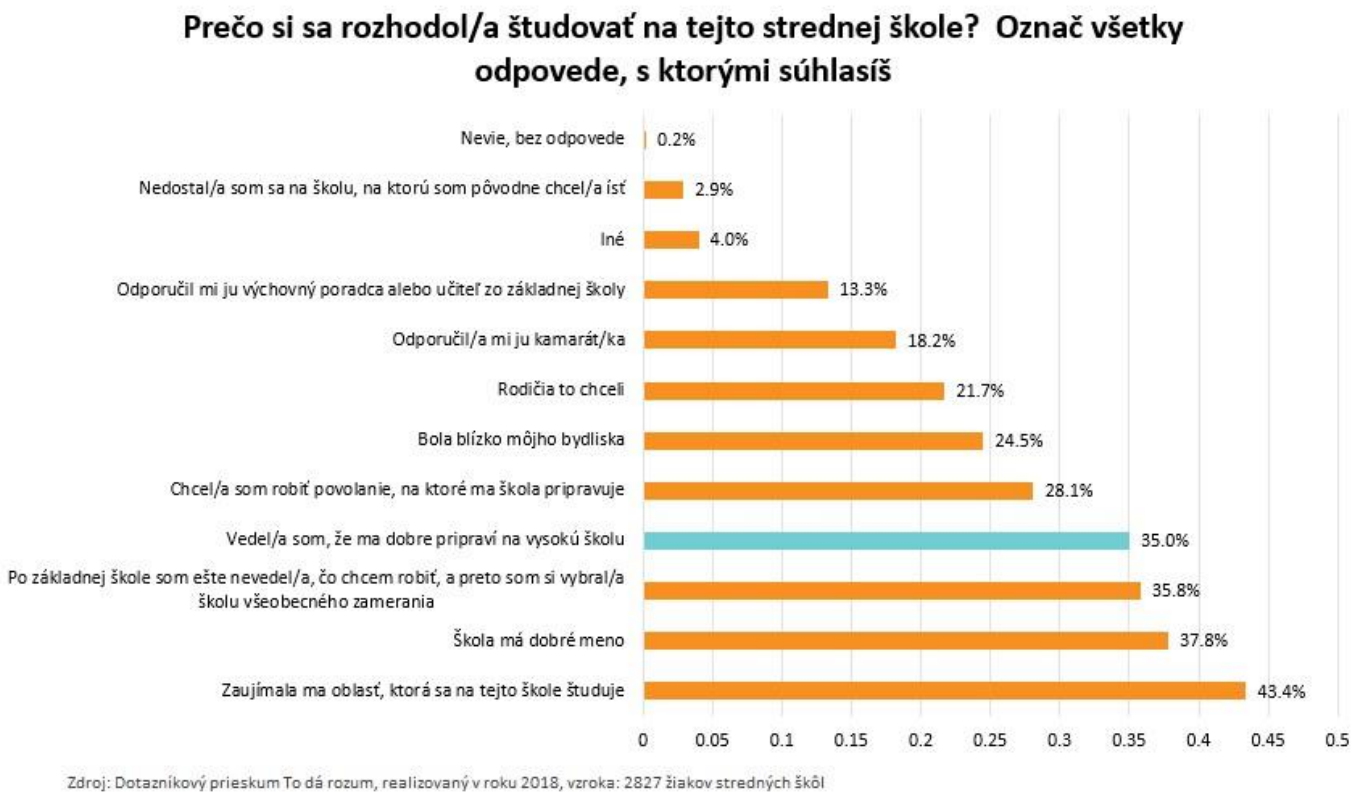
O lepšej uplatniteľnosti absolventov vysokých škôl na slovenskom pracovnom trhu vypovedajú aj štatistiky evidovaných nezamestnaných. Vlastníci diplomov tvoria v skupine nezamestnaných omnoho menší podiel ako tí, ktorí dosiahli len úplné stredné vzdelanie. V roku 2018 evidoval štatistický úrad 32 % nezamestnaných s úplným stredoškolským vzdelaním oproti 12 % vysokoškolsky vzdelaných nezamestnaných.[4] Reálne však môže byť tento podiel ešte menší, keďže v evidencii nezamestnaných sú započítaní aj mnohí čerství absolventi bakalárskych programov, ktorí v nej zotrvávajú len do obdobia

zápisu do štúdia na 2. stupeň VŠ vzdelávania. Zároveň v prípade absolventov VŠ sa veľká väčšina z nich do roka po ukončení štúdia zamestná. Po 12 mesiacoch ostáva v evidencii len 3,08 % nezamestnaných absolventov verejných a súkromných VŠ do 25 rokov.[5] Inými slovami, do roka po skončení VŠ si nájdu prácu takmer všetci absolventi, i keď časť z nich obsadzuje stredoškolské pozície.

Viac než tretina opýtaných študentov stredných škôl uvažovala o vysokej škole už na vstupe do stredoškolského vzdelávania

Význam vysokoškolského vzdelania si zrejme uvedomujú už 15-roční žiaci a žiačky. Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum si už v tomto veku robia plány, že budú neskôr študovať na vysokej škole. Na otázku Prečo si sa rozhodol/a študovať na tejto strednej škole? viac než tretina (35 %) opýtaných žiakov a žiačok stredných škôl odpovedala, že si školu vybrali preto, lebo vedeli, že ich dobre pripraví na vysokú školu. Tento dôvod bol zároveň jedným zo štyroch najviac uvádzaných (graf VS_G_4.5.4.2). Na základe tohto zistenia sa dá usudzovať, že veľká časť žiakov vstupuje do stredoškolského vzdelávania s víziou, že ich vzdelávacia cesta sa maturitou nekončí.

Graf VS_G_4.5.4.2: Motívy výberu strednej školy



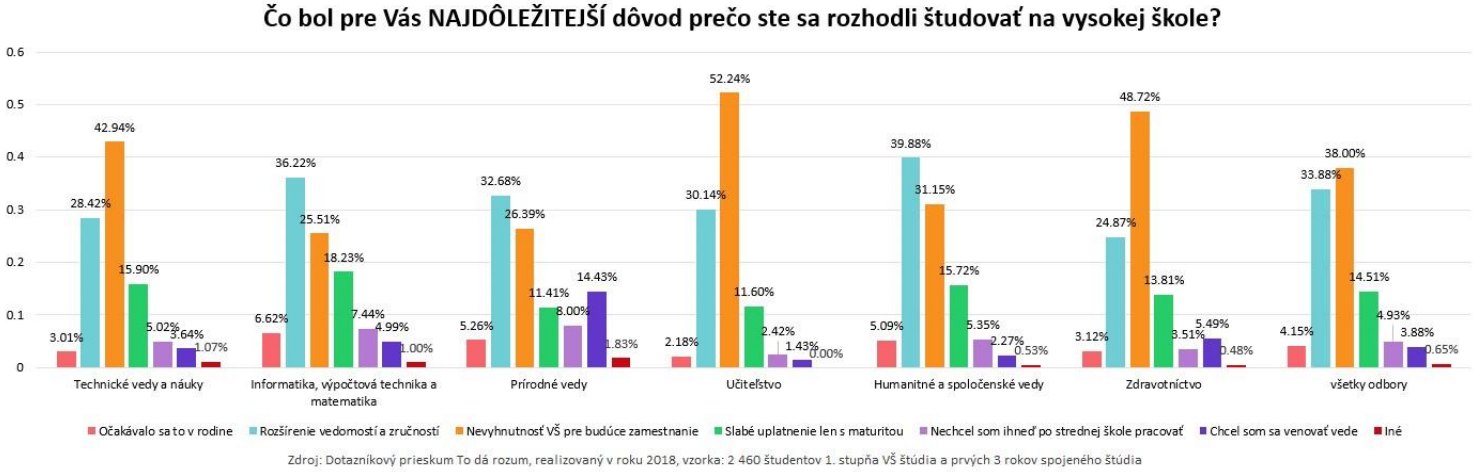
Očakávania rodičov sú síce dôležité, ale nie sú najsilnejším motívom štúdia na vysokej škole

Výsledky analýzy kvantitatívnych i kvalitatívnych dá To dá rozum naznačujú, že mladí ľudia do vysokoškolského štúdia vstupujú na základe vlastného rozhodnutia. Kým strednú školu si podľa respondentov dotazníkového prieskumu To dá rozum vybralo viac než 20 % opýtaných stredoškolákov preto, že to chceli rodičia (graf VS_G_4.5.4.2), rozhodnutie študovať na vysokej škole už nie je príliš motivované ich očakávaniami. Zo skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi sa dá usudzovať, že istá časť študentov VŠ predsa len urobila rozhodnutie študovať pod tlakom rodiny. Otvorene o tom povedala aj táto respondentka: „Ja som veľmi nemala na výber, či pôjdem na vysokú školu alebo nie. Proste moji rodičia, to bolo tak, že pôjdem na vysokú školu. A bol tam veľký tlak z mojej rodiny. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Z ďalšej odpovede je zrejmé, že študentka mala úplne iné plány, čo robiť po maturite: „Ja som nad tým rozmýšľala, že dajaké

aupair, alebo neviem, čašníčku dakde robiť do zahraničia. Ale tak nakoniec ako bol fakt na mňa kladený ten tlak, že nie, nie, lebo potom už sa nevrátiš do toho. Takže som išla na tú školu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Nasledujúce vyjadrenie ilustruje tlak rodiny vyštudovať akúkoľvek vysokú školu: „Odmala mi rodičia stále vraveli, že sa mám učiť. Že proste keď niečo vyštudujem, tak má to väčší zmysel ako napríklad hneď ísť robiť. Tak vlastne aj oni súhlasili s hocičím, že akú školu by som si vybrala, a chceli, aby som išla ďalej. Tak som išla. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Overenie výskytu tohto motívu v širšej populácii vysokoškolákov prostredníctvom dotazníkového prieskumu To dá rozum prinieslo zistenie, že očakávania rodiny nezohrávajú najzásadnejšiu rolu v rozhodnutí študovať na vysokej škole. V odpovedi na otázku, čo bol ten najdôležitejší dôvod, zvolilo odpoveď očakávalo sa to v rodine len 4,1 % z 2 460 študentov a študentiek vysokých škôl. Zdá sa, že mladí ľudia robia svoje vlastné slobodné rozhodnutia, ktorých motívy sú iné, než je tlak okolia (graf VS_G_4.5.4.3).

Graf VS_G_4.5.4.3: Dôvody, pre ktoré sa študenti rozhodli ísť študovať na vysokú školu



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 2 460 študentov 1. stupňa VŠ štúdia a prvých 3 rokov spojeného štúdia

Študenti vstupujú do štúdia s vedomím, že vysokoškolské vzdelanie je nevyhnutné pre ich budúce zamestnanie

Pracovný trh sa dynamicky mení a s ním aj požiadavky na dosiahnutý stupeň vzdelania. Výkon mnohých profesií je podmienený získaním vysokoškolského vzdelania. Je preto prirodzené, že za rozhodnutím ísť študovať na vysokú školu je najmä túžba vykonávať v budúcnosti konkrétne povolanie alebo si otvoriť bránu k lepším pracovným pozíciám. Potvrdzujú to aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, v ktorom 2 460 študentov vysokých škôl odpovedalo na otázku Čo bol pre Vás najdôležitejší dôvod, prečo ste sa rozhodli študovať na vysokej škole?

Respondenti mali pokyn vybrať len jednu odpoveď. Najviac z nich (38 %) sa priklonilo k odpovedi nevyhnutnosť VŠ pre budúce zamestnanie. V skupine študentov odboru učiteľstvo ju však zvolilo významne viac opýtaných (52,2 %). Štatisticky významne vyšší výskyt bol aj medzi študentmi a študentkami zdravotníctva (48,7 %) a odboru technické vedy a náuky (42,9 %) (graf VS_G_4.5.4.2)

Aj z niektorých odpovedí, ktoré zazneli v skupinových rozhovoroch so študentmi VŠ, bolo cítiť, že motívom podania prihlášky na vysokú školu bola túžba venovať sa v budúcnosti konkrétnej profesii. Študentka odboru učiteľstva bez váhania vysvetlila: „Ako som zmaturovala, tak automaticky som si dala prihlášku na tie predmety, ktoré ma najviac počas štúdia bavili. Na slovenčinu, dejepis a chcela som sa tomu venovať. Čiže motivácia bola to, že som to vlastne chcela študovať a chcela som byť učiteľkou toho slovenského jazyka a dejepisu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Aj účastníčka inej skupiny v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum hovorila o plnení si svojho sna: „No, pretože odmalička sa venujem týmto protipožiarnym veciam. I v zbore fungujem. K profesionálom by som sa chcela dostať. A tak najmä mňa to baví. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Prodekanka pre vzdelávanie tiež potvrdila, že do štúdia mnohí študenti prichádzajú s jasnou víziou toho, čo budú v budúcnosti robiť: „Čiže, nejak tak si to vysvetľujeme, že viac-menej na

stavebnú fakultu k nám sa už potom hlásia, naozaj, študenti, ktorí to myslia vážnejšie. [...] Alebo z pohľadu toho, že naozaj chcú byť, hej, tými [zamestnanie]. Alebo teda vyštudovať tú fakultu, takže tak nejak sme si to vysvetlili, že teda nechodia tu len skúšať sa prihlásiť a podobne, ale že naozaj už trošku tak cielenejšie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Pre absolventov gymnázií je vysoká škola nutnosť – vedia, že bez nej nenájdu uplatnenie

Gymnáziá poskytujú širší záber všeobecného vzdelávania a ich školské vzdelávacie programy sú orientované viac teoreticky. Ich žiaci a žiačky si uvedomujú, že ak sa chcú v budúcnosti lepšie uplatniť na trhu práce, musia študovať ďalej. Uvažovali tak viacerí respondenti skupinových rozhovorov s vysokoškolskými študentmi, ktoré sa realizovali v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum:

- „A tak som išiel na gymnázium. No a z gymnázia už jedna jediná cesta vedie a to na vysokú školu.“ ... Z gymnázia na vysokú školu. Lebo uplatnenie žiadne na trhu práce. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“
- „Ja tiež ohľadne ďalšej perspektívy života, že človek len tak s gymnáziom, ako som ja skončil osemročným, už ťažko sa nejak uplatní bez nejakého ďalšieho vzdelania alebo titulu. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“
- „Pretože po gympli, teda po gymnáziu som si nevedela predstaviť, čo budem robiť, ak by som nenastúpila na vysokú školu. Lebo predsa, ak má niekto skončenú strednú odbornú školu, ono sa to tak podceňuje v súčasnosti, ale už má v ruke nejakú tú odbornosť, nejaký ten papier. Niečo, čím sa vie v tom pracovnom živote preukázať. Gymnazisti, tam sú na nich kladené v tom všeobecnom vzdelaní oveľa vyššie nároky. De facto, keď skončia gymnázium, vedia všetko a zároveň nič. Čiže ja som z toho dôvodu vedela, že na výšku musím ísť, či chcem, či nechcem. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“
- „Čo by podľa mňa prospelo, by bolo skvalitnenie tých stredných odborných škôl a zníženie počtu gymnázií, aby ľudia nemuseli chodiť na vysokú školu kvôli tomu, aby mali nejaký základ. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“

Pre tretinu študentov je motívom vstupu do VŠ štúdia potreba ďalšieho rastu

Druhou najčastejšie volenou odpoveďou pri skúmaní motívov štúdia na vysokej škole bolo rozšírenie vedomostí a zručností. V situácii jedinej voľby si ju vybralo 33,9 % opýtaných. V skupine študentov odboru humanitné a spoločenské vedy, prírodné vedy a technické vedy a náuky dokonca skórovala vyššie ako odpoveď nevyhnutnosť VŠ pre budúce zamestnanie. Zdá sa, že v laviciach vysokých škôl sedí stále pomerne veľká skupina mladých ľudí, ktorí túžia na sebe pracovať a rozvíjať sa. Študent technickej univerzity hovoril o príležitostiach, ktoré mu univerzitné prostredie prináša: „Dôvod, prečo som vôbec v štúdiu, je taký, že ma škola baví. Proste to vysoké školstvo je unikátne a mám tam obrovské možnosti. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Iný študent v rámci tej istej skupiny hovoril o vysokej škole ako vyústení jeho prirodzených záujmov: „Mňa odmala zaujímali humanitné vedy alebo texty z nejakých takých oborov, knižky a tak. Takže som vždycky rozmýšľal nad nejakou históriou, filozofiou, tak som to prirodzene išiel študovať aj ďalej. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Z ďalšieho výroku je zrejmé, že rozhodnutie posunúť sa vpred môže prísť aj neskôr: „Ja som vyštudovala remeslo. Aj som sa tomu venovala celkom úspešne a dlho. No a potom čo? Prišla nejaká kríza stredného veku, hej, povedzme. No a potom som si povedala, že chcem proste robiť nejakú vedu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Väčšina opýtaných študentov si uvedomuje, že mať diplom dnes nestačí

Ako ukazujú výsledky prieskumu To dá rozum, pre získanie budúceho povolania začína byť VŠ diplom síce nutnou, no nie postačujúcou požiadavkou zamestnávateľov. V rozhovoroch v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum jeden zo študentov opísal rastúce požiadavky zamestnávateľov takto: „Ak si pozriem akúkoľvek pracovnú ponuku, dovolím si tvrdiť, že sedemdesiatpäť percent z nich vyžaduje vysokoškolské vzdelanie, či už prvého, alebo druhého stupňa. A to je jednoducho základ v dnešnej dobe. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Podobný názor mal aj účastník inej diskusnej skupiny s vysokoškolákmi: „Podľa mňa je strašne zlé, že v spoločnosti sa vníma, a možno to tak aj je na trhu práce, že bez vysokej školy teraz nemá človek nič. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Citovaní respondenti si uvedomujú, že diplom je dnes nevyhnutným minimom na uplatnenie sa na trhu práce. Hoci v spoločnosti prežíva mýtus o tom, že mladí ľudia študujú len preto, aby získali formálne vzdelanie, na základe dát To dá rozum možno minimálne formulovať predpoklad, že to tak nemusí byť. Možnosť slabé uplatnenie len s maturitou v dotazníkovom prieskume To dá

rozum označilo ako najsilnejší motív štúdia na vysokej škole len necelých 15 % opýtaných (graf VS_G_4.5.3.2). Je možné, že veľká časť študentov si uvedomuje celkovú devalváciu diplomov, ako aj skutočnosť, že zamestnávateľom dnes samotný diplom už nestačí. Potvrdzujú to nakoniec aj výsledky prieskumu To dá rozum medzi zamestnávateľmi, ktorý ukázal, že formálne vzdelanie či odborné certifikáty patria pri prijímaní vysokokvalifikovaných zamestnancov medzi aspekty s menšou prioritou.

Vysokoškolské štúdium môže byť aj cestou hľadania sa

Výsledky kvalitatívnej analýzy dát To dá rozum indikujú, že na vysokých školách študujú aj študenti, ktorí nemajú jasnú víziu toho, čo by chceli v živote robiť. Účastník skupinového rozhovoru kritizoval svojich spolužiakov: „Mám kopu spolužiakov, ktorí nevedia, prečo to študujú. Že sú tam. Mám spolužiakov z ekonomickej akože strednej a tak. Neviem. Asi zrejme nebudú pôsobiť potom v tej sfére ďalej. Len asi nevedeli, na akú školu majú ísť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Niektorí študenti a študentky uviedli, že cesta na vysokú školu bola skôr pokusom ako jednoznačnou voľbou: „Akože ja som ani nevedela, že či sem chcem ísť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Do diskusie sa pridal aj ďalší študent: „Ja som mal vždycky problém sa nejak usmerniť, nejakým smerom ísť. A no aj som bol na základnej, potom som nevedel, že čo idem, tak som išiel na gymnázium. Potom som zase nevedel, čo idem, tak som sa podľa rodičov [rozhodol]. A tak proste na to zdravotnícke. Tak hádam, že už mi to udá nejaký smer, ktorý do života chcem. A zatiaľ, že ma to baví, tak asi už správny smer. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Nielen z tejto výpovede, ale aj z niekoľkých ďalších bolo zrejmé, že v niektorých prípadoch bol už výber strednej školy motivovaný snahou získať čas na nájdenie svojej profesijnej orientácie. V dotazníku pre študentov stredných škôl to potvrdilo viac než 35 % opýtaných (graf VS_G_4.5.4.2). Zo skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi je zrejmé, že niektorí ani počas štúdia na gymnáziu neprišli na to, čo by ich bavilo a volili vysokú školu takpovediac naslepo. Ilustrujú to napríklad tieto dva výroky: „Keď som bola na strednej, či teda na základnej, tak vlastne som si vybrala to gymnázium, lebo mi šlo učenie a nič také praktické som nevedela. Nejaký talent sa u mňa neprejavil nikdy, tak som vlastne vedela, že takto učiť sa viem, tak bol taký logický krok ísť na to gymnázium. A potom keď som mala gymnázium, tak za tie štyri roky sa nič neprejavilo zasa a tak som si povedala, že tak idem na tú vysokú školu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Slovami inej študentky: „Na gymnáziu takisto som nevedela, čo budem robiť, tak som šla na masmédiá, kde to je také, že ešte aspoň tam môžeme, že telka, rozhlas, noviny. Stále je to také, že viac týchto sfér. A nejako sa to vykryštalizovalo počas vysokej školy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Záver

Vzdelanie umožňuje jednotlivcom realizovať sa v spoločnosti. Okrem toho, že ich pripravuje na trh práce, vedie ich aj k preberaniu zodpovednosti za svoj vlastný život. Rozhodnutie študovať na vysokej škole by malo byť slobodné a motivované nielen získaním diplomu ako vstupenky na pracovný trh, ale aj túžbou rozvíjať sa a osobnostne rásť. VŠ vzdelanie je síce v súčasnosti nevyhnutnou podmienkou zlepšenia postavenia na trhu práce, ale samotný diplom už nestačí. Dnešní zamestnávatelia majú vyššie očakávania. Hľadajú vzdelaných ľudí s chuťou pracovať na sebe a so schopnosťou učiť sa. Zodpovedných, motivovaných a angažovaných ľudí však potrebuje aj občianska spoločnosť. Preto je dôležité, aby vysoké školy vysielali signál, že v spoločnosti neplnia len kvalifikačnú funkciu, ale že sú aj priestorom, v ktorom môžu ľudia objavovať svoje kvality, osobnostne rásť a rozvíjať túžbu po poznaní.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly:

Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov

Zdroje:

[1:] OECD. Slovak Republic, In *Education at a Glance 2018. OECD Indicators,* OECD Publising, Paris.

[2:] Okrem krajín: Bulharsko, Chorvátsko, Cyprus, Litva, Malta a Rumunsko

[3:] OECD. Slovak Republic, In *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.

[4:] Štatistický úrad SR. 2019. *Demografia a sociálne štatistiky. Nezamestnanosť podľa vzdelania.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/

[5:] MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/

Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ

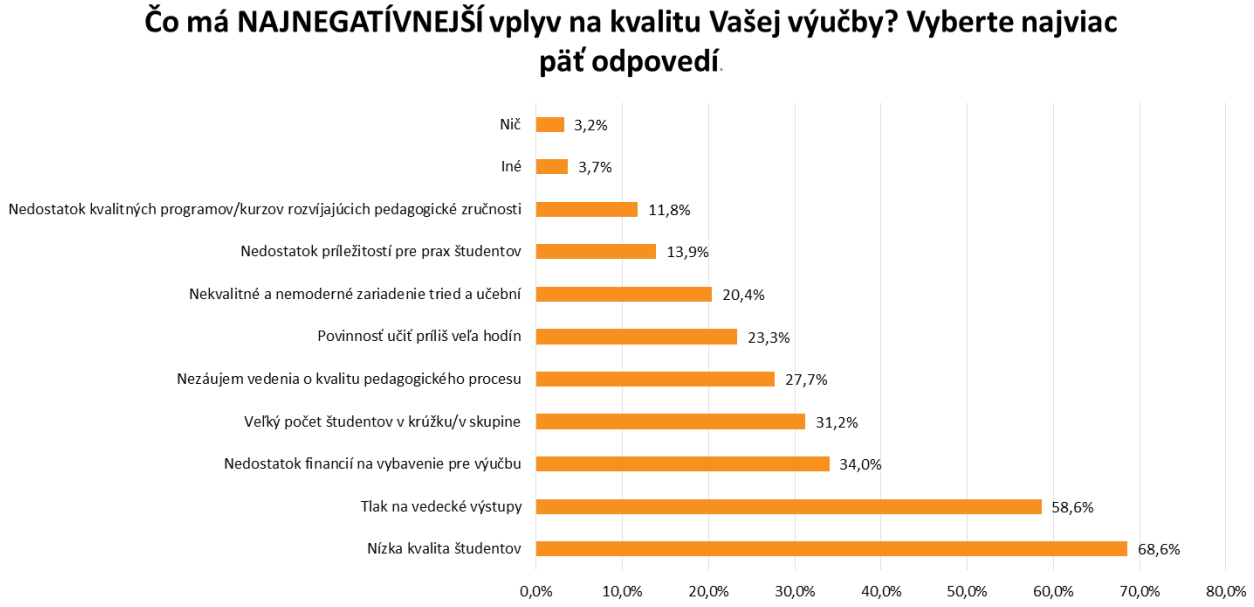
Nepripravenosť absolventov stredných škôl na vysokoškolské štúdium je relatívna

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum je nízka kvalita študentov najviac pociťovanou prekážkou kvalitnej výučby na vysokých školách medzi VŠ učiteľmi. Výsledky analýzy rozhovorov s vysokoškolskými učiteľmi a učiteľkami ukázali, že istá časť z nich vidí príčinu v nízkej úrovni a neadekvátnosti obsahu stredoškolského vzdelávania. Niektorí majú dokonca pocit, že musia stredné školy suplovať a doučovať vedomosti a zručnosti, ktoré mali mať študenti už osvojené. Stredné školy však majú len obmedzenú vedomosť o tom, čo vysokým školám chýba. Príčinou je absencia systematickej komunikácie a spolupráce medzi strednými a vysokými školami. Slabá úroveň študentov sa pripisuje aj trendu zvyšovania podielu populácie na vysokoškolskom vzdelávaní. Hoci Slovensko v tomto ukazovateli zaostáva za priemerom krajín EÚ a OECD, príliv väčšieho množstva študentov na vysoké školy oproti minulosti prináša podľa niektorých respondentov aj takých, ktorí nedokážu naplniť očakávania vyučujúcich. Tie sú však formované na pozadí takmer výhradne akademicky poňatého vysokého školstva, ktoré neprešlo potrebnou diverzifikáciou a nedokázalo sa prispôsobiť rozmanitejšej skupine študentov. Na rozdiel od vysokých škôl v zahraničí tie na Slovensku naďalej prijímajú absolventov stredných škôl s očakávaním príchodu úzkej elity akademicky orientovaných uchádzačov. Zmena pohľadu na pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ a zvýšenie ich úspešnosti si preto vyžaduje zmenu nielen na úrovni stredných škôl, ale aj v systéme vysokého školstva, ktoré bude schopné poskytovať kvalitné vzdelávanie širšej a diverzifikovanejšej skupine ľudí.

Mnohí vysokoškolskí učitelia nie sú spokojní s „kvalitou“ dnešných študentov

Veľká časť maturantov odchádza študovať na zahraničné vysoké školy a mnohí z nich tam patria medzi tých najlepších študentov. Nedá sa jednoznačne tvrdiť, že doma zostávajú študovať len tí najhorší. Štúdium niektorých odborov je stále podmienené dôsledným výberom uchádzačov, i keď je faktom, že väčšina vysokých škôl si študentov už nevyberá. Možno i preto je časť učiteľov nespokojná s úrovňou pripravenosti absolventov stredných škôl na štúdium. Ukazujú to aj výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum. Ako vidieť v grafe VS_G_4.5.5.1, takmer 70 % z 845 respondentov, ktorí mali skúsenosť s učením, zaradilo medzi päť najnegatívnejších faktorov najviac ovplyvňujúcich kvalitu výučby práve nízku kvalitu študentov.

Graf VS_G_4.5.5.1: Faktory, ktoré negatívne ovplyvňujú kvalitu výučby z pohľadu vysokoškolských učiteľov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 845 VŠ učiteľov

V individuálnych a skupinových rozhovoroch To dá rozum s vysokoškolskými pedagógmi rezonovala kritika dnešnej mládeže a mnohokrát aj nostalgia za časmi, keď sa so študentmi a študentkami pracovalo lepšie. Dekanka jednej z fakúlt naznačila, že vysoké školy musia hľadať kvôli klesajúcej úrovni prichádzajúcich študentov nové spôsoby učenia: „Celkovo na Slovensku klesá tá úroveň študentov. Čiže už nie sú takí šikovní ako pred štyrmi, pred piatimi, pred desiatimi rokmi. Takže je trošku problém. Aj preto sa snažíme aj modernizovať výučbu, aby sme im odovzdali čo najviac. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“

Podľa niektorých učiteľov je nepripravenosť študentov daná nízkou kvalitou stredných škôl

Kvalitatívne dáta To dá rozum ukazujú, že podľa časti vysokoškolských učiteľov je jednou z príčin slabej úrovne študentov zlá kvalita nižších stupňov vzdelávania. Vo viacerých rozhovoroch rezonovali výčitky smerom k strednej škole. Prorektor pre vzdelávanie skonštatoval: „Zrejme asi tá stredná škola nedostatočne pripraví študenta na vysokoškolské štúdium. Slabí sú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Pohľad na to, v čom stredné školy nedostatočne pripravujú žiakov, sa líšil v závislosti od očakávaní daných odborom, v ktorom pôsobia. Učiteľ pôsobiaci na technicky zameranej fakulte kritizoval učebné osnovy gymnázií, v ktorých je podľa neho položený dôraz na jazyky na úkor iných predmetov: „Lebo jednoducho gymnázium to je len o jazykoch, učia sa len nejaké jazyky a stále jazyky naháňajú a na nejakú prírodnú vedu, na nejakú deskriptívnu geometriu a nebodaj matematiku a fyziku – to sa všetko okresalo a jednoducho to je katastrofa. Hotová katastrofa. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Prodekanka inej fakulty však vidí veľké rezervy aj vo výučbe cudzích jazykov: „Napriek tomu, že sa maturuje už dlhé roky z cudzích jazykov, tá angličtina, už by sme povedali, by mala byť. Nie sú schopní ani len konverzovať po anglicky, nieto ešte ísť s kožou na trh, ísť študovať a tak. Čiže by som povedala, že jednoducho nie sú na to pripravení. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Podobné skúsenosti komunikovali aj iní riadiaci pracovníci fakúlt: „Už zo stredných škôl chodia veľmi slabí študenti. To vieme porovnať, že ozaj tá stredná škola, tá úroveň sa veľmi zhoršila, čo už sa nám až nechce veriť. Napríklad s jazykom, hej, že v podstate oni by mali, keď sú z gymnázií, mať B2. A oni niekedy nevedia základné slová. Takže potom sa ťažko nadväzuje predmety v angličtine vyučované, takže ale aj celkové správanie nemajú také vhodné. Že v podstate tú prácu, čo kedysi robila stredná škola, tú ako keby sme my museli tým prvým ročníkom teraz robiť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Tak ako v tejto výpovedi, aj v niektorých ďalších bolo cítiť znechutenie z toho, že vysoká škola je nútená suplovať strednú: „Vlastne suplujeme strednú školu. Že dajme tomu nemali semináre z matematiky, lebo sa rozhodli pre informatiku na poslednú chvíľu. Alebo častý prípad je aj, že stredná škola má veľmi slabú matematiku, či už je to učiteľom, alebo je to dané tým, že proste tá stredná škola sa zameriava na humanitné smery alebo na niečo v tomto zmysle. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“ Podľa tohto VŠ učiteľa stredné školy nenaučili žiakov ani všeobecné zručnosti ako schopnosť učiť sa, hoci ako naznačuje, problém nie je z jeho pohľadu v študentoch: „Ja keď dostanem prvákov, dostanem stredoškolákov, ktorí sa len učia učiť sa a tak prichádzajú na vysokú školu. A keď ich odovzdám v druhom ročníku, to je s nimi naozaj diametrálne iná komunikácia. (Vysoké školy, Bratislava, Vedecký / pedagogický pracovník)“.

Názory účastníkov rozhovorov nemožno zovšeobecňovať. Z prostredia stredných škôl vychádza mnoho talentovaných mladých ľudí, ktorí študujú náročné odbory doma i v zahraničí. Aj jednotlivé stredné školy sa kvalitou svojej práce odlišujú. Ako však indikujú kvantitatívne dáta To dá rozum, na tejto úrovni vzdelávania je predsa len čo zlepšovať. Metódy a formy práce so študentmi na stredných školách nie sú dostatočne aktivizujúce a zručnosti a vedomosti, ktoré sa tu rozvíjajú, nepovažujú učitelia VŠ v mnohých oblastiach za dostatočné. Problém však nie je len na strane stredných škôl. Je omnoho komplexnejší.

Komunikácia medzi strednými a vysokými školami o príprave žiakov na VŠ je obmedzená

Hoci je časť učiteľskej verejnosti vysokých škôl kritická voči kvalite vzdelávania na stredných školách, dáta To dá rozum ukazujú, že svoje požiadavky voči nim málo komunikujú. Na základe výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum nemožno usudzovať, že by medzi strednými a vysokými školami neexistovala žiadna spolupráca. Ako však ukazuje graf VS_G_4.5.5.2, vysoké školy vstupujú do dialógu so strednými najmä v záujme propagácie svojho štúdia. Toto potvrdzovali aj zistenia z rozhovorov s predstaviteľmi VŠ. „Čo sa týka prilákania študentov, tak vlastne fyzicky chodíme do škôl. Je to propagácia, kde chodia aj študenti, aj učitelia, aj zamestnanci. Čiže robíme cielené výjazdy na stredné školy v rámci celého regiónu. Ďalej chodíme na vzdelávacie veľtrhy a nejaké také tie propagačné vzdelávacie súťaže, vzdelávacie

aktivity. No a deň otvorených dverí, samozrejme, robíme, ktorý má úspech. [...] Čiže, robíme tie cielené aktivity. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Riaditelia a výchovní poradcovia stredných škôl, ktorí sa zapojili do prieskumu, označili za najčastejší typ spolupráce účasť žiakov na dni otvorených dverí na VŠ (84,1 %) a osobnú prezentáciu VŠ na ich pôde (79,3 %). Vzájomná výmena skúseností pedagógov o vedomostiach a zručnostiach žiakov, ktorá otvára priestor aj na diskusiu o možnom zlepšení pripravenosti budúcich vysokoškolákov, nie je zrejme častá. Tento typ spolupráce označilo v prieskume len niečo viac ako 20 % opýtaných. Ešte menej sa učitelia stredných a vysokých škôl rozprávajú o požiadavkách na uchádzačov, resp. nastavení kritérií prijímania (11 %). Podľa výsledkov prieskumu sú metodické stretnutia, otvorené hodiny či iné spoločné aktivity učiteľov SŠ a VŠ skôr výnimkou (7,7 %). Výsledky tiež naznačujú, že ani gymnáziá, ktorých absolventi v prevažnej väčšine pokračujú v štúdiu na VŠ, nie sú aktívnejšie v spolupráci s VŠ. Štatisticky významné rozdiely medzi odpoveďami respondentov gymnázií a stredných odborných škôl (ďalej SOŠ) sa preukázali len v prípade voľby vzdelávacie aktivity pre žiakov na pôde vysokej školy a zapojenie našich žiakov do projektu MiniErazmus. V obidvoch prípadoch v prospech riaditeľov a výchovných poradcov z gymnázií. Zdá sa teda, že žiaci gymnázií majú o niečo intenzívnejší kontakt s prostredím vysokých škôl. Dialóg medzi gymnáziami a VŠ o požiadavkách na uchádzačov však intenzívnejší zrejme nie je.

Graf VS_G_4.5.5.2: Skúsenosti stredoškolských pedagógov so spoluprácou medzi strednými a vysokými školami

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 195 respondentov (98 výchovných poradcov SŠ a 97 riaditeľov SŠ)

Systematická komunikácia medzi strednými a vysokými školami chýba. Učitelia na stredných školách často nevedia, v čom by mali študentov lepšie pripraviť a VŠ majú len obmedzené poznatky o tom, čo štát požaduje od stredných škôl v rámci štátnych vzdelávacích programov. Absencia tohto typu komunikácie je aj na úrovni štátnych politík, ktoré sa robia oddelene pre vysoké a pre stredné školy. Aj v rozhovoroch, ktoré sa realizovali v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, rezonovali odpovede, ktoré odkazovali na limitovaný kontakt medzi týmito dvoma typmi škôl. Prodekan jednej z fakúlt spoluprácu so strednými školami zhodnotil slovami: „Táto komunikácia je veľmi slabá. Akože funguje to skôr na osobnej báze, nie na oficiálnej báze. Že niekto pozná nejakého učiteľa, a keď sa s ním rozpráva, tak takto. Ale na oficiálnej báze to, bohužiaľ, nefunguje dobre. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Ako ďalej dodal, dialóg je na jeho škole skôr vecou náhody než systematickej spolupráce: „Ak nás oni náhodou niekde pozvú, tak áno. Alebo keď my náhodou pozveme ich. Ale to je veľmi náročné na organizáciu, niečo také spraviť. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Na inej fakulte odpovedal prodekan na otázku, či komunikujú svoje požiadavky smerom k stredným školám takto: „K tomu sme sa ešte nedopracovali. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci

pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Zároveň vyjadril presvedčenie, že je „to viac celospoločenský problém (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“, ktorý nemajú kapacitu riešiť. Inými slovami, očakával, že impulz na spoluprácu príde zvonka a nevnímal, že by VŠ vôbec mali v tejto oblasti vyvíjať vlastnú iniciatívu. Toto je problematický postoj vzhľadom na to, že VŠ majú akademickú autonómiu. Samy si definujú požiadavky na uchádzačov o štúdium, ako aj konkrétny obsah výučby. Ako také teda najlepšie vedia, aké sú ich konkrétne požiadavky na budúcich študentov.

Napriek tomu, že výsledky prieskumu poukazujú skôr na nedostatočnú komunikáciu medzi strednými a vysokými školami pri príprave žiakov na VŠ, kvalitatívny zber dát To dá rozum ukázal, že už dnes existujú príklady, ktoré sú v rôznej miere systematické. V rozprávaní tejto vysokoškolskej učiteľky síce nie je zmienka o systémovej spolupráci na úrovni školy, ale je v ňom cítiť jej vlastnú iniciatívu ovplyvniť pripravenosť potenciálnych študentov: „Pretože čiastočne pôsobím aj na konzervatóriu na čiastočný úväzok. Takže ich upozorním na to, čo sa bude ako od nich vyžadovať. No a viac-menej akože, a to, že hrajú dajme tomu v orchestri tí istí študenti. Lebo vlastne, keď sa robí nejaký projekt, tak je ich málo. Hej? Čiže musíme si zavolať študentov z vysokej školy, opačne z konzervatória a tak ďalej. Čiže oni už na tom mieste konkrétnom sa môžu navzájom porovnať a vidia, že jednoducho, aha, tak toto musím zlepšiť, lebo sa tam nedostanem. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Skúsenosť tejto respondentky tiež poukazuje na pozitívny dosah kontaktu medzi stredoškolskými žiakmi a vysokoškolákmi, kde žiaci majú možnosť vidieť, čo sa očakáva na úrovni VŠ a na čo sa musia pripraviť. O snahe systematickejšie prepájať stredné a vysoké školy a vytvárať platformu pre vzájomný dialóg na úrovni samosprávy, rozprávala riaditeľka SOŠ: „Teraz [dátum] som bola na porade riaditeľov, kde boli zástupcovia viacerých univerzít. […] Nemali sme ju u zriaďovateľa na [názov] kraji, ale mali sme ju na [názov] univerzite. Tam nám tí zástupcovia univerzity, aj z jednotlivých fakúlt predstavili najskôr univerzitu a potom sme si urobili tie svoje veci, v rámci porady. A potom ešte sme vlastne mali možnosť si vybrať fakultu, ktorá nám je akože najbližšia k našej strednej škole a tam nám urobili takú exkurziu. (Stredná odborná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“ Iná riaditeľka SOŠ hovorila už o rozbehnutej spolupráci s viacerými vysokými školami pri výstavbe študijného programu: „A teraz aktuálne prepracúvame v podstate ďalšie nové zameranie [názov študijného programu], pretože to kedysi tu bolo, ale nebolo to dobre nastavené. Ja som teraz rozbehla spoluprácu s [názov mesta], s [názov mesta], aby sme dali dohromady tie učebné osnovy práve na toto zameranie a zároveň s regionálnymi firmami. Takže toto by sme chceli od septembra budúci rok už teda rozbehnúť naplno. (Stredná odborná škola, Trenčiansky kraj, Riaditeľ)“ Samozrejme, nie je úplne žiaduce, aby stredné školy pripravovali študijný program podľa požiadaviek konkrétnej VŠ. Na Slovensko totiž prichádzajú študovať aj ľudia zo zahraničia a naši študenti, naopak, odchádzajú na VŠ v zahraničí. Je však zmysluplné, aby stredné školy mali predstavu o tom, aká úroveň a typ vedomostí a zručností sa očakáva na terciárnej úrovni vzdelávania.

Za slabou úrovňou študentov je podľa niektorých učiteľov aj prudký nárast počtu vysokoškolákov

Na základe analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum možno konštatovať, že časť vysokoškolských učiteľov vidí príčiny slabej úrovne študentov v tom, že vysoké školy prijímajú aj takých absolventov stredných škôl, ktorí by v minulosti šancu nedostali. Prodekan pre pedagogickú činnosť situáciu zhodnotil slovami: „Samozrejme, keď pôjdete za dnešným pedagógom, ktorý učí na tejto fakulte 40 rokov a sa ho spýtate, akí sú dnešní prváci, tak vám povedia, že pred 15 rokmi boli lepší. Tá kvalita, ktorá k nám prichádza zo stredných škôl dnes, objektívne treba povedať, nie je taká, ako bývala pred 10-15 rokmi. Ale nemyslím si, že to má spojitosť len s tým, že stredné školy sú na nejakej slabšej úrovni. To súvisí aj s tými počtami, o ktorých sme hovorili. Jednoducho, keď sme vybrali jedného z 5, tak už pri vstupe sa k nám dostali len študenti, ktorí boli v podstate plne spôsobilí na štúdium. Dnes tým, že je počet uchádzačov výrazne nižší, aký býval, tak sa na štúdium, nielen na našej fakulte, v podstate na všetkých fakultách, dostanú aj takí uchádzači, ktorí by sa v minulosti na štúdium nedostali. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Ďalej dodal, „v minulosti by sa zďaleka nedostali k štúdiu všetci, ktorých tu máme dnes. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Kým tento výrok odkazuje skôr na slabý výber študentov, rozhovor s ďalším prodekanom ukázal, že slabá úroveň študentov môže byť zdôvodnená aj tým, že na vysoké školy smeruje väčší podiel žiackej populácie ako v minulosti: „Keď si zoberieme nejaké Gaussovo rozloženie inteligencie v populácii, tak to bude stále držať. Len ide o to, že populácia klesá, a pokiaľ necháme rovnaký počet študentov, aby nastupoval na vysoké školy, tak logicky sa tam musia dostávať čoraz tí horší. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Masifikácia vysokoškolského vzdelávania, na ktorú odkazujú slová respondenta, je však prirodzenou reakciou spoločnosti na nové požiadavky doby a je logické predpokladať, že koncom 21. storočia bude mať podstatná časť obyvateľstva

vysokoškolské vzdelanie.[1] Okrem toho Slovensko v tomto ukazovateli zaostáva za priemerom OECD krajín, ako aj krajín EÚ. Problém teda nespočíva v tom, koľko študentov smeruje do vysokého školstva, ale v tom, do akých programov smerujú.

Otvorenie VŠ štúdia začiatkom tohto tisícročia širšej skupine študentov nebolo na Slovensku sprevádzané potrebnou diverzifikáciou vysokých škôl. Všetky verejné VŠ pokračovali ako univerzitné vysoké školy a študentom dodnes ponúkajú akademicky orientované štúdium. Zároveň veľká väčšina študentov absolvuje prvý aj druhý stupeň VŠ. V iných krajinách s vysokou účasťou populácie na VŠ štúdiu končí väčšina študentov krátkym cyklom VŠ vzdelávania, respektíve bakalárskym stupňom. Ten však, na rozdiel od Slovenska, pripravuje študentov na trh práce. Univerzitné štúdium je v týchto krajinách určené len pre menšiu časť akademicky zdatnejších študentov. Na porovnanie, vo Fínsku s podobne veľkou populáciou malo v roku 2017 vysokoškolské vzdelanie 41 % ľudí vo veku 25 – 34 rokov oproti 35 % na Slovensku.[2] Fínsko má pritom len 13 akademicky orientovaných univerzít a 23 univerzít aplikovaných vied, ktoré pripravujú absolventov najmä pre potreby trhu práce.[3] Na Slovensku pôsobí 22 akademicky orientovaných univerzít, 11 vysokých škôl, ktoré síce nie sú zaradené medzi univerzity, ale poskytujú akademicky orientované programy a dve odborné vysoké školy pripravujúce absolventov primárne pre trh práce.[4] Systém VŠ na Slovensku má teda úplne opačnú štruktúru ako vo Fínsku či v iných krajinách. Líšia sa zrejme aj očakávania vysokoškolských učiteľov.

Otvorenie vysokých škôl širšej populácii študentov bez ich nevyhnutnej diverzifikácie vyvoláva medzi učiteľmi na Slovensku frustráciu. Keďže učia na akademicky orientovaných univerzitách, očakávajú, že na ich pôdu bude vstupovať len úzka elita. Tieto očakávania sú však nereálne, najmä ak sa zoberie do úvahy predpoklad, že v roku 2020 má byť na Slovensku v zmysle strategického cieľa EÚ 40 % vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo veku 30 – 34 rokov. [5]

Záver

Nespokojnosť a kritiku vysokoškolských učiteľov s úrovňou absolventov stredných škôl netreba podceňovať. Aj dáta To dá rozum indikujú, že stredné školy nedokážu adekvátne reagovať na potreby dospievajúcich a plne rozvíjať vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré budú potrebovať nielen pre ďalšie vzdelávanie a pracovný trh, ale aj pre ich život v občianskej spoločnosti. Pohľad VŠ učiteľov na kvalitu súčasných študentov je však do veľkej miery ovplyvnený pohľadom zvnútra systému vysokého školstva, ktorý neprešiel potrebnou transformáciou v čase, keď sa vysoké školy začali otvárať širšej populácii študentov. Kvalitu vysokého školstva nebude v najbližších rokoch určovať kvalita prichádzajúcich študentov, ale jeho schopnosť prispôsobiť sa novým podmienkam tak, aby boli vysoké školy schopné poskytovať kvalitné vzdelanie, a zároveň slúžili čoraz rôznorodejšej skupine študentov.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly

Obsah vzdelávania od MŠ po VŠ
Metódy a formy výučby v MŠ, ZŠ a SŠ vrátane špeciálnych
Prechod z prvého na druhý stupeň VŠ
(Ne)schopnosť škôl reagovať na vývinové potreby dospievajúcich žiakov
Vývoj počtu vysokoškolákov
Odchod študentov do zahraničia
Prijímanie VŠ študentov

Zdroje:

[1:] HVORECKÝ, J. *Masifikácia vysokoškolského vzdelávania: požehnanie, či boží trest?* Blog e-trend. [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://blog.etrend.sk/jozef-hvorecky/masifikacia-vysokoskolskeho-vzdelavania-pozehnanie-ci-bozi-trest-2.html
[2:] OECD. Slovak Republic, In *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.

[3]: *Higher education institutions, science agencies, research institutes and other public research organisations.* [cit. 2019-07-30].Dostupné na: https://minedu.fi/en/heis-and-science-agencies

[4]: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/

[5]: EUROSTAT. *40 % of 30-34 years-olds have tertiary education. 2019.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20190124-1

Predčasné ukončenie VŠ štúdia

Otázke predčasného ukončenia vysokoškolského štúdia sa nevenuje dostatočná pozornosť

Podľa posledných dostupných dát ukončuje v krajinách OECD a EÚ vysokoškolské štúdium bez získania diplomu približne tretina študentov. Na Slovensku o niečo menej. Naša krajina je však výnimočná tým, že väčšina študentov sa už na vysokú školu nevracia a vzdelanie si nikdy nedokončí. Štúdium najčastejšie ukončujú študenti v bakalárskych programoch. Tento jav súvisí s nízkymi nárokmi, ktoré fakulty kladú na uchádzačov na vstupe do vzdelávania. Účastníci rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum zmieňovali, že keďže študenti neprešli prijímacími skúškami, k ich selekcii dochádza až počas štúdia. Nedostatočná selekcia je problémom aj preto, že riziko ukončenia vysokej školy bez získania diplomu sa týka najmä študentov, ktorí si nevybrali školu zodpovedajúcu ich záujmom a schopnostiam. V tomto smere zohráva významnú rolu kariérové poradenstvo. Ako však indikujú výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum, mnohým žiakom sa na stredných školách takejto podpory nedostáva. Riziko predčasného ukončenia vysokoškolského vzdelávania môže výrazne znížiť aj samotná vysoká škola. Porovnanie názorov študentov, ktorí študujú na Slovensku, s tými, ktorí odišli na vysoké školy v zahraničí, naznačujú, že naše školy majú tie v zahraničí v čom dobiehať. Tvorba podporných nástrojov, ktoré by uľahčovali adaptáciu študentov na vysokoškolské prostredie a pomáhali im prekonávať prekážky, je výzvou najmä pre verejné vysoké školy. Aj keď výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum naznačujú, že niektoré vysoké školy si tento problém začínajú uvedomovať a hľadajú cesty ako neprísť o veľké počty študentov.

Podiel študentov, ktorí opúšťajú vysokú školu bez získania diplomu, je na Slovensku relatívne nízky

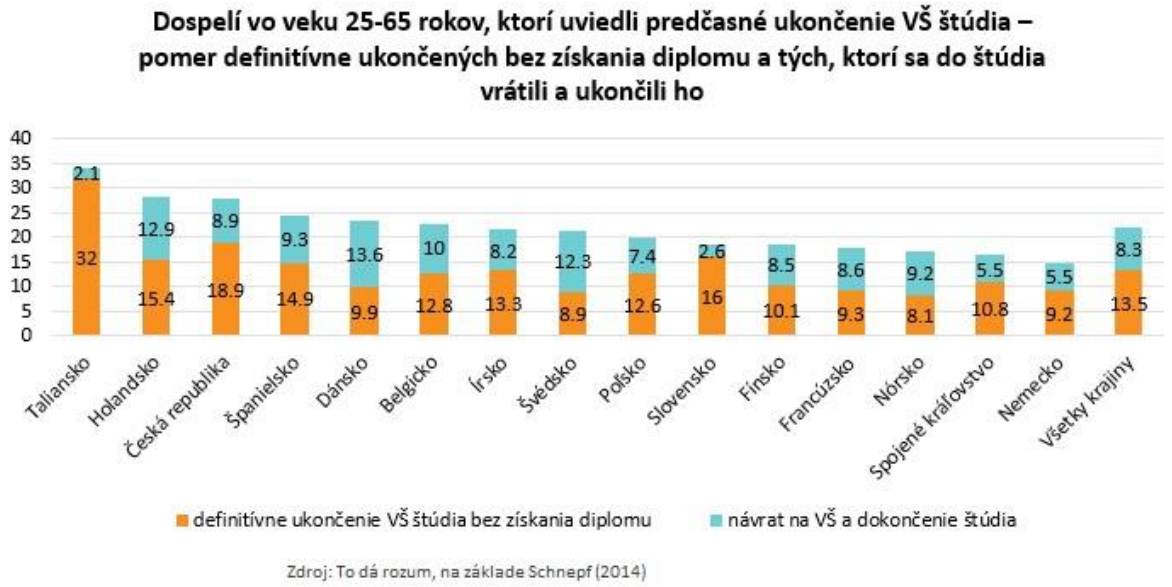
Dôvody, pre ktoré študenti a študentky opúšťajú vysoké školy bez získania diplomu, sú rôzne. Jednu skupinu tvoria tzv. vylúčení študenti. Ide o študentov, ktorí nezvládli nároky štúdia. Druhú skupinu tvoria tí, ktorí zanechajú štúdium dobrovoľne. Motívy takéhoto rozhodnutia sú rôzne – finančné, osobné problémy, nespokojnosť so štúdiom, zlá sociálna klíma a pod.[1]

Podľa posledných dostupných dát ukončila v roku 2011 vysokoškolské štúdium bez získania diplomu v priemere tretina študentov v rámci krajín EÚ 21[2] (31 %) aj OECD (32 %). Na Slovensku bolo v sledovanom období evidovaných 29 % prípadov.[3] Aj novšie dáta založené na údajoch PIAAC[4] ukazujú, že Slovensko v tomto ukazovateli nezastáva najhoršiu pozíciu medzi inými krajinami. Zisťovanie výskytu tohto fenoménu v pätnástich európskych krajinách[5] v skupine dospelých ľudí vo veku 25 – 64 rokov ukázalo, že zastávame 10. pozíciu.[6]

Väčšina študentov, ktorí zo školy odídu predčasne, si VŠ vzdelanie už nikdy nedokončí

Predčasný odchod z vysokej školy nemusí znamenať definitívnu rezignáciu na získanie vysokoškolského vzdelania. Aj niektorí vysokoškolskí pedagógovia, ktorí sa zapojili do rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, hovorili o dočasnom prerušení: „Sú to študenti, ktorí možno ten tlak psychický nezvládnu a dajú si v úvodzovkách ‚pauzu‘. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Pohľad do iných krajín ukazuje, že mnohí študenti sa na vysoké školy skutočne vracajú. Podľa štatistík takmer 40 % Európanov, ktorí z nejakého dôvodu neukončili štúdium, získa diplom v neskoršej fáze svojho života. V Dánsku, Nórsku či vo Švédsku dokonca viac než polovica (graf VS_G_4.5.6.1). Na Slovensku si však vysokoškolské vzdelanie dodatočne dokončí len 14 % ľudí, ktorí štúdium predčasne ukončili.[7]

Graf VS_G_4.5.6.1: Dospelí vo veku 25-65 rokov, ktorí uviedli predčasné ukončenie VŠ štúdia – pomer definitívne ukončených bez získania diplomu a tých, ktorí sa do štúdia vrátili a ukončili ho



Zdroj: To dá rozum, na základe Schnepf (2014)

Dôvodov, prečo sa ľudia naspäť na VŠ nevracajú, je viac. Jedným z nich môže byť pomerne prísne nastavenie školného za predĺženie štandardnej dĺžky štúdia. Táto politika v oblasti financovania môže študentov motivovať k tomu, aby v prípade, že štúdium nezvládajú a zaberá im viac času, ako je stanovené, predčasne ukončili.[9] Zákon o VŠ totiž ustanovuje, že minimálne školné za predĺženie štandardnej dĺžky štúdia je suma za celý akademický rok, a to bez ohľadu na to, koľko času z daného akademického roka študent študoval. Povinnosť platiť školné za každý rok navyše odrádza ľudí vrátiť sa späť a dokončiť si VŠ vzdelanie, keďže by museli zaplatiť školné za každý predchádzajúci rok VŠ štúdia, do ktorého sa zapísali.[10] Rektori môžu školné odpustiť, no v takom prípade na daného študenta nebudú mať žiadne prostriedky, lebo dotáciu na neho nedostanú.[11]

Ďalším dôvodom nízkej miery dodatočného dokončenia VŠ štúdia môže byť tiež otvorenosť pracovného trhu voči tejto skupine ľudí. Podľa medzinárodného výskumu, ktorý zisťoval, aká je ich uplatniteľnosť na trhu práce, patrí Slovensko medzi krajiny, v ktorých sú šance nájsť si prácu u ľudí, ktorí vstúpili do VŠ vzdelávania a neukončili ho, veľmi dobré.[12] Zásluhu na tom má aj celkovo vyšší podiel profesijne orientovaných stredných škôl na úkor škôl so všeobecným zameraním. Inak povedané, mnoho absolventov stredných škôl už má v rukách „remeslo“ a fakt, že boli na vysokú školu aspoň prijatí, je pre zamestnávateľov signálom ich kvality.[13] Podľa slov účastníkov rozhovorov pre To dá rozum zo štúdia predčasne odchádzajú študenti v odbore informatiky, ktorých je na pracovnom trhu nedostatok. Prodekan jednej z fakúlt skonštatoval: „Len v princípe na Slovensku je taký nedostatok „ítéčkarov“, že o našich študentov je záujem, aj keď sú vyhodení po druhom ročníku, že nemusia úspešne doštudovať. Na to prichádzajú vlastne na inžinierovi, kde máme vyšší priemerný úbytok, ako je priemer univerzity, a je to kvôli tomu, že študenti pracujú a zistia, že ok, že vlastne toto mi stačí a už nepotrebujem študovať ďalej. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ O skúsenosti s dobrou uplatniteľnosťou na trhu práce ľudí, ktorí štúdium neukončili, rozprával aj študent: „[…] poznám veľa ľudí, čo ani toho bakalára neskončili a nemajú s tým akože žiaden problém. A možno im stačilo len to, že získali nejaké kontakty zo spolužiakov a tak. Ale tak informatici na Slovensku nemajú ten problém sa zamestnať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Štúdium predčasne ukončujú najmä študenti bakalárskych programov v dennej forme

Najväčšia časť študentov odchádza počas bakalárskeho štúdia. Podľa posledných dostupných dát bolo v akademickom roku 2016/17 vylúčených zo štúdia druhého stupňa dennej formy len 4,5 % študentov a 3 % študentov štúdium zanechalo.[14] Odlišná situácia bola v bakalárskom štúdiu. Tam bolo vylúčených až 19,3 % študentov dennej formy a 13,6 % zanechalo

štúdium z vlastného rozhodnutia. Štatistiky na jednotlivých školách sú však rôzne a na niektorých sa podiel vylúčených na počte prijatých pohybuje aj na úrovni 40 %. Výskyt tohto javu je celkovo o niečo vyšší v skupine študentov dennej formy štúdia, kde bolo spolu 33 % predčasne ukončených. V skupine externých študentov 27 %.[15]

Vyššia miera predčasného ukončenia štúdia je aj dôsledkom nižších prijímacích požiadaviek na štúdium

Vyššia miera predčasného ukončenia štúdia je vo všeobecnosti charakteristická najmä pre školy, ktoré majú nízke vstupné požiadavky na študentov. Naopak, školy, ktoré kladú na uchádzačov o štúdium vysoké nároky, sa s predčasným ukončením štúdia stretávajú menej často.[16] Na Slovensku mnohé vysoké školy upustili od organizácie prijímacích skúšok. Kritériá prijímania sú vo všeobecnosti nízke a výberových škôl je čoraz menej. Preto je prirodzené, že istá časť študentov začne už počas prvého semestra či roka zlyhávať a školu nakoniec opustí. Podľa Výročnej správy o stave vysokého školstva za rok 2015 neúspešné štúdium nemožno považovať za znak kvality. Okrem toho „prijímanie uchádzačov, ktorí nemajú predpoklady na riadne skončenie štúdia, znamená neefektívne vynakladanie zdrojov a plytvanie ľudským potenciálom, a to aj samotných študentov“.[17] Napriek tomu tak nejedna vysoká škola postupuje. Hovorili o tom aj účastníci rozhovorov v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Jeden z dekanov otvorene povedal: „Tak, ale my nemáme prijímacie pohovory, my to máme nastavené tak, že prijímací pohovor u nás je prvý ročník. Zoberieme všetkých a za ten rok študent zistí, že či má na tú školu alebo nemá na tú školu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ O tzv. vyčistení hovorila aj prodekanka inej fakulty: „Prijímacie konanie máme zase nastavené tak, že sme radi, hej, že, keď sa nám tu prihlásia. A potom, samozrejme, my, nechcem povedať, že zoberieme všetkých študentov, lebo však v podstate vyčistí ich potom ten prvý ročník, hej, druhý ročník ich vyčistí. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Podľa slov zástupkyne senátu mnoho študentov odchádza už počas prvého ročníka: „Tí študenti sa naberú, naozaj sa ich naberú stovky a po prvom ročníku je možno kľudne aj 30 – 40 % odpad. Takže oni s tým rátajú. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ K praxi selekcie študentov až po prijatí do štúdia bola kritická: „Ale zbytočne sú tým potom vyťažení tí pedagógovia, lebo naozaj každý jeden rok učia stovky študentov, ktorí po tom roku odídu. Takže ich úsilie, ich námaha je vyslovene vyhodená do povetria a na druhú stranu, ak by tých študentov mali menej, tak by sa im vedeli intenzívnejšie, lepšie venovať. A na úkor tých, ktorí naozaj po tom roku, niektorí po pol roku, po jednom semestri skončí, kľudne 10, 20 percent študentov, konkrétne akože tohto, tohto odboru. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Zo slov prodekana pre pedagogickú činnosť inej fakulty, naopak, cítiť spokojnosť so selekciou počas prvého ročníka: „To je úplne prirodzený jav. To študijný poriadok má nastavené exaktné kritériá, ktoré študent musí splniť v tom prvom ročníku. A tam už v tom prvom ročníku sa spravidla ukáže, na bakalárskom stupni štúdia, či teda ten študent na to má alebo na to nemá. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Riziko predčasného ukončenia štúdia sa týka študentov, ktorí si nevybrali školu zodpovedajúcu ich záujmom a schopnostiam

Medzi ďalšie uvádzané dôvody predčasného ukončenia VŠ štúdia patria pochybnosti študentov a študentiek o výbere školy. Stáva sa, že najmä študenti, ktorí prichádzajú z odborných stredných škôl, začnú mať problémy s viac teoreticky zameraným štúdiom.[18] Rizikovou skupinou sú tiež študenti, ktorí si dali prihlášku na vysokú školu automaticky bez dôslednejšieho zváženia iných alternatív či typov škôl, rozhodujúc sa na základe skôr praktických dôvodov, ako je napríklad vzdialenosť školy.[19] Jedným z nich môže byť aj pragmatické rozhodnutie podať si prihlášku na konkrétnu VŠ len preto, že nerobí prijímacie skúšky, bez hlbšieho záujmu o študovaný odbor. Vysoká miera neúspešnosti štúdia indikuje vo všeobecnosti nedostatočné informácie pre výber vhodného študijného programu.[20]

Na základe týchto poznatkov možno formulovať predpoklad, že dobré kariérové poradenstvo na stredných školách môže významne prispieť k zníženiu počtu študentov, ktorí opúšťajú vysokoškolské štúdium pred získaním diplomu. Ako však naznačujú výsledky prieskumu To dá rozum, v tejto oblasti má naše školstvo nedostatky. Takmer 30 % z 2 827 žiakov a žiačok stredných škôl, ktorí vyplnili dotazník, avizovalo, že pri rozhodovaní o tom, čo budú robiť po skončení školy, nedostali v škole

žiadnu podporu. Skúsenosť s psychologickou diagnostikou schopností a záujmov malo len necelých 15 % opýtaných (tabuľka VS_T_4.5.6.1). Nevhodný výber školy, ktorá nezodpovedá vedomostiam a zručnostiam žiakov, pritom považujú riaditelia a výchovní poradcovia stredných škôl za jednu z troch najväčších prekážok úspešného prechodu žiakov na vysokú školu.

Tabuľka VS_T_4.5.6.1: Názory žiakov stredných škôl na podporu, ktorá sa im dostáva v škole pri rozhodovaní o tom, čo budú robiť po jej skončení

Akú dostávaš v škole podporu pri rozhodovaní o tom, čo budeš robiť po jej skončení? (označ všetky odpovede, s ktorými súhlasíš)	
Individuálne poradenstvo (s učiteľom, výchovným poradcom, psychológom a pod.)	30.7%
Informácie o školách alebo zamestnávateľoch	29.6%
Pomoc s prihláškou na VŠ	29.6%
Žiadnu	29.4%
Návšteva dní otvorených dverí na školách	28.6%
Návštevy podujatí, kde sa prezentujú rôzne školy	21.6%
Pomoc pri písaní životopisu, motivačného listu a pod.	20.8%
Besedy s absolventmi našej školy/s ľuďmi z rôznych profesií	17.8%
Psychologická diagnostika mojich schopností a záujmov	14.6%
Návšteva podujatí, kde sa prezentujú pracovné príležitosti (napr. burzy práce)	9.8%
Informácie o zakladaní firmy alebo živnosti	8.6%
Exkurzie k zamestnávateľom	8.3%
Venujeme sa tomu na samostatnom predmete	4.2%
Iné	0.8%
Nevie, bez odpovede	0.8%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka 2827 žiakov SŠ

Dôvodom na ukončenie štúdia môže byť aj slabá podpora zo strany vysokej školy

Predčasné ukončenie štúdia môže byť motivované aj pocitmi nezvládania nárokov, ktoré postupne prerastú do rezignácie. Nie je však nevyhnutne indikátorom zlyhania jednotlivých študentov, ale tiež zlyhania inštitúcie, ktorá nie je dostatočne orientovaná na potreby študentov a nemá dostatočne rozvinuté podporné nástroje na prekonanie problémov, ktorým jednotlivci čelia.[21] Nedostatočné podporné prostredie a absencia či nízka miera individuálneho prístupu, to sú charakteristiky školy, ktorá má pravdepodobne vysoké percento študentov, ktorí opúšťajú jej brány bez získania diplomu.[22]

Mnohí študenti a študentky potrebujú podporu najmä v začiatkoch svojho štúdia. Dokladajú to aj slová účastníčky skupinového rozhovoru To dá rozum: „Ale som to skôr tak vnímala, že ten prvý semester, no ja som to skoro vzdala, lebo ten tlak, všetko, koľko vecí odo mňa chcú od siedmej do siedmej v škole. Predtým o dvanástej, o jednej sme skončili, som išla domov. A teraz, no keby niet mojej mamy, tak možno ani do bakalára to nedokončím. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Aj v ďalšom rozprávaní študentky je obsiahnutá výčitka voči nedostatočnej podpore na strane inštitúcie. Študenti sa stretávajú s neúmernou záťažou spojenou s veľkým množstvom predmetov, ktorý je podľa zistení To dá rozum výrazne nad štandardom v krajinách, kde študujú vysokoškoláci zo Slovenska. Až 39,3 % respondentov študujúcich na Slovensku má priemerne 8 a viac predmetov za semester, zatiaľ čo u študentov zo Slovenska študujúcich v zahraničí to bolo len 13,5 % respondentov. Učitelia túto neúmernú záťaž podľa študentov nereflektujú, čo zachytáva výrok účastníčky skupinového rozhovoru s vysokoškolákmi: „To je celé tak sila zvyku. Ja som si zvykla na to, že nielen päť hodín denne, ale že niekedy aj celý deň a na druhý deň sa treba aj tak pripraviť, lebo napríklad ja som mala, že jazyky, od nuly sme sa učili a ich [učiteľov] to nezaujímalo, že predtým deň som mala do pol siedmej školu. Sedem tridsať sme začínali druhý deň a trebalo sa pripraviť. Takže človek si na to zvykne po čase. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

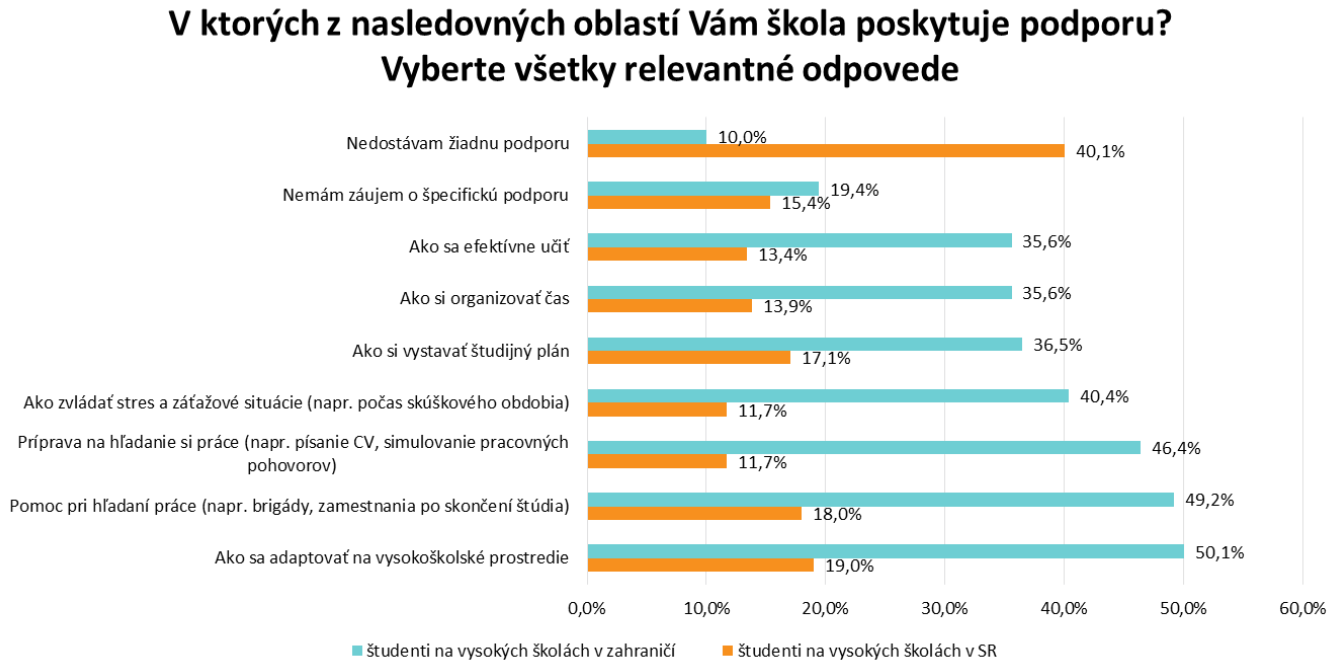
Podporu v procese adaptácie študenti vysokých škôl vyhľadávajú a vítajú.[23] Na druhej strane, viacerí respondenti z radov učiteľov a riadiacich pracovníkoch VŠ komunikovali slabý záujem študentov kontaktovať vyučujúcich, či už v čase vyučovania,

alebo v rámci mimoškolských aktivít, ktoré ponúkajú priestor na budovanie bližších vzťahov. Význam pripisovali aj študentskému životu, ktorý pomáha prvákom a prváčkam v procese adaptácie. Ten sa však podľa viacerých opýtaných postupne vytráca. Dokumentujú to aj tieto slová: „Toto je vlastne ďalší problém, že my v [názov mesta] vlastne už pár rokov pociťujeme, že v podstate ten mimoštudijný život vlastne zaniká. Ešte pred pár rokmi dobre fungoval systém prvák verzus štvrták. Ľudovo sa tomu hovorilo krstňa a krstný otec. V podstate nešlo o nič iné, len o tútorstvo vrátane, samozrejme, aj tých neformálnych aktivít typu, kde je v [názov mesta] najlepšie pivo. Ale, samozrejme, aj pri pive sa jednoducho určité pozitívne veci dohodnú, prejednajú, predebatujú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Vysoké školy na Slovensku nepomáhajú študentom adaptovať sa na nové prostredie tak ako vysoké školy v zahraničí

Výsledky dotazníkového prieskumu naznačujú, že mnohé vysoké školy na Slovensku nepomáhajú študentom adaptovať sa na nové prostredie. Ako vidieť v grafe VS_G_4.5.6.2, túto skúsenosť má len 19 % opýtaných. Študenti, ktorí odišli študovať do zahraničia, prišli do lepšie pripraveného prostredia. Z tých, ktorí sa zapojili do prieskumu, až polovica potvrdila, že škola im poskytuje podporu v adaptácii na vysokoškolské prostredie. Aj ostatné rozdiely v odpovediach študentov, ktorí študujú doma, a tých, ktorí navštevujú VŠ v zahraničí, indikujú, že situácia na vysokých školách za hranicami je priaznivejšia. Podpora pri zvládaní záťažových situácií sa dostala len necelým 12 % respondentov spomedzi študentov v SR oproti 49 % respondentov študujúcich v zahraničí. VŠ v krajinách, kde študujú respondenti dotazníka To dá rozum, poskytujú tiež omnoho väčšiu pomoc pri organizácii času, pomáhajú študentom viac ako naše zvládnuť stratégie efektívneho učenia či vystavania študijného plánu. Významne vyšší podiel volieb v prospech skupiny študentov, ktorí študujú v SR, bol len v prípade odpovede Nedostávam žiadnu podporu. S týmto výrokom sa stotožnilo až 40,1 % študentov našich vysokých škôl oproti 10 % študentov pôsobiacich v zahraničí.

Graf VS_G_4.5.6.2: Pociťované oblasti podpory na vysokých školách v SR a v zahraničí očami ich študentov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 3835 študentov 1. a 2. stupňa VŠ na Slovensku + 1404 študentov 1. a 2. stupňa VŠ v zahraničí

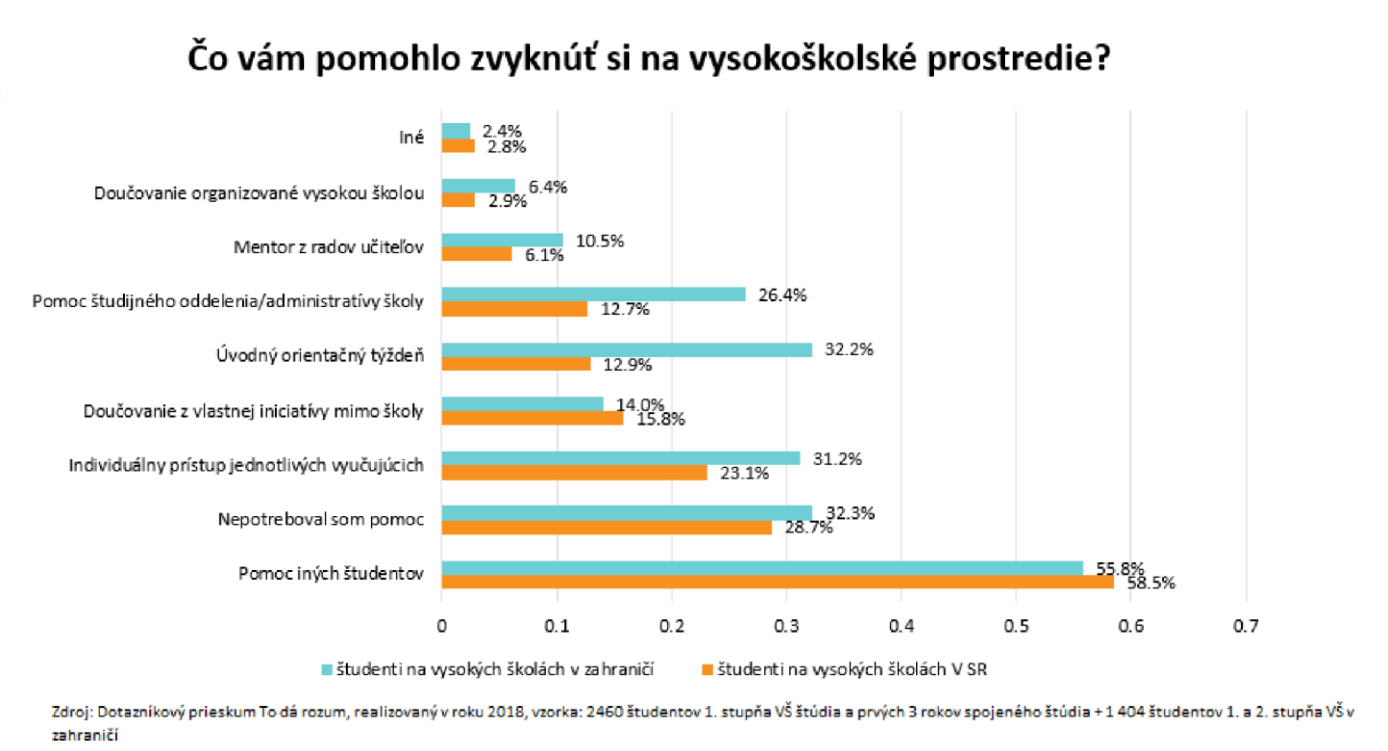
Aj výsledky dotazníkovej položky, prostredníctvom ktorej sa zisťovali nástroje podpory adaptácie na vysokoškolské prostredie, ukázali rozdiely medzi VŠ na Slovensku a v zahraničí. Ako vidieť v grafe VS_G_4.5.6.3, v obidvoch prípadoch nachádzajú študenti oporu najmä v spolužiakoch. Študenti, ktorí odišli študovať za hranice, sa však viac ako tí, ktorí zostali na

domácich VŠ, môžu oprieť o pomoc študijného oddelenia či iných administratívnych orgánov školy a zrejme aj o pomoc jednotlivých vyučujúcich. V prípade študentov pôsobiacich na vysokých školách v zahraničí potvrdila takmer tretina opýtaných, že na vysokoškolské prostredie im pomohol zvyknúť si individuálny prístup jednotlivých vyučujúcich (31,2 %). V skupine študentov navštevujúcich vysokú školu v SR zvolilo túto odpoveď len 23,1 %. Podľa výsledkov tohto prieskumu sa dá tiež usudzovať, že VŠ v zahraničí, kde študovali respondenti, častejšie organizujú úvodný orientačný týždeň. Uviedla to takmer tretina opýtaných študentov, kým v prípade študentov našich vysokých škôl sa pre túto odpoveď rozhodlo len necelých 13 %.

O slabej podpore študentov hovorili aj niektorí účastníci rozhovorov pre To dá rozum. Táto študentka poukazovala na nedostatočnú pomoc pri tvorbe študijného plánu: „No máme študijnú referentku pre našu katedru zvlášť, [...], ale v tomto sme ponechaní akoby na skúsenosti študentov starších [...]. Môžem s ňou riešiť, možno že keď som si nestihla zapísať predmet alebo čo. Ale že by ma ona vedela akoby v tom posunúť a pridať na to môj kontext a nasmerovať ma niekam ďalej a skonzultovať to so mnou, tak to vôbec nemáme takto. Vôbec. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Vysokoškolská učiteľka bola kritická do vlastných radov a nevyhla sa porovnávaniu našich VŠ so zahraničím: „V Anglicku, aj v Štátoch, vo Francii je školský psychológ, ktorý funguje celé dlhé roky. To znamená, u nás sa nestaráme nielen o deti so špecifickými vzdelávacími potrebami, ale nestaráme sa ani o bežných ľudí, ktorí majú nejakú špecifickú situáciu týkajúcu sa štúdia. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Aj posledný citovaný výrok ukazuje, že sú aj učitelia, ktorí si uvedomujú rezervy v oblasti podpory študentov. Otázne však je, či im objem činností, ktoré vykonávajú, umožňuje zlepšiť individuálny prístup k študentom, či už v rámci výučby, alebo mimo nej. Takmer 60 % učiteľov VŠ, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, zaradilo medzi päť faktorov s najviac negatívnym vplyvom na kvalitu ich učenia tlak na vedecké výstupy. Výsledky vyhodnotenia ďalšej položky dotazníka zas ukazujú, že učitelia veľa času, ktorý by mohol patriť študentom, musia venovať administratívnym činnostiam.

Graf VS_G_4.5.6.3: Pociťované nástroje podpory adaptácie na vysokoškolské vzdelávanie na vysokých školách v SR a v zahraničí očami ich študentov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 2460 študentov 1. stupňa VŠ štúdia a prvých 3 rokov spojeného štúdia + 1 404 študentov 1. a 2. stupňa VŠ v zahraničí

Aj niektoré vysoké školy na Slovensku hľadajú cesty, ako zabrániť predčasnému odchodu študentov

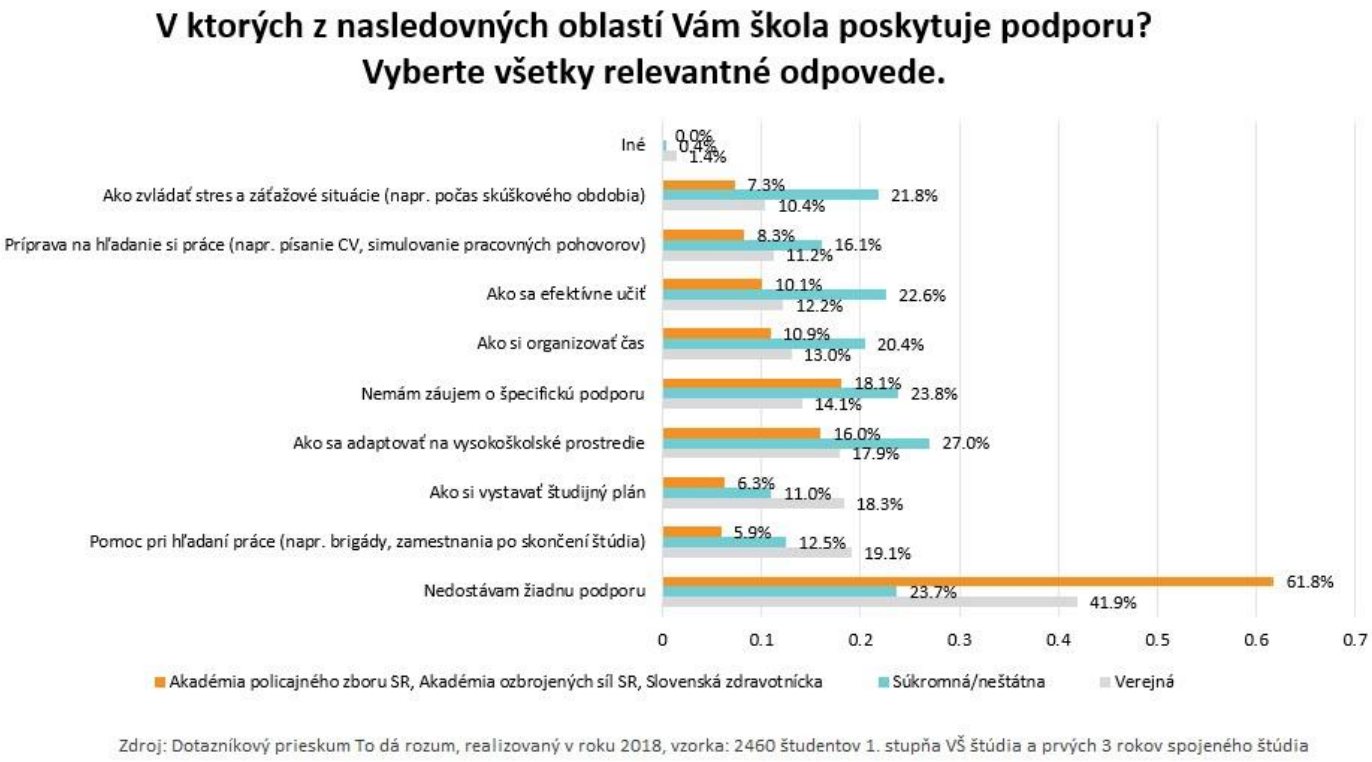
Výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum ukazujú, že niektoré vysoké školy nezostávajú ľahostajné k problému predčasného ukončovania štúdia. Strata väčšieho počtu študentov, samozrejme, znamená aj stratu finančných prostriedkov. To môže viesť aj k zľavovaniu požiadaviek na tú časť študentov, ktorých si škola potrebuje udržať z ekonomických dôvodov. Takto situáciu vnímala takmer polovica opýtaných učiteľov a doktorandov pôsobiacich na slovenských školách. Na niektorých fakultách sa pokúšajú predísť problému poskytovaním doučovania. Hoci o tejto skúsenosti vypovedalo ani nie 3 % opýtaných študentov (VS_G_4.5.5.2), niektorí predstavitelia fakúlt o tejto stratégii hovorili: „Robili sme a zrejme budeme asi robiť aj teraz matematiku. Prípravu z matematiky, doškolenie, pretože tá úroveň vedomostí hlavne z matematiky nezodpovedá tomu, čo by sme potrebovali, aby študenti, ktorí prídu k nám študovať, z tej matematiky vedeli. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Na inej škole dokonca predĺžili bakalárske štúdium o jeden rok a zriadili tzv. nultý/prípravný ročník. Túto stratégiu si prodekan fakulty pochvaľoval: „Vlastne keď sme pred zavedením toho štvorročného štúdia na bakalárskom štúdiu, tak tam sme mali úbytok študentov najväčší na univerzite, suverénne. A vďaka tomu zavedeniu sme klesli pod priemer. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Na tejto vysokej škole sa snažia pôsobiť aj preventívne a hľadajú cestu, ako pomôcť už stredoškolákom vybrať si také štúdium, ktoré bude zodpovedať ich záujmom a schopnostiam: „Na začiatku písali test u nás. To však bolo pre niektorých stresujúce. [...] Na základe toho sme im odporučili [čo študovať]. Ale teraz máme na webe test, ktorí si môžu vyklikať. Na konci oznámi, že aký typ štúdia je pre nich vhodný a ak by chceli iný typ, tak čo by to znamenalo, že čo by si mali dopočítať, než k nám prídu, čo by sa mali naučiť. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Na niektorých vysokých školách si vedenie uvedomuje, že udržanie študentov v štúdiu nie je len o doučení chýbajúcich poznatkov, ale aj o podpore pri adaptácii na požiadavky vysokoškolského štúdia či pri riešení rôznych problémov, s ktorými študenti bojujú. Svedčia o tom aj tieto vyjadrenia riadiacich pracovníkov dvoch vysokých škôl: „Ide o to, že musíme s tými študentmi pracovať jednoducho. Tam oni nevedia sa učiť, nie sú pripravení ešte, mnohí nie sú pripravení na štúdium na vysokej škole, bohužiaľ, že to takto poviem, ale je to tak. Nie sú to hlúpi ľudia, ale proste ja si nemôžem dovoliť to takto povedať, ale proste nevedia na sebe ešte moc popracovať, nevedia sa sústrediť na danú problematiku a podobne. Myslím si, že sa to zlepšuje, lebo sme zaviedli systém túторstva a podobných ďalších vecí, ktoré proste nám to percento [ukončených študentov] zvýšili. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Potrebu túтora si uvedomujú aj na fakulte, kde pôsobí prodekan pre študijné záležitosti, ktorý povedal: „Tak my máme zavedený systém túторingu. To znamená, máme učebné skupiny podľa počtu študentov, no a každá skupina má svojho túтora z pedagógov vysokej školy, ktorý nejakým spôsobom mal by ich sledovať, komunikovať s nimi, on je takzvaným tým styčným dôstojníkom, keď by som použil vojenskú terminológiu, pre riešenie nejakých tých problémov. Takže takou formou sa snažíme nejakým spôsobom tieto decká adaptovať na vysokoškolské prostredie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“

Súkromné vysoké školy vytvárajú podľa študentov podpornejšie prostredie než verejné či štátne

Výsledky dotazníkového prieskumu To dá rozum naznačujú, že podpora pri adaptácii na prostredie vysokoškolského vzdelávania je najlepšia na súkromných vysokých školách. Ako ukazuje graf VS_G_4.5.6.4, takmer 62 % respondentov na štátnych VŠ vyjadrilo skúsenosť, že sa im v škole nedostáva žiadnej podpory. V prípade respondentov z verejných škôl túto odpoveď zvolilo takmer 42 %. V skupine študentov súkromných škôl necelých 24 %. Súkromné školy dosiahli lepšie hodnotenie zo strany študentov aj pri posudzovaní podpory týkajúcej sa adaptácie na vysokoškolské prostredie, zvládania záťažových situácií, organizácie času či efektívneho učenia sa. Naopak, verejným školám sa podľa týchto výsledkov lepšie darí pomôcť študentom pri výstavbe študijného plánu či hľadaní práce. Pri posudzovaní jednotlivých nástrojov pomoci študenti svojimi odpoveďami indikovali, že najviac sa na pomoc iných študentov musia spoliehať študenti verejných vysokých škôl. Individuálny prístup jednotlivých vyučujúcich, ktorý pomáha študentom pri adaptácii, je zrejme najintenzívnejší na súkromných vysokých školách. S organizáciou úvodného orientačného týždňa mali najväčšiu skúsenosť študenti štátnych vysokých škôl.

Graf VS_G_4.5.6.4: Pociťované oblasti podpory na verejných, súkromných a štátnych vysokých školách



Na Slovensku chýba stratégia monitorovania miery predčasného ukončenia vysokoškolského vzdelávania

Otázke predčasného ukončovania VŠ vzdelávania sa nevenuje dostatočná pozornosť. Dôkazom toho je chýbajúca stratégia monitorovania tohto problému. Národné politiky sa zameriavajú len na sledovanie predčasného ukončovania doktorandského štúdia.[24] Prvá štatistika týkajúca sa študentov, ktorí zanechali štúdium, sa objavila až vo Výročnej správe o stave vysokého školstva za rok 2017.[25] Prvú zmienku o tomto probléme bolo možné zachytiť vo výročnej správe za rok 2015, v ktorej sa konštatuje, že v súčasnosti absentujú podrobnejšie údaje o dôvodoch, pre ktoré študenti zanechávajú štúdium, resp. sú z neho vylúčení.[26] Hlbšej analýze tohto problému a systematickému nastavovaniu preventívnych opatrení sa venujú len niektoré vysoké školy. Vnímanie tohto problému ako okrajového môže byť spôsobené aj zvyšujúcim sa tlakom na vedecké výstupy, kvôli ktorému nie je učenie študentov na VŠ prioritou.[27]

Záver

Podľa niektorých výskumov je uplatniteľnosť ľudí, ktorí aspoň vstúpili do VŠ štúdia, hoci ho nedokončili, relatívne dobrá. Zvlášť na Slovensku. I keď sa môže problém predčasného ukončenia VŠ štúdia javiť z tohto pohľadu ako okrajový, zasluhuje si zvýšenú pozornosť. Týka sa totiž kvality vysokého školstva. Aj keď ukončovanie štúdia z dôvodu nezvládania študijných požiadaviek je na niektorých fakultách považované za indikátor kvality, opak je pravdou. Vysoká miera predčasného ukončovania štúdia neodráža vysoké nároky na študentov. Tie mali byť totiž uplatnené pri výbere uchádzačov. Indikuje skôr nedostatočné informácie pre výber vhodného študijného programu na stredných školách, ale najmä nedostatočnú orientáciu na potreby študenta a nedostatočné podporné nástroje na prekonanie problémov študenta spojené najmä s obdobím prechodu na vysokú školu.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly:

Odchod študentov do zahraničia

Zdroje:

1: SAGENMÜLLER, I. *Student retention: 8 reasons people drop out of higher education.* Dostupné na: https://www.u-planner.com/enus/blog/student-retention-8-reasons-people-drop-out-of-higher-education
2: Okrem krajín: Bulharsko, Chorvátsko, Cyprus, Litva, Lotyšsko, Malta a Rumunsko
3: OECD. *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris.
4: PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies - medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých
5: Do výskumu boli zaradené krajiny: Taliansko, Holandsko, Česká republika, Španielsko, Dánsko, Belgicko, Írsko, Švédsko, Poľsko, Slovensko, Fínsko, Francúzsko, Nórsko, Spojené kráľovstvo a Nemecko
6: SCHNEPF, S. V. *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succed in European Labor Markets?* IZA Diskussion Paper No. 8015, 2014
7: SCHNEPF, S. V. *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succed in European Labor Markets?* IZA Diskussion Paper No. 8015, 2014
8: SCHNEPF, S. V. *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succed in European Labor Markets?* IZA Diskussion Paper No. 8015, 2014
9: BITUŠÍKOVÁ, A. Slovakia. In *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Annex 2: Short Country Report.* European Union, 2015
10: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, § 92, odsek 6
11: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, § 92, odsek 18
12: SCHNEPF, S. V. *University dropouts and labor market success. Dropping out of university can be more advantageous than not having enrolled in at all.* In IZA World of Labor, 2015
13: SCHNEPF, S. V. *University dropouts and labor market success. Dropping out of university can be more advantageous than not having enrolled in at all.* In IZA World of Labor, 2015
14: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/
15: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/
16: SAGENMÜLLER, I. *Student retention: 8 reasons people drop out of higher education.* Dostupné na: https://www.u-planner.com/enus/blog/student-retention-8-reasons-people-drop-out-of-higher-education
17: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2015.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/
18: SAGENMÜLLER, I. *Student retention: 8 reasons people drop out of higher education.* Dostupné na: https://www.u-planner.com/enus/blog/student-retention-8-reasons-people-drop-out-of-higher-education
19: BEAUPÈRE, N., BOUDESSEUL, G. Leaving Univerity without a degree. Four types of early leavers. In *Céreq*, No. 86, May-June 2010.
20: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2015.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/
21: OECD. *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*, OECD Publising, Paris. OECD.
22: SAGENMÜLLER, I. *Student retention: 8 reasons people drop out of higher education.* Dostupné na: https://www.u-planner.com/enus/blog/student-retention-8-reasons-people-drop-out-of-higher-education
23: FÜLÖPOVÁ, S., ČEREŠŇOVÁ, Z. *Výstup 04: Poradenské a podporné služby pre vysokoškolských študentov na Slovensku.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018. [cit. 2019-08-29]. Dostupné na:https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-auchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html?page_id=12409
24: BITUŠÍKOVÁ, A. Slovakia. *In Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Annex 2: Short Country Report.* European Union, 2015
25: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/
26: MŠVVŠ SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2015.* [cit. 2019-07-19]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-ostave-vysokeho-skolstva/
27: BITUŠÍKOVÁ, A. Slovakia. In *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Annex 2: Short Country Report.* European Union, 2015

Študenti so znevýhodnením na vysokých školách

Cesta znevýhodnených skupín za vysokoškolským vzdelaním nie je ľahká

Na rozdiel od ostatných stupňov vzdelávacej sústavy, špeciálna podpora na úrovni vysokých škôl (ďalej VŠ) sa vzťahuje len na niektoré skupiny ľudí so zdravotným postihnutím, ochorením a poruchami učenia. Podľa registra študentov so špecifickými potrebami (ďalej ŠP) netvoria ani percento vysokoškolskej populácie. Na základe analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum možno identifikovať viaceré dôvody, prečo sa mnohí uspokoja len s maturitou. Rozhodujúcu rolu zohráva spoločenská klíma a postoje majority. Ukazuje sa, že zdravotne znevýhodnení jednotlivci sú stále konfrontovaní s názormi, že vysoká škola nie je pre nich vhodná, potrebná či zvládnuteľná. Priaznivé nie sú ani podmienky cestovania na Slovensku, a tak od VŠ štúdia môže odradiť aj vzdialenosť školy a potreba dochádzania. V rozhovoroch zaznievala aj kritika systému sociálneho zabezpečenia, ktorý nie je dosť pružný a nereaguje na potreby ľudí, ktorí sú odkázaní na osobnú asistenciu. Podľa niektorých účastníkov rozhovorov je malé zastúpenie ľudí so zdravotným znevýhodnením na VŠ aj priamym dôsledkom selektívneho vzdelávacieho systému, ktorý odkláňa mnohých žiakov do špeciálnych škôl. Rezonovali aj názory, že žiaci so zdravotným znevýhodnením nie sú na stredných školách profesijne usmerňovaní a dostatočne pripravovaní na štúdium na VŠ. Tí absolventi stredných škôl, ktorí si napriek všetkému dajú prihlášku na VŠ, potrebujú, aby bolo akademické prostredie podporné. Rozhodnutie pokračovať v štúdiu je totiž späté so stratou istôt, ktoré najmä ľuďom s ťažším zdravotným postihnutím poskytuje známe prostredie domova a blízkych. Zdravotne znevýhodnení uchádzači o VŠ štúdium si nezriedka volia školu práve podľa toho, v akej miere je pripravená reagovať na ich potreby. Neraz si teda volia aj odbor, ktorý nie je v úplnom súlade s ich záujmami. Vysoké školy preto stoja pred výzvou vytvárať univerzálne prístupné prostredie, ktoré zlepší príležitosti slobodného výberu študijného programu pre každého bez výnimky; prostredie, v ktorom budú všetci schopní autonómne fungovať. Na túto výzvu mohli vysoké školy začať intenzívnejšie reagovať až v roku 2015, keď začali dostávať významnejšie dotácie na študentov so ŠP. K nastaveniu modelu financovania však došlo bez dôslednejšej analýzy potrieb jednotlivých skupín študentov so zdravotným znevýhodnením. Jasné nie sú ani pravidlá čerpania verejných prostriedkov a ani ich využitie. Tvorba univerzálneho akademického prostredia zostáva zatiaľ víziou aj kvôli nedoriešenému financovaniu špeciálnych pedagogických pracovísk či koordinátorov pre študentov so špecifickými potrebami. Tým dlhé roky chýbalo nielen finančné ohodnotenie, ale aj podrobnejší výklad zákona, ktorý by zabezpečil študentom adresnejšiu podporu. Záväzné usmernenie chýba najmä v situácii, keď prácu koordinátorov vykonávajú aj ľudia s rôznym odborným profilom a na niektorých VŠ nefunguje efektívne ani spolupráca s externými poradenskými zariadeniami, ktoré by zabezpečili odborné posúdenie potrieb študentov so ŠP. Pozitívnym zistením je, že na Slovensku fungujú dve špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so ŠP, ktoré majú v zmysle zákona úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier pre všetky VŠ na Slovensku. Zvyšuje sa aj počet poradenských a podporných centier na ostatných VŠ, na ktoré sa môžu obrátiť aj študenti so ŠP. V súčasnosti sú zriadené na polovici verejných VŠ. Od práce centier či koordinátorov pre študentov so ŠP často závisí aj kvalita práce učiteľov VŠ. Ako ukazujú zistenia To dá rozum, študenti so ŠP majú rôzne skúsenosti s osobnostnou i odbornou kvalitou pedagógov. Slabé vedomosti o potrebách jednotlivých skupín ľudí so zdravotným postihnutím sa pretavujú do ich slabej podpory počas výučby. Nie všetci učitelia sa však môžu oprieť o rady koordinátora, iných odborníkov či interné metodické usmernenie. Na základe sekundárnych dát, ako i výsledkov kvalitatívneho prieskumu To dá rozum možno formulovať závery, že mnohé VŠ čaká ešte veľa práce v odstraňovaní fyzických bariér. Vo väčšine priestorov na fakultách či internátoch sa človek s obmedzenou mobilitou nemôže nezávisle pohybovať a je tak odkázaný na pomoc druhých. Veľkou výzvou je aj odstránenie informačných bariér a zlepšenie celkovej informačno-komunikačnej prístupnosti akademického prostredia. Mladí ľudia so zmyslovým postihnutím či telesným postihnutím horných končatín majú reálny problém získať informácie z webových sídiel, problematické je aj používanie akademických informačných systémov. Rozhovory realizované v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum tiež indikujú, že nevidiaci, resp. slabozrakí študenti majú problém aj s prístupom k študijnej literatúre či iným materiálom, od ktorých závisí ich študijný úspech. V oblasti podpory študentov so zdravotným postihnutím, ochorením či poruchami učenia sa napriek vyššie opísaným nedostatkom udialo viacero pozitívnych zmien. Otázke podpory študentov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa však pozornosť nevenuje. Zákonom stanovený systém podpory pre študentov so ŠP sa na nich nevzťahuje. Ľudia, ktorí prichádzajú na pôdu VŠ z prostredia chudoby, majú nárok len na sociálnu podporu, ktorá im môže pomôcť čiastočne odbúrať finančné bariéry. Skúsenosti zo zahraničia, ako aj pilotný program Aj ty máš šancu! realizovaný na Slovensku, však ukazujú, že títo študenti potrebujú aj iné formy podpory. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát

To dá rozum však indikujú, že táto téma na vysokých školách zatiaľ príliš nerezonuje. Možno i preto je ich účasť na VŠ vzdelávaní kriticky nízka.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Počet študentov so špecifickými potrebami na VŠ
Študenti so špecifickými potrebami tvoria len necelé percento vysokoškolskej populácie

Univerzálna (ne)prístupnosť vysokých škôl
Univerzálne prístupné prostredie vysokých škôl je zatiaľ nenaplnenou víziou

Dostupnosť poradenských a podporných služieb na VŠ
Prístupnosť a dostupnosť poradenských a podporných služieb je obmedzená

Informačno-komunikačná prístupnosť na VŠ a dostupnosť študijných materiálov
Informačno-komunikačná prístupnosť a dostupnosť študijných materiálov je vážnym nedostatkom vysokých škôl

Prístupnosť fyzického prostredia na VŠ
V oblasti prístupnosti a dostupnosti fyzického prostredia je stále čo zlepšovať

Podpora študentov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia
Študenti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia majú nárok len na sociálnu podporu

Záver

Otázka garancie rovného prístupu ku kvalitnému vzdelaniu by mala rezonovať aj na tom najvyššom stupni vzdelávacej sústavy. Vzdelávanie má byť dostupnou verejnou službou pre všetkých, a teda aj pre ľudí so znevýhodnením. Nízke počty študentov so zdravotným či sociálnym znevýhodnením na vysokých školách sú do istej miery dôsledkom selektívnosti celého vzdelávacieho systému, ktorý odkláňa znevýhodnených žiakov do prúdu špeciálneho školstva už v začiatkoch ich vzdelávacej dráhy. Nízke zastúpenie týchto mladých ľudí v populácii vysokoškolákov však tiež indikuje, že cesta k vysokoškolskému diplomu je pre túto skupinu náročná a prekážky stojace v ceste nie sú odstraňované. Ich východisková pozícia je omnoho ťažšia ako v prípade ostatnej populácie. Otázka tvorby podporného vysokoškolského prostredia je otázkou rovnosti šancí. Vďaka podpore dokážu aj títo mladí ľudia dosiahnuť najvyššie vzdelanie podľa svojho záujmu a získať aj lepší prístup na vysokokvalifikované pozície na trhu práce. Čo je však ešte dôležitejšie, získajú pocit sebarealizácie a spokojnosti, ktorý plynie z osamostatnenia sa a možnosti žiť plnohodnotný život.

Autorka: Katarína Vančíková

Počet študentov so špecifickými potrebami na VŠ

Študenti so špecifickými potrebami tvoria len necelé percento vysokoškolskej populácie

Na rozdiel od ostatných stupňov vzdelávacej sústavy sa špeciálna podpora na úrovni vysokých škôl vzťahuje len na niektoré skupiny ľudí so zdravotným postihnutím, ochorením a poruchami učenia. Podľa registra študentov so špecifickými potrebami netvoria ani percento vysokoškolskej populácie. Na základe analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum možno identifikovať viaceré dôvody, prečo sa mnohí uspokoja len s maturitou. Predovšetkým je rozhodnutie pokračovať v štúdiu späté so stratou istôt, ktoré najmä ľuďom s ťažším zdravotným postihnutím poskytuje známe prostredie domova a blízkych. Podľa niektorých účastníkov rozhovorov je ich nízka účasť na VŠ vzdelávaní obrazom spoločenskej klímy a postojov majority voči nim. Ukazuje sa, že zdravotne znevýhodnení jednotlivci sú stále konfrontovaní s názormi, že VŠ nie je pre nich vhodná, potrebná či zvládnuteľná. Priaznivé nie sú ani podmienky cestovania na Slovensku, a tak od VŠ štúdia môže odradiť aj vzdialenosť školy a potreba dochádzania. V rozhovoroch zaznievala aj kritika sociálneho systému, ktorý nie je dosť pružný a nereaguje na potreby ľudí, ktorí sú odkázaní na osobnú asistenciu. Malé zastúpenie ľudí so zdravotným znevýhodnením na VŠ je však aj priamym dôsledkom selektívneho vzdelávacieho systému, ktorý odkláňa mnohých žiakov do špeciálnych škôl. Podľa niektorých názorov zlyháva aj práca so žiakmi so zdravotným znevýhodnením na stredných školách. Problémom je aj slabé kariérové poradenstvo, ktoré by im pomohlo nasmerovať sa na vhodnú vzdelávaciu či profesijnú dráhu.

Do kategórie študentov so špecifickými potrebami patria len ľudia so zdravotným znevýhodnením, ochorením a poruchami učenia

Podľa školského zákona záväzného pre materské, základné a stredné školy vyplývajú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo aj z vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí.[1] Zákon o vysokých školách pracuje s iným pojmovým aparátom. Odkazuje na podporu študentov so špecifickými potrebami (ďalej ŠP), pričom v znení tejto zákonnej normy ide výhradne o ľudí s niektorými typmi zdravotného znevýhodnenia.[2] Špeciálna podpora sa v zmysle zákona týka študentov a uchádzačov:

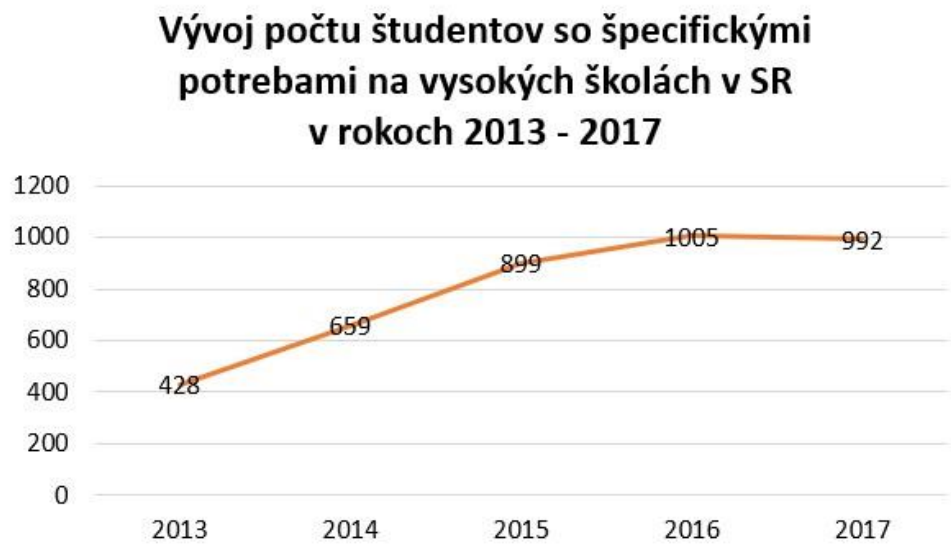
a) so zmyslovým, s telesným a viacnásobným postihnutím,
b) s chronickým ochorením,
c) so zdravotným oslabením,
d) s psychickým ochorením,
e) s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
f) s poruchami učenia.[3]

Hoci vo viacerých krajinách prebieha pomerne živá diskusia v otázke zlepšenia prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu aj pre ľudí žijúcich v podmienkach chudoby či sociálneho vylúčenia,[4] na Slovensku je táto téma okrajová.

Na vysokých školách je registrovaných len okolo tisíc študentov so špecifickými potrebami

Podľa centrálneho registra študovalo v roku 2017 na vysokých školách 992 študentov a študentiek so špecifickými potrebami. Ako ukazuje graf G_4.5.7.1.1, ich počet sa za posledných päť rokov viac než zdvojnásobil. Napriek tomu netvoria ani percento celkovej populácie vysokoškolákov v programoch 1. a 2. stupňa VŠ vzdelávania. Ide o najnižší podiel naprieč všetkými stupňami vzdelávacej sústavy (tabuľka T_4.5.7.1.1). I keď je vysokoškolské vzdelávanie určené pre elitnú skupinu tých najlepších, dalo by sa očakávať, že tento podiel bude predsa len o niečo vyšší. Najmä ak zohľadníme skutočnosť, že v maturitných odboroch stredných škôl sa nachádza podstatne väčšia skupina žiakov a žiačok so zdravotným znevýhodnením. V roku 2018 ich bolo viac než 7-tisíc. Len na gymnáziách, na ktoré mnohí žiaci a žiačky nastupujú s víziou ďalšieho vzdelávania, ich bolo takmer 1 600. Otázne teda je, prečo je ich v prostredí vysokých škôl evidovaných podstatne menej.

Graf G_4.5.7.1.1: Vývoj počtu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách v SR v rokoch 2013 - 2017



Zdroj: To dá rozum, na základe MŠVVaŠ SR (2019)

Tabuľka T_ 4.5.7.1.1: Podiel osôb so zdravotným znevýhodnením na celkovej populácii osôb na jednotlivých stupňoch vzdelávacej sústavy

Podiel osôb so zdravotným znevýhodnením na celkovej populácii osôb na jednotlivých stupňoch vzdelávacej sústavy	
stupeň vzdelávacej sústavy	**podiel**
podiel na populácii detí v MŠ	1.4%
podiel na populácii žiakov v ZŠ	11.1%
podiel na populácii žiakov v SŠ	7.1%
z toho podiel na populácii žiakov v maturitných odboroch stredných škôl	4.2%
podiel na populácii študentov I. a II. stupňa VŠ v dennej aj externej forme štúdia	0.8%

Zdroj: To dá rozum, na základe CVTI (2019)

6

Slabé zapojenie ľudí so zdravotným znevýhodnením do VŠ vzdelávania pociťujú aj študenti, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Absolvent VŠ so zdravotným znevýhodnením zhodnotil situáciu takto: „Podľa mňa je málo tých študentov, to je ten najväčší problém. Napríklad čo ja viem, tak na technickej je registrovaných okolo 60-ky. Vždy sa dostávame pod jedno percento, čo je strašne málo. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Študent so ŠP inej vysokej školy vníma, že je na škole raritným prípadom: „Poviem to tak, že možno boli tak trošku zaskočení, že vlastne ja idem študovať taký odbor. Alebo že to nečakali, lebo aj čo som bol na stretnutí s vedúcim katedry, tak on povedal, že takého študenta sme tu ešte nemali, so špecifickými potrebami alebo na vozíku. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Prítomnosť viacerých študentov, ktorí čelia podobným prekážkam ako on, by uvítal a je presvedčený o tom, že by sa tým zlepšila aj ich podpora na VŠ: „Ale ja to tak vnímam, že sme v menšine. Tak, samozrejme, že by nás tam muselo byť o niečo viac, aby bol väčší ten tlak alebo hlas tých študentov (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Na otázku, čo by sa malo v prostredí VŠ zlepšiť, odpovedal: „Keby som videl, že je tam viacej takých študentov, ako som ja. Keby sa proste tí ľudia odvážili. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Pre mnohých ľudí so zdravotným znevýhodnením je VŠ skutočnou výzvou

Vysokoškolské štúdium si vo všeobecnosti vyžaduje od človeka väčšiu samostatnosť. Odchod na vysokú školu sa pre časť študentov spája s odchodom z bezpečného prostredia. Pre všetkých študentov ide do istej miery o záťažovú situáciu, s ktorou sa musia postupne vyrovnať.[7] Pre mnohých ľudí so zdravotným znevýhodnením je vstup na vysokú školu ešte náročnejší[8], preto potrebujú podporu a pomoc, ktorá sa ani zďaleka netýka len rodiny či blízkeho okolia. Ľudia so zdravotným znevýhodnením potrebujú, aby bola na ich potreby citlivá aj škola a aby vzdelávací systém mal aj na tom najvyššom stupni vyvinutý funkčný systém podpory. Na dôležitosť vytvárania prístupného podporného prostredia na VŠ implicitne odkazuje aj výrok zástupcu občianskeho združenia pre ľudí s ťažkým zdravotným postihnutím v rámci rozhovoru pre To dá rozum: „Opustiť bezpečné prostredie rodiny, dediny, komunity, a to prekonať v rámci rôznych zdravotných postihnutí dáva naozaj veľké úsilie. Takže toto badať. Viem o nejednom prípade, kedy dieťa malo to odhodlanie, tú vnútornú silu, ale po roku jednoducho sa vrátilo do svojho prostredia, prerušilo vysokoškolské štúdium. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Podľa jeho rozprávania je každodenné organizovanie života pre takýchto ľudí mimoriadne náročné: „Tak to je samostatný život, že ho tak vyčerpalo to neustále plánovanie, že teraz kto mi pomôže, že jednoducho to bolo nad jeho psychické sily. Ale aj v mnohých ďalších prípadoch je ten problém, ako samotný mladý človek zvláda odlúčenie od bezpečného prostredia, v ktorom úplne v pohode žil. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ O náročnosti prvých dní na vysokej škole hovorili aj študenti so ŠP: „Bol to šok, lebo som chodil do školy, kde bolo menej študentov. Spočiatku, prvý deň som ani nikoho nepoznal a nevedel som, kde mám ísť. [...] To chce hlavne odvahu. Lebo je to dosť veľká zmena, keď som bol toľko rokov na jednej stabilnej škole, v iných priestoroch a podobne. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Študentka so zrakovým postihnutím opisovala svoje pocity v začiatkoch štúdia takto: „Môj hlavný strach bol, ako budem cestovať. Tým, že nevidím. A v Bratislave som sa tak naučila chodiť sama, fungovať sama. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Vedomie straty istôt, ktoré ľuďom so zdravotným postihnutím poskytuje známe prostredie domova, môže niektorých od VŠ štúdia odradiť. Tí, ktorí však tieto vstupné prekážky zdolajú, objavujú v sebe novú vnútornú silu. Túto skúsenosť komunikoval člen občianskeho združenia na pomoc ľuďom s ťažkým postihnutím: „Máme príklady, kedy sa osamostatnili, z Oravy. Aj z východu Slovenska sú tu [v Bratislave] na vysokej škole mladí ľudia a úplne ako keby ožili. Proste si zrazu vychutnávajú tú slobodu, že nielen pod dohľadom mamky, rodiny, ale zrazu dokážu narábať úžasne s osobnou asistenciou, so spolužiakmi a podobne. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ O pocitoch emancipácie hovorila aj nevidiaca študentka: „Hlavne nemajú čas moji kamaráti, ani súrodenci, že budeme teraz s tebou chodiť. Ja chodím sama. Niekde nabúram, niekde zakopnem, niekde spadnem, nastúpim do zlého autobusu, ale nejako som sa to naučila. Už to nie je také strašné ako kedysi. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ako však bolo uvedené vyššie, pozitívne pocity závisia aj od toho, v akej miere je prostredie VŠ podporné a prístupné.

Slabá účasť zdravotne znevýhodnených ľudí na VŠ vzdelávaní je ovplyvnená aj spoločenskou klímou

Ďalšou príčinou nízkeho počtu mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením na VŠ môže byť celkové nastavenie spoločnosti voči tejto skupine obyvateľstva. Upozorňovali na to respondenti a respondentky v rámci svojich odpovedí v rozhovoroch pre To dá rozum. Spoluautorka novely VŠ zákona, vďaka ktorej sa zlepšila legislatívna podpora študentov so ŠP, skonštatovala, že vysoká škola akoby nebola v ponímaní bežných ľudí určená pre zdravotne znevýhodnených: „U nás mám pocit, že sme tak nejako došli len po tú rovinu, že okej, aby tú strednú školu aspoň skončili... (Iné, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Aj univerzitná koordinátorka pre študentov so ŠP hovorila o názorovej nezrelosti časti slovenskej spoločnosti: „Spoločnosť ešte veľmi nie je nastavená [na otázku VŠ vzdelávania ľudí so ZZ]. Žiaľ, ani po toľkých rokoch, čo by už tá problematika mala byť verejnosti známa, máme stále pocit, že niektorí ako keby ani nevedeli, o čom hovoríme. Proste majú pocit, že tí študenti to nezvládnu, že sú niečo menejcenné. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Tieto názory dotvárali aj výpovede mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením. Bývalý študent VŠ so ŠP tvrdil, že ľudia majú tendenciu vnímať ich život ako menej aktívny: „Myslím, že do značnej miery to súvisí s tým, aké je celé povedomie našej spoločnosti. Dovolím si povedať, že to povedomie nie je veľké, že by bolo bežné, že zdravotne postihnutí pracujú, študujú alebo neviem čo všetko, žijú proste aktívnejšie... (MVO, Košický kraj, Iný)“ Podľa študenta s telesným postihnutím je takto pokrivený aj pohľad zamestnávateľov: „To nastavenie mysle majú také, že to je slabší zamestnanec. Že to je zamestnanec, ktorý nepodá taký výkon a ktorý bude často na PN-ke a po lekároch bude behať a nebudem mať

teda z neho taký profit. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Svoje rozprávanie uzavrel slovami: „Problém je však s tým, že na Slovensku sme ešte nedozreli k tomu, aby sme nevnímali vozík a barle, ale tých ľudí. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Účastníci rozhovorov prezentovali aj svoju skúsenosť s odhováraním od VŠ štúdia. Študentka so zrakovým postihnutím napríklad zdieľala svoje sklamanie z toho, že od štúdia vybraného odboru ju odhováral aj jej lekár: „Načo ste potom išli študovať taký odbor, keď máte problém so zrakom? [pýtajú sa ľudia] Môj doktor mi povedal: Tam je strašne veľa čítania, to nebudete zvládať, to máte rôzne texty a tak. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Hoci v rozhovoroch rezonovala skôr kritika voči spoločenským postojom k zdravotne znevýhodneným, niektorí respondenti naznačovali trend zlepšovania sociálnej klímy. Pripustil to aj vyššie citovaný bývalý študent VŠ so ŠP: „Celkovo sa povedomie predsa len zlepšuje. Ide o to, či to tempo je dostatočné, či by to nemohlo byť rýchlejšie. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Aj koordinátorka pre študentov so ŠP si myslí, že pohľad na zdravotne znevýhodnených ľudí sa mení k lepšiemu: „Celkovo tá osveta okolo ľudí s hendikepmi podľa mňa postúpila. Oni sami už vlastne majú vyššie ambície v živote ako kedysi. Kedysi to bolo také, možno viac okliešťené, čo môžu, čo nemôžu... (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Reálnou prekážkou môže byť nutnosť cestovania dopravou, ktorá nie je bezbariérová

Štúdium na vysokej škole je vo všeobecnosti spojené s náročnejšími presunmi, často na veľkú vzdialenosť. Pre študentov so zdravotným znevýhodnením však môže byť reálnou prekážkou štúdia na VŠ. Hovoria o tom aj skúsenosti študenta využívajúceho invalidný vozík, podľa ktorého si štúdium môžu dovoliť len tí, ktorí majú oporu v príbuzných: „Myslím si, že kto je rozhodnutý, tak príde študovať, ale skôr rieši to, či má podporu rodiny. Napríklad veľakrát sa stretávam s tým, že vždy buď nejaký rodič s ním chodieva, napríklad s tými, ktorí sú na vozíku. Buď dochádzajú autom... (MVO, Košický kraj, Iný)“ Tí, ktorých príbuzní nemôžu voziť autom, sú odkázaní na verejnú dopravu. Kým mestská hromadná doprava je podľa tohto účastníka rozhovoru ako-tak prístupná, „medzimestská nie je vôbec vyriešená (MVO, Košický kraj, Iný)“ Svoje peripetie s vlakovou dopravou opísal takto: „No tak vleziete [do vlaku], ale musíte to 2 dni dopredu nahlásiť. Aby vám pripravili bezbariérový prístup. Úplne na hlavu, ale takto to funguje. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Problém podľa neho je aj v priestorovom umiestnení jednotlivých budov v rámci jednej univerzity: „U nás to nie je tak ako v zahraničí, že máme nejakú univerzitu, ktorá má svoj veľký kampus a všetko to je sústredené do toho kampusu. Že je to také mestečko. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Štúdium v niektorých mestách si tak vyžaduje mnoho náročných presunov, často aj v rámci jedného dňa. Nie vždy sú ubytovacie a učebné priestory v dostatočnej blízkosti: „Žiaľ, to nešťastné riešenie tých našich slovenských vysokých škôl, že všetko ostatné, tie najväčšie intráky sú na [...] na okraji mesta. (MVO, Košický kraj, Iný)“

Počet študentov so špecifickými potrebami na VŠ by mohol byť väčší, ak by sa zlepšila sociálna politika štátu

Na základe výpovedí účastníkov rozhovorov To dá rozum možno formulovať predpoklad, že ak by sa zlepšila sociálna politika štátu voči ľuďom so zdravotným znevýhodnením, zvýšil by sa aj ich počet na vysokých školách. Podľa názoru zástupcu občianskeho združenia, ktoré poskytuje podporu ľuďom s konkrétnou diagnózou, „sociálny systém nie je pružný (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“. Kritický bol aj bývalý študent VŠ so ŠP, podľa ktorého „čo by mal riešiť štát, riešia nadácie. (MVO, Košický kraj, Iný)“

Na základe zistení z analýzy kvalitatívnych dát možno konštatovať, že medzi pociťované problémy patrí nedostatok osobných asistentov, resp. zle nastavená legislatíva a systém ich financovania. Ich pomoc je pre študentov s ťažším telesným či zmyslovým postihnutím pritom nevyhnutnosťou. Ako potvrdzujú slová koordinátorky centra podpory študentov so ŠP, štúdium na VŠ neraz stojí práve na otázke osobného asistenta: „Teraz napríklad aj vozíčkarka, ktorá bola prijatá vlani, nenastúpila, lebo nezohnala osobnú asistentku (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“. Podobnú skúsenosť opisovala aj fakultná koordinátorka inej VŠ: „Toho osobného asistenta si musí každý študent zohnať sám. Problém je, že je ich málo [...]. Máme teraz jednu vozíčkarku, ktorá mala rok prerušené štúdium, pretože nemala asistenta. Ona bola internátna a po roku sa potom vrátila, keď zohnala nejakého asistenta. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Študent so ŠP poukázal na ťažkosti zúčastňovať sa na všetkých aktivitách: „Čo sa týka exkurzií, tak to je tiež o tom, že na to si musím nájsť osobného asistenta. Vlastne mu aj všetky tie náklady, čo sú s tým spojené, zaplatiť. Na exkurzii z výšky som nebol, vlastne. Boli dve, ale ani na jednej som nebol. Ten asistent, čo by tam mohol so mnou teoreticky ísť, tak nakoniec vysvitlo, že nemá

čas, a preto som sa tam ani neprihlasoval. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Jedným z dôvodov malého počtu záujemcov o vykonávanie osobnej asistencie môže byť aj nízka hodinová mzda. Napriek tomu, že od 1. 7. 2019 bola zvýšená sadzba na jednu hodinu osobnej asistencie z 3,82 € na 4,18 €, najmä vo väčších mestách, v ktorých sa nachádzajú vysoké školy, môže byť problematické nájsť človeka ochotného vykonávať osobnú asistenciu. Zároveň vzhľadom na časovú náročnosť poskytovania osobnej asistencie jeden študent so zdravotným postihnutím nezriedka potrebuje viacerých osobných asistentov.[9] Hovoria o tom aj skúsenosti ďalšieho respondenta: „Keby ste mali denné štúdium, tak v podstate mali by ste navštevovať [školu] dennodenne. S jedným asistentom to nevykryjete, aj keby ste mali [pridelený] dostatočný počet hodín. (MVO, Košický kraj, Iný)“

Podľa zákona majú ľudia s ťažkým fyzickým postihnutím nárok na osobného asistenta v maximálnom rozsahu 7 300 hodín ročne.[10] Ako sa ďalej v zákone uvádza, do rozsahu hodín osobnej asistencie sa nezapočítavajú hodiny, počas ktorých osoba s ťažkým zdravotným postihnutím vykonáva zamestnanie alebo navštevuje školu s výnimkou vysokej školy.[11] V prílohe zákona, ktorá upravuje činnosti osobného asistenta však nie je zmienka o tom, že by účasť na výučbe s klientom bola oprávnená. Hovorí sa v nej len o preprave alebo premiestňovaní pri vzdelávacích aktivitách.[12] Výklad zákona nie je jasný ani absolventovi VŠ s ťažkým zdravotným postihnutím, ktorý naďalej pomáha na VŠ študentom so ŠP: „Táto nejasnosť napríklad. Na čo má byť presne určený ten osobný asistent? Podľa môjho názoru nie je priamo určený na štúdium, skôr na také bežné aktivity. Neviem, či má plniť aj úlohu napríklad študijného asistenta. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Táto nejasnosť môže spôsobovať aj problémy s financovaním služby osobnej asistencie. Koordinátorka centra podpory študentov so ŠP uviedla príklad: „Študentka potrebuje asistentku na bývanie a teda aj na tie nočné. Odmietli jej dať zvýšené hodiny, lebo povedali, že vysoké školy na to už majú peniaze. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Z jej výpovede je tiež zrejmé, že otázka financovania osobného asistenta nie je medzirezortne odkomunikovaná a účel dotácií pre VŠ na podporu študentov so ŠP môže byť nesprávne interpretovaný aj na strane sociálnych úradov.

Sprevádzanie študenta počas výučbových aktivít, tzv. akademická asistencia, nie je v zákone o príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia zreteľne vymedzená. Ako však upozornila dlhoročná koordinátorka centra podpory študentov so ŠP, nedostala sa ani do VŠ zákona: „U nás sa tá asistencia nedostala do zákona ako oprávnená podporná služba. Češi ju majú. Vedia si ju zadefinovať. Ale my ju nemáme. Zdôvodnenie bolo, že majú v zmysle zákona o sociálnych službách a kompenzáciách nárok na osobnú asistenciu, a keď idú na vysokú školu, tak im to zvýšia. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Svoj boj za riešenie tejto situácie komentovala: „Ja som hovorila, podčiarkovala som, že tieto veci sa nedajú riešiť na úrovni rezortu školstva. To musí riešiť minister financií. Musí vyčleňovať alebo myslieť aj na tieto veci. A plus teda riešiť medzirezortne aj tú osobnú asistenciu. Čo sa bude platiť z toho, z týchto sociálnych balíčkov a čo na vysokej škole. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Chýbajúcu asistenčnú podporu počas výučbových aktivít v nejednom prípade nahrádzajú rodičia. Ako povedal účastník rozhovoru, musia obetovať „kariérny rast a prínos spoločnosti cez svoju profesiu za to, že majú dieťa so zdravotným postihnutím alebo potom na celý život vypadnúť z procesu. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Asistencia, ktorá sa často nekončí ani prechodom ich dieťaťa na VŠ, vedie niektorých rodičov dokonca k rozhodnutiu študovať spolu so svojím synom či dcérou. Podľa slov študenta so ŠP rodičia dostávajú zo strany VŠ aj ponuku: „Hovoria tým rodičom, čo tam chodia so študentmi so špecifickými potrebami, že keď už chodia každý deň, nech sa tam aj oni dajú na nejaký odbor. Aby nestrácali čas. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Slabá účasť ľudí so zdravotným znevýhodnením na VŠ vzdelávaní je podľa niektorých respondentov dôsledkom selektívnosti vzdelávacieho systému

Podľa niektorých účastníkov rozhovorov To dá rozum je nízka miera účasti zdravotne znevýhodnených na VŠ vzdelávaní priamym dôsledkom selektívnosti vzdelávacieho systému. Tieto deti sú totiž už v skorom veku zaraďované do špeciálneho prúdu vzdelávania, v ktorom najčastejšie zotrvávajú až do ukončenia stredoškolského vzdelávania. Podľa spoluautorky novely zákona o VŠ, ktorou sa zlepšila legislatívna podpora študentov so ŠP, končí určitá skupina zdravotne znevýhodnených v nematuritných odboroch: „Končí tou špeciálnou školou s nemožnosťou ďalej pokračovať v štúdiu. Však to je to, že keby aj niekto chcel teoreticky, tak z tej špeciálnej školy nemôže ísť ďalej. (Iné, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Bývalý vysokoškolák so ŠP kritizoval zas ponuku študijných odborov na špeciálnych stredných školách: „Keď

pozriete tie odbory, ktoré je možné študovať, tak si dovolím povedať, že sú možno 20 rokov dozadu. To máme nejaký knihovník, čalúnnik alebo proste niečo také. Čo je úplne, úplne nonsens podľa môjho názoru. Ako je možné s týmito študentmi pracovať na vysokých školách? (MVO, Košický kraj, Iný)" Z jeho pohľadu prichádzajú absolventi špeciálnych stredných škôl nepripravení zvládať nároky vysokoškolského vzdelávania, čo môže viesť aj k predčasnému ukončeniu štúdia. Podľa účastníka rozhovoru, ktorý prestúpil z bežného gymnázia na špeciálne, je štúdium na špeciálnej škole omnoho jednoduchšie: „Predtým som chodil na gymnázium rok. A z toho učiva, čo som mal za ten rok v tej bežnej škole, tak som si vystačil cez tie ďalšie tri roky v špeciálnom školstve. Už som sa ani učiť nemusel […] Hoci tie osnovy by mali byť tie isté, evidentne sú tam nejaké rozdiely. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)" Podľa niektorých odborníkov je problémom aj návyk na určité ohľady (zníženie nárokov, odpustenie úloh a pod.) a redukcia sociálnych skúseností a príležitostí, ktoré spôsobujú ťažkosti v začiatku VŠ štúdia.[13]

Selektívnosť nášho vzdelávacieho systému možno oprieť o množstvo dát a faktov. Zdá sa, že kľúčom k zvýšeniu počtu vysokoškolákov so ŠP je celková zmena systému smerom k inkluzívnemu modelu. Ako dokumentujú slová dlhoročného koordinátora centra podpory študentov so ŠP, už aj integračné trendy posledných rokov prispeli k väčšej účasti tejto skupiny ľudí na VŠ vzdelávaní: „Tým, že sa do zákona dostala integrácia vo vzdelávaní, tak prichádzalo viacej študentov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)"

Podľa niektorých účastníkov rozhovorov zlyháva práca so žiakmi so zdravotným znevýhodnením na stredných školách

Podľa viacerých účastníkov rozhovorov pre To dá rozum by malo byť rozhodnutie dať si prihlášku na vysokú školu výsledkom systematickej práce so žiakmi na nižších stupňoch vzdelávacej sústavy. Viacerí sú však presvedčení o tom, že so žiakmi sa málo komunikuje o ich budúcnosti a ich možnostiach ďalšieho vzdelávania či neskoršieho pracovného uplatnenia. Ilustrujú to aj slová zástupcu občianskeho združenia pre ľudí so zdravotným postihnutím: „Od druhého stupňa základnej školy sa vôbec nepracuje s dieťaťom so zdravotným postihnutím, aby niekto skúmal pracovný potenciál dieťaťa. Že ktoré smerovanie posilniť u dieťaťa vzhľadom na predpokladaný vývoj zdravotného postihnutia.[…] Smerovanie dieťaťa by posilnilo tie stránky a ukázalo dieťaťu tie možnosti, že týmto smerom keď ideš, tak sa môžeš aj kariérne uplatniť v pracovnom procese. Toto mi strašne chýba. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)" Podľa tohto respondenta je výber školy často ponechaný na rodinu žiaka: „Čo sa týka výberu školy, výberu profesie, pokiaľ je nejaká uvedomelosť v rámci rodiny, tak skôr rodina už poradí a rodina sa snaží nasmerovať to dieťa tým smerom, ale vyslovene nejaké cieľavedomé poradenstvo?! (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)" Tento názor podporuje aj vyjadrenie nevidiacej študentky, ktorá si nepamätala, že by na strednej škole, ktorú navštevovala, fungovalo kariérové poradenstvo: „Nebol tam výchovný poradca. Alebo možno aj keď bol, tak sa k nám nehlásil, neviem. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Iný študent so ŠP na margo kariérového poradenstva na bývalej strednej škole skonštatoval: „Nič také. Tam sme boli radi, že bol školský psychológ. A aj ten celkom nepripravil triedu na to, že tam mám byť ja. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)"

Podľa fakultného koordinátora pre študentov so ŠP by veľmi pomohlo, ak by sa zlepšila práca s týmito žiakmi na stredných školách nielen v oblasti kariérového poradenstva, ale aj v oblasti celkovej prípravy žiakov na prechod na vysokú školu: „Čiže osvetu a poradenstvo v tejto oblasti orientovať na stredné školy. Tam si myslím, že je deficit. Lebo aj bežní študenti zo strednej školy, čo sem prichádzajú, sú častokrát prekvapení, že je to úplne niečo iné. No a takíto študenti ešte viac. Tá práca s nimi na stredných školách by možno nám trošku uľahčila situáciu, keď ten študent príde sem na vysokú školu študovať. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)" Tiež si myslí, že na stredných školách by mali byť poradenské centrá, ktoré pomôžu žiakovi zodpovedať otázku, do akej miery bude VŠ štúdium pre neho prínosom: „Možno tam by som sa zameral na nejaké poradenské klientske centrá, kde by dajme tomu od druhého-tretieho ročníka so študentmi pracovali a možno odborne by posúdili, že či je pre takéhoto študenta naozaj dobré ísť študovať na vysokú školu. Keď áno, tak ho už pripravovať skôr na tej strednej škole, že na tej vysokej škole to je takto a takto. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)"

Na ďalšiu oblasť prípravy žiakov so zdravotným znevýhodnením na štúdium na vysokej škole upozornil absolvent VŠ, ktorý dodnes poskytuje podporu študentom so ŠP. Podľa neho je pre viaceré skupiny zdravotne postihnutých ľudí kľúčová predošlá skúsenosť s rôznymi podpornými technológiami: „A ďalšia vec je, aký majú prístup už na tých stredných školách k podporným technológiám, informačno-komunikačným, a ako ich vedia zvládať. Lebo potom veľmi ťažko na niečo

nadväzovať. Ja sa ich opýtam napríklad, čo používali a veľakrát nepoužívali takmer nič. (MVO, Košický kraj, Iný)“ O dôležitosti takejto prípravy hovorí aj odpoveď koordinátora centra podpory pre študentov so ŠP: „Niektorí už aj využívali nejakú techniku, podpornú technológiu a vlastne boli pripravení tak, že už na strednej škole uvažovali o tom, že študujú na to, aby mohli pokračovať aj v štúdiu na vysokej škole. A tým pádom sa tie počty zvyšujú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Nie všetci zdravotne znevýhodnení vysokoškoláci majú štatút študenta so ŠP

Aj keď existuje viacero bariér, kvôli ktorým do VŠ štúdia pokračuje len časť žiakov stredných škôl so zdravotným znevýhodnením, výsledky analýzy To dá rozum naznačujú, že ich na vysokých školách študuje viac, ako je uvedené v centrálnom registri. Žiadny študent totiž nie je povinný deklarovať škole svoje špecifické študijné potreby[14] a niektorí sa neregistrujú. Ako ukazujú výsledky staršieho prieskumu na konkrétnej vysokej škole, viac než 40 % respondentov, ktorí by mali nárok na podporu ako študenti so ŠP, vysokú školu o svojom zdravotnom postihnutí/poruche neinformovalo.[15]

Dôvody, prečo sa študenti neuchádzajú o štatút študenta so ŠP, môžu byť rôzne. Podľa účastníka rozhovoru pre To dá rozum, predstaviteľa ministerstva školstva, študenti „nemusia mať potrebu registrovať sa na vysokej škole, lebo to pre nich nemá taký benefit alebo nemajú takú potrebu. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Takýto dôvod uviedla aj tretina opýtaných vyššie zmieneného prieskumu[16], ale tiež účastníci a účastníčky rozhovorov pre To dá rozum. Koordinátor pre študentov jednej fakulty situáciu zhrnul: „Je x prípadov, ktoré vidím po škole, napríklad s nejakým poškodením pohybového aparátu a neevidujem ich ako študentov so špecifickými potrebami. Aj sa niektorých pýtam, keď vidím, že ten študent je zdravotne postihnutý a stáva sa mi, že povie, že on nepotrebuje úľavy, že on nechce byť iný a môžete vysvetľovať. Proste sú také typy, ktoré povedia, že nie. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Koordinátorka z centra podpory študentov so ŠP zdôraznila, že rozhodnutie študentov treba rešpektovať: „A keď mi študent povie, on si nepraje, ja si to vybavím sám, tak ja nemám právo do toho vstupovať. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Z ďalších rozhovorov možno usudzovať, že niektorí študenti sa registrujú až vo vyšších ročníkoch. Podľa názoru zástupcu občianskeho združenia pre ľudí s istým typom zdravotného postihnutia je celkom prirodzené, že niektorí študenti hľadajú pomoc až v momente, keď si nevedia dať rady: „Nedá si to ani do prihlášky alebo dá do prihlášky, ale nenahlási príslušnému oddeleniu. Nahlási to až vtedy, keď už je konkrétny problém, že už nezvláda povedzme situáciu kvôli niečomu. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Aj slová tohto študenta dokumentujú odhodlanie zvládnuť všetko bez pomoci: „Takže som nepožiadal o štatút študenta so špeciálno- výchovno-vzdelávacími potrebami a doteraz ho nemám. A chcem ísť normálne zarovno s ostatnými, tak ako vládzem v tých medziach, ktoré mám […]. Mal som nejakú takú túžbu po emancipácii. No a túžbu alebo takú uvedomelú potrebu prispôsobiť sa väčšinovej spoločnosti tak, ako to len ide. A nejak som neupozorňoval na svoje zvláštnosti, lebo niektoré sú aj tak viditeľné. Takže nerobiť väčšie haló, ako treba, hej? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Podľa slov koordinátora centra podpory sa študenti registrujú vtedy, keď cítia, že tento status môže pre nich znamenať konkrétny prínos: „Keď išlo o to získať internát, tak tie počty boli trojnásobne väčšie, aj štvornásobne. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Kým u niektorých študentov je rozhodnutie neregistrovať sa ako študent so ŠP viac pragmatické, u iných môže byť motivované pocitmi hanby či nedostatkom odvahy. Hovoria o tom aj skúsenosti koordinátorov študentov so ŠP, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Dlhoročný koordinátor centra podpory povedal: „Mnohí sa bránia tomu, aby deklarovali, že niečo také majú. To je prirodzené. To je aj v iných krajinách. […] Niektorí to nechcú deklarovať každému, že ja mám taký postih. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Podobnú skúsenosť mal aj iný fakultný koordinátor: „Stretávame sa aj s takým javom, že študenti sa ako keby nechcú priznať, že majú nejaké zdravotné postihnutie. To hlavne vyplýva z toho, aby možno v kolektíve sa na nich nejako inak nepozeralo. To je ale na škodu, pretože sa častokrát trápia niektorými vecami. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Skúsenosti pracovníkov vysokých škôl potvrdzujú aj slová tejto študentky: „Ja som sa s tým dlho nevedela stotožniť, že mám nejaký ten preukaz, proste nevidím, lebo to je také, že každý na vás pozerá a vy viete, že upriamujete na seba pozornosť. Ja som to nemala rada strašne, a tým pádom, aj keď som mala možnosť, ja som ten preukaz napríklad na začiatku nevyužívala. Bolo to pre mňa ponižujúce, až potom som si tak povedala, že kašlem na to, že no čo, nech sa pozerajú všetci. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Slobodné rozhodnutie ľudí neuchádzať sa o štatút študenta so ŠP treba rešpektovať. Niektoré odpovede však indikovali, že sú aj študenti, ktorí nečerpajú podporu preto, lebo o takejto možnosti nemali dostatok informácií. Koordinátor pre študentov so ŠP uviedol: „Niekedy študent, ktorý je v treťom, štvrtom ročníku, príde a povie, že ja som nevedel, že ja môžem vlastne byť evidovaný. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Práve v týchto prípadoch je nutné položiť si otázku, či majú študenti dostatočný prístup k informáciám, a teda aj k podpore, ktorá im prináleží.

Záver

Otázka garancie rovného prístupu ku kvalitnému vzdelaniu by mala rezonovať aj na tom najvyššom stupni vzdelávacej sústavy. Vzdelávanie má byť dostupnou verejnou službou pre všetkých, a teda aj pre ľudí so znevýhodnením. Nízke počty študentov so zdravotným znevýhodnením na vysokých školách sú do istej miery dôsledkom selektívnosti celého vzdelávacieho systému, ktorý odkláňa znevýhodnených žiakov do prúdu špeciálneho školstva už v začiatkoch ich vzdelávacej dráhy. Nízke zastúpenie týchto mladých ľudí v populácii vysokoškolákov tiež indikuje, že cesta k vysokoškolskému diplomu je pre túto skupinu náročná a prekážky stojace v ceste sa neodstraňujú. Ich východisková pozícia je omnoho horšia ako v prípade zdravej populácie. Musia zdolávať náročné prekážky týkajúce sa cestovania či zabezpečenia osobnej asistencie, často sa vyrovnať aj s postojmi okolia voči ich ambícii študovať. Otázka tvorby podporného vysokoškolského prostredia je kľúčová. Vďaka podpore dokážu aj títo mladí ľudia dosiahnuť najvyššie vzdelanie podľa svojho záujmu a získať aj lepší prístup na vysokokvalifikované pozície na trhu práce. Čo je však ešte dôležitejšie, získajú pocit sebarealizácie a spokojnosti, ktorý plynie z osamostatnenia sa a možnosti žiť plnohodnotný život.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Dušan Šimšík

Súvisiace kapitoly:

Limity konceptu ŠVVP
Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP
Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva
Dôvody štúdia na VŠ
Univerzálna (ne)prístupnosť vysokých škôl
Dostupnosť poradenských a podporných služieb na VŠ
Informačno-komunikačná prístupnosť na VŠ a dostupnosť študijných materiálov
Prístupnosť fyzického prostredia na VŠ

Zdroje:

1: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2
2: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100
3: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100, odsek 2
4: SORIA-VÍLCHEZ, A. PADILLA-CARMONA, M. *Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation. Supporting Roma Students to Access Higher Education*, 2015. https://www.researchgate.net/publication/277345144
5: KOSKOVÁ, Ľ. Záznam z centrálneho registra študentov o počte študentov so špecifickými potrebami na VŠ [elektronická pošta] 15.11. 2017. Ľubica Kosková, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR lubica.koskova@minedu.sk. E-mail: lukac@todarozum.sk
6: ČABALOVÁ, J. Žiaci zo zdravotným znevýhodnením v maturitných odboroch SŠ [elektronická pošta] 19. 08. 2019. Jana Čabalová,CVTI SR jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: katarina.vancikova1@todarozum.sk; ČABALOVÁ, J. Počet detí a žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP na materských, základných a stredných školách. [elektronická pošta] 20. 12. 2018. Jana Čabalová, Centrum vedeckotechnických informácií SR. jana.cabalova@cvtisr.sk. E-mail: hapalova@todarozum.sk
7: BELKOVÁ, V. Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, roč. 1, číslo 1, 2015, s. 20-26
8: BELKOVÁ, V. Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, roč. 1, číslo 1, 2015, s. 20-26
9: Nariadenie vlády č. 172/2019 Z .z., ktorým sa ustanovuje výška sadzby na jednu hodinu osobnej asistencie a výška peňažného príspevku na opatrovanie

10: Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 21, odsek 2

11: Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 21, odsek 4

12: Príloha č. 4 k zákonu č. 447/2008 Z. z. Zoznam činností na účely určenia rozsahu potrebnej osobnej asistencie

13: BELKOVÁ, V. Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, roč. 1, číslo 1, 2015, s. 20-26

14: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.

15: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.

16: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.

Univerzálna (ne)prístupnosť vysokých škôl

Univerzálne prístupné prostredie vysokých škôl je zatiaľ nenaplnenou víziou

Zdravotne znevýhodnení uchádzači o VŠ štúdium si dnes nezriedka volia školu nie podľa oblasti svojho záujmu, ale podľa otvorenosti konkrétnej školy voči ich potrebám. Ich počet sa bude v najbližších rokoch pravdepodobne zvyšovať a bude sa meniť aj ich štruktúra z hľadiska typu znevýhodnenia. Vysoké školy budú čoraz viac konfrontované s požiadavkou zabezpečenia univerzálnej prístupnosti, vďaka ktorej bude môcť každý študent bez výnimky autonómne fungovať. Pred takouto výzvou stoja vysoké školy už dnes. Ukladá im to totiž zákon, ktorý vstúpil do platnosti v roku 2013. K systémovej finančnej podpore verejných VŠ však došlo až o dva roky neskôr, keď začali dostávať významnejšie dotácie na študentov so špecifickými potrebami. K nastaveniu modelu financovania však došlo bez dôslednejšej analýzy potrieb jednotlivých skupín študentov so zdravotným znevýhodnením. Jasné nie sú ani pravidlá čerpania verejných prostriedkov a ani ich využitie. Tvorba univerzálneho akademického prostredia zostáva zatiaľ víziou aj kvôli nedoriešenému financovaniu špeciálnych pedagogických pracovísk či koordinátorov pre študentov so špecifickými potrebami. Tým dlhé roky chýbalo nielen finančné ohodnotenie, ale aj podrobnejší výklad zákona, ktorý by zabezpečil študentom adresnejšiu podporu. Záväzné usmernenie je dôležité najmä v situácii, keď prácu koordinátorov vykonávajú ľudia bez potrebnej kvalifikácie. Hoci dnes existuje usmernenie, o ktoré sa môžu koordinátori pri tvorbe interných dokumentov oprieť, záväznou stále zostáva len vyhláška, ktorá dáva pomerne veľký priestor pre vlastnú interpretáciu nárokov študentov so špecifickými potrebami (ďalej ŠP) zo strany vysokých škôl.

Uchádzači so zdravotným znevýhodnením si nie vždy volia školu podľa svojho záujmu

Podľa najnovších výsledkov prieskumu, ktorý sa realizoval v rámci medzinárodného projektu UNIALL[1], sa uchádzači o štúdium nerozhodujú pri výbere VŠ podľa oblasti svojho záujmu o konkrétny študijný odbor, ale podľa prístupnosti akademického prostredia jednotlivých škôl. Ešte pred podaním prihlášky si overujú rozsah poskytovaných podporných služieb a na základe týchto zistení volia aj študijný program.[2] Tieto zistenia možno podporiť aj výsledkami analýzy rozhovorov, ktoré sa realizovali v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum. Spoluautorka novely č. 57/2012 zákona o VŠ, ktorou sa zlepšila podpora vzdelávania študentov so ŠP, skonštatovala na základe podnetov, ktoré dostávala od ľudí so zdravotným znevýhodnením: „Oni vlastne nie sú slobodní vo výbere školy. Musia ísť tam, kde proste je zabezpečená podpora, čo im limitovalo výber naozaj na zopár škôl na Slovensku [...] Študenti si nevyberali podľa toho, čo ich zaujíma, čo by chceli študovať, ale na ktorej škole sa to dá. (Iné, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Podľa slov predstaviteľa ministerstva školstva, ktorý sa tejto téme venuje, si zdravotne znevýhodnení uchádzači vymieňajú medzi sebou informácie, aby zistili, kde sú podmienky prijateľné: „V rámci tej komunity je to vnímané, že ak nechceme nejaké zbytočné problémy a komplikácie, tak je jednoduchšie študovať na tejto škole v rámci tohto postihnutia alebo tých špecifických potrieb, ktoré študent má. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Aj z odpovede študenta so ŠP je zrejmé, že o výbere školy rozhodovala najmä prístupnosť prostredia: „Bol som aj na ekonomickej sa pozrieť, ale tam by to bolo komplikovanejšie, aj čo sa týka dopravy do školy. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Podľa názoru predstaviteľa občianskeho združenia zameraného na podporu ľudí s ťažkým telesným postihnutím sa situácia na vysokých školách za posledné roky výrazne zlepšila: „Myslím si, že vysokoškolská oblasť funguje už otvorenejšie v tomto smere a aj vďaka zákonu o vysokých školách a ďalším predpisom viac už začínajú dbať na tieto veci. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Na základe viacerých skutočností však napriek tomu nie je možné konštatovať, že by bola uspokojivá. Mladí ľudia so zdravotným znevýhodnením nemajú vďaka tomu rovnakú možnosť výberu VŠ ako ostatná časť populácie.

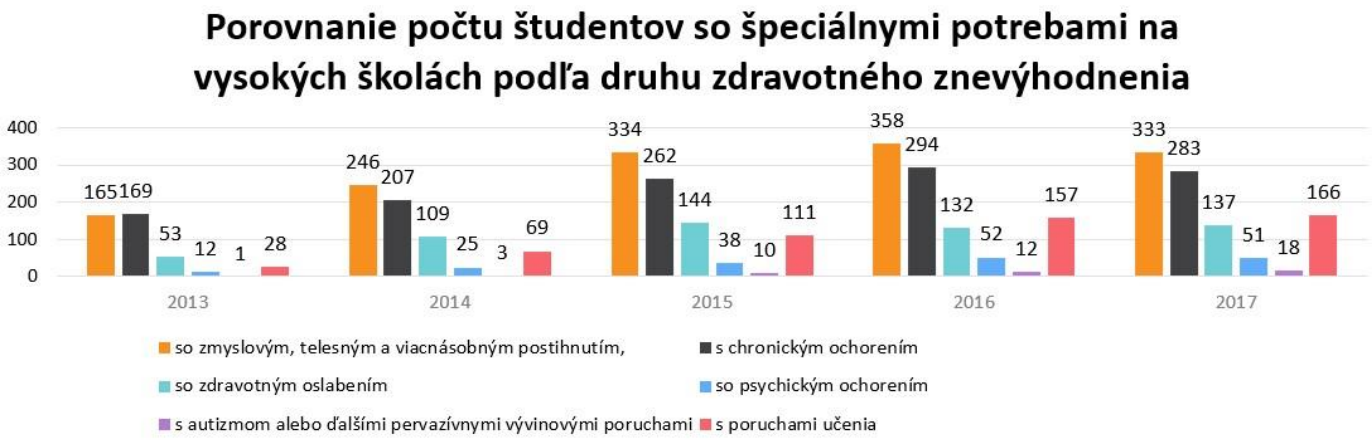
Počet študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách bude pravdepodobne rásť

Otázka zlepšovania univerzálnej prístupnosti vysokých škôl je dôležitá a bude sa týkať čoraz väčšej skupiny ľudí. Hoci študenti a študentky so ŠP tvoria v súčasnosti ani nie percento všetkých vysokoškolákov, je pravdepodobné, že sa ich počet bude z roka na rok zvyšovať. A to nielen z dôvodu nárastu podielu žiakov so špeciálnymi potrebami na nižších stupňoch

vzdelávacej sústavy, ale aj v dôsledku zvyšovania ich povedomia o vlastných právach. Aj podľa predstaviteľa ministerstva školstva, ktorý sa touto problematikou zaoberá, došlo k výraznej emancipácii ľudí so zdravotným znevýhodnením, s ktorou sa musia vysoké školy vyrovnať: „Aj to, ako sú mladí ľudia aj s postihnutím vedení a podporovaní, čo pred pätnástimi-dvadsiatimi rokmi nebolo tak samozrejmé alebo tak vnímané a požadované. Dnes tie vysoké školy sú viac konfrontované. […] Dnes sú si už študenti viac vedomí svojich práv a nárokov a už viac idú po ich uplatňovaní alebo nárokovateľnosti. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Viacerí účastníci rozhovorov, ktoré sa realizovali v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, indikovali, že zvyšujúci sa trend pociťujú už dnes. Koordinátor centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami (ďalej ŠP), ktorý sa tejto téme dlhodobo venuje, skonštatoval: „Všade sa už pomaly zvyšujú počty študentov so špecifickými potrebami z rôznych oblastí telesných postihnutí. [...] dá sa predpokladať, že v priebehu niekoľkých rokov aj na iné univerzity budú prichádzať ľudia, ktorí budú potrebovať nejakú podporu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Nielen podľa slov citovaného respondenta, ale aj ďalších, sa nemení len počet, ale aj zloženie skupiny študentov so ŠP. Hoci študentov so psychickým ochorením či s autizmom bolo spomedzi všetkých študentov so ŠP v posledných rokoch najmenej (Graf G_4.5.7.2.1), podľa vyjadrení účastníkov rozhovorov je o nich čoraz viac počuť a predstavujú pre VŠ novú výzvu. Fakultný koordinátor pre študentov so ŠP vysvetľoval, ako hľadajú cestu podpory pre týchto študentov: „Takže hlavne tie psychické, tam sa aj dosť ťažko vlastne rozhoduje, že čo by bola preňho úľava. Tie psychologické posudky sú dosť náročné. A určiť tú konkrétnu úľavu alebo tú špecifickú potrebu, ktorá má byť pokrytá niečím z našej strany, je ťažko. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Skúsenosti s prvými študentmi s autizmom opisovala aj ďalšia koordinátorka: „No teraz pribúdajú ďalší asi traja alebo štyria noví, no a tiež sme si s tým vôbec nevedeli [poradiť]. My sme dostali prvého autistu, ktorý nehovoril. Len hmm, hmm a to bolo všetko. Nevedeli sme mu pomôcť. No to bolo hrozné. A žiadnych odborníkov na univerzite sme nezohnali. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Neistotu v práci s touto cieľovou skupinou otvorene komunikovala aj koordinátorka pre študentov so ŠP z inej VŠ: „Autizmus, že to sú také [postihnutia], kde ako sa priznám, že aj mne by sa zišlo nejaké vedenie a nejaké dovzdelanie. Že vlastne, čo všetko tam hrozí a ako s tými študentmi handlovať [zaobchádzať, poznámka autorky], hoci tiež každý je iný. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Graf G_4.5.7.2.1: Porovnanie počtu študentov so špeciálnymi potrebami na vysokých školách podľa druhu zdravotného znevýhodnenia



Zdroj: To dá rozum, na základe MŠVVaŠ SR (2019)

Tvorba univerzálne prístupného prostredia je zákonná povinnosť vysokých škôl

So zvyšujúcim sa počtom a variabilitou študentov so ŠP sa musia VŠ vyrovnávať, keďže im to ukladá aj zákon o vysokých školách. Od roku 2013 vstúpila do platnosti jeho novela[4], ktorá vyzýva vysoké školy k tvorbe všeobecne prístupného akademického prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok pre študentov so ŠP.[5] Podľa zástupcu ministerstva školstva je univerzálne prostredie momentálne skôr „ideálny stav, ktorý je asi ťažko dosiahnuteľný v súčasných podmienkach. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Dosiahnutie tohto stavu si vyžaduje ešte

mnoho práce v oblasti zlepšenia celkovej prístupnosti a dostupnosti podporných služieb vrátane informačno-komunikačnej prístupnosti. Zlepšenie musí nastať aj v oblasti prístupnosti študijných materiálov a tiež prístupnosti a užívateľnosti fyzického prostredia. Rezervy si uvedomujú aj pracovníci VŠ, ktorí sú s týmito výzvami najviac konfrontovaní. Koordinátorka centra podpory študentov so ŠP skonštatovala: „My sme stále ešte kdesi na úrovni integrácie. Nie inklúzie, ale integrácie. A už by sa mal riešiť ten univerzálny dizajn. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

K významnejšej systémovej finančnej podpore verejných vysokých škôl došlo až v roku 2015

K výraznejšej systémovej podpore zo strany MŠVVŠ SR došlo v roku 2015, keď mohli verejné VŠ začať čerpať dotácie na zabezpečenie podporných služieb pre študentov so ŠP. Do tohto obdobia bola finančná podpora obmedzená. V roku 2014 bola pre VŠ vyčlenená symbolická suma 20-tisíc eur.[6] Okrem toho sa mohli VŠ uchádzať o dotácie v rámci rozvojových projektov zameraných na identifikáciu bariér.[7] Vďaka nim sa v roku 2014 napríklad identifikovali bariéry na dvoch najväčších slovenských univerzitách – Univerzite Komenského v Bratislave a Slovenskej technickej univerzite v Bratislave.

V rokoch 2015 – 2016 boli finančne podporené aj ďalšie vybrané projekty.[8] Prostriedky však nezískali všetky VŠ. Sila záväzku v kombinácii s nedostatkom financií stavala niektoré VŠ do zložitej situácie. Ilustruje to aj vyjadrenie účastníčky rozhovoru pre To dá rozum, koordinátorky centra podpory pre študentov so ŠP, ktorá zhodnotila situáciu na Slovensku takto: „Zákon je jedna vec. Ale vysoké školy, keď na to nedostávali peniaze a tých bariér bolo neúrekom, tak s tým jednoducho nič nerobili. Ešte tie regionálne univerzity, mimo regiónu Bratislava, mali možnosť čerpať z európskych fondov. Bratislavský región nemohol a na Univerzite Komenského bola každá budova bariérová. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Verejné vysoké školy dostávajú približne polovicu požadovaných dotácií na študentov so ŠP

Dotácie na zabezpečenie podporných služieb vysoké školy už dnes dostávajú a aj účastníci rozhovorov To dá rozum potvrdili, že situácia sa značne zlepšila. Pri rozdeľovaní prostriedkov na verejné VŠ je rozhodujúci počet študentov so špecifickými potrebami, ktorí sú zaevidovaní v Centrálnom registri študentov. Ako však ukazuje tabuľka T_4.5.7.2.1, pri určovaní konkrétnej sumy zohráva rolu aj typ zdravotného znevýhodnenia študenta.

T_4.5.7.2.1: Skupiny a jednotkové dotácie pre študentov so špecifickými potrebami

Skupiny a jednotkové dotácie pre študentov so špecifickými potrebami		
skupina	**kód a vymedzenie**	**Suma**
A1	1 - nevidiaci študent 2 - slabozraký študent	2500
B2	3 - nepočujúci študent 4- nedoslýchavý študent	5400
C1	5 - študent s telesným postihnutím dolných končatín	1800
C2	6- študent s telesným postihnutím horných končatín	4000
D	10 - študent s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami 11 - študent s poruchami učenia	700
E	7 - študent s chronickým ochorením 8 - študent so zdravotným oslabením 9 - študent so psychickým ochorením	325

Zdroj: Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám za roky 2015 - 2019

[9]

V roku 2015 bola verejným VŠ pridelená na účel podpory študentov so ŠP suma 550-tisíc eur, ktorá pokryla viac než 70 % požadovaných prostriedkov. V rokoch 2016 až 2019 alokovalo ministerstvo školstva už 700-tisíc eur. Počet študentov so ŠP

sa však postupne zvyšoval a v roku 2019 sa oproti roku 2015 viac než zdvojnásobil. Zvýšenie dotácií však nebolo také zásadné, aby dokázalo uspokojiť požiadavky jednotlivých vysokých škôl. Ako vidieť v tabuľke T_4.5.7.2.2, v roku 2019 dostali VŠ ani nie polovicu z požadovaných prostriedkov. To, ako sa jednotlivé školy so situáciou vyrovnajú, závisí od mnohých faktorov vrátane efektivity ich hospodárenia a schopnosti získavania ďalších zdrojov. Podľa niektorých respondentov je však otázne, či bude takéto financovanie v budúcnosti postačujúce. Túto otázku si položil aj účastník rozhovoru v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, ktorý sa problematike študentov so ŠP dlhodobo venuje a je aj koordinátorom: „Ja osobne si myslím, keď sme predtým vedeli riešiť situáciu aj bez tej dotácie a našli sme si iné zdroje, tak to relatívne stačí, hej. No otázka je, že čím ďalej, tým viac ich bude a väčšie nároky budú aj zo strany študentov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Z jeho ďalších slov je zrejmé, že pokrytie reálnych potrieb si vyžaduje na niektorých VŠ aj hľadanie iných dodatočných zdrojov: „Momentálne sme dali žiadosť na nadáciu [názov], kde je možné získať nejaké peniaze, no tak snažíme sa získať aj tak. Cez iné prostriedky, cez medzinárodné projekty a podobne. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Fakultný koordinátor pre študentov so ŠP zhodnotil výšku dotácií slovami: „Ale samozrejme, musím povedať, teda prízvukovať, že ten rozpočet nie je žiadna horibilná suma, ktorá by pokryla v dostatočnej miere tie potreby alebo tie veci, ktoré by sme si my predstavovali. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

T_4.5.7.2.2. Pomer požadovanej a pridelenej dotácie na zabezpečenie podporných služieb študentom so ŠP v rokoch 2015 – 2019

Pomer požadovanej a pridelenej dotácie na zabezpečenie podporných služieb študentom so ŠP v rokoch 2015 - 2019					
	2015	2016	2017	2018	2019
požadovaná dotácia (EUR)	765 700	1 291 025	1 268 975	1 347 375	1 503 400
pridelená dotácia (EUR)	550 000	700 000	700 000	700 000	700 000
podiel (%)	71,8	54,2	55,2	52,0	46,6

Zdroj: Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám za roky 2015-2019

10

Model financovania aj čerpanie prostriedkov sú intuitívne

Hľadanie odpovede na otázku, či je alebo nie je finančná podpora vysokých škôl dostatočná, je náročné aj preto, že tvorbe metodiky financovania študentov so ŠP nepredchádzala dôslednejšia analýza potrieb jednotlivých skupín študentov so zdravotným znevýhodnením. Zároveň nie je zrejmé či a ako sa vyhodnocuje dostatočnosť zdrojov pre jednotlivé postihnutia, ochorenia či poruchy učenia. Podľa tých účastníkov rozhovoru, ktorí sledovali legislatívne zmeny a aktívne vstupovali do diskusie pri ich prípravách, sa model financovania prevzal z Českej republiky. Túto vedomosť komunikoval jeden z koordinátorov pre študentov so ŠP: „Prebral sa český systém, doslova sa prebral. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Podobne odpovedala aj iná dlhoročná koordinátorka: „Ja si myslím, že sa inšpirovali od Čechov. Nie sú to totožné sumy, ale ten pomer. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Tejto respondentke neprekáža, že sa čerpalo zo skúsenosti dobrej praxe inej krajiny. Upozornila však na chýbajúce metodiky, z ktorých by bolo jasné, aké služby a potreby má stanovená suma pokrývať: „Školy začali byť dotované podľa evidovaných študentov a zadelenia do tých skupín. To bolo úplne úžasné, ale nie je k tomu žiadna metodika. Pri financovaní podľa skupín sa inšpirovalo ministerstvo českým modelom. Ale Češi na túto dotáciu majú tridsaťpäťstránkovú metodiku. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Odlišný prístup k tvorbe metodiky financovania u nás a v Českej republike komentoval aj zástupca ministerstva školstva: „Pokiaľ viem, tak oni tam nejaký costing [prepočet] robili. Majú to v praxi overené, že áno, tento príspevok postačuje na pokrytie tých vecí, ktoré oni potrebujú pre toho študenta zabezpečiť. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Situáciu na Slovensku komentoval slovami: „Účel je všeobecne definovaný – na zabezpečenie služieb pre študentov so špecifickými

potrebami. Ale tá služba a rozsah tej služby nie je nejak konkrétne vymedzený. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Absencia metodiky financovania, ktorá by jasnejšie definovala účel využívania prostriedkov, spôsobovala niektorým VŠ ťažkosti. Koordinátorka pre študentov so ŠP opisovala začiatky: „Nevedeli sme, čo je oprávnený výdavok a čo je neoprávnený. Lebo sme sa to snažili definovať od začiatku. Tiež sme pripravovali všelijaké návrhy, čo by mali byť oprávnené, čo by nemalo byť. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Podľa slov koordinátora iného centra podpory môže chýbajúca metodika viesť aj k neoprávnenému čerpaniu: „Na niektorých vysokých školách ešte stále neidentifikovali, na čo sa dajú použiť tie peniaze. Takže ich používajú aj na také účely, že rozdajú odmeny po fakultách nejakým prodekanom alebo komu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Na základe odpovedí účastníkov rozhovorov pre To dá rozum možno usudzovať, že neexistuje zhoda napríklad v tom, či sa môžu z týchto prostriedkov hradiť aj odmeny koordinátorov pre študentov so ŠP či iných pracovníkov, ktorí im poskytujú podporu. Aj univerzitná koordinátorka, ktorá sa zapojila do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, by uvítala jednoznačné usmernenie: „Teraz sme mali vyúčtovanie za vlaňajšok, tiež z dvoch fakúlt dali odmenu koordinátorom. Oni sú zodpovední za to, čo z toho zaplatia. Teraz som písala, že toto nie je na odmenu koordinátorov. U nás sa to rieši v rámci toho, ale ak inštitúcia neprijme rozhodnutie... Lebo nejaké oficiálne rozhodnutie alebo odporúčanie z ministerstva nie je. Vždy sa to len rieši na seminári koordinátorov, ale myslím si, že nejaké odporúčanie z ministerstva na univerzity ešte ani nešlo. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Na rôznu prax poukázal aj ďalší koordinátor pre študentov so ŠP: „Niektoré univerzity to riešia tak, že z tých financií, ktoré prichádzajú na študentov, ak sú preukázateľné aktivity nejakých ľudí, či prodekanov alebo poverených ľudí, koordinátorov, že sú to aktivity, ktoré stoja aj za to, aby boli ohodnotené, ocenené, tak odmení koordinátorov. Niekde to tak nerobia, niekde áno. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ O tom, že VŠ majú voľnú ruku v tom, ako využijú prostriedky, hovoril aj zástupca ministerstva školstva: „Je to na škole [využitie prostriedkov] [...] Je to aj mzdová zložka koordinátora. Iná škola to môže použiť len čisto na zabezpečenie externých služieb ako tlmočenia. Niektorá škola to môže riešiť zakúpením pomôcok alebo niečoho tomu študentovi. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Zároveň dodal, že k dôslednejšej kontrole čerpania dotácií na jednotlivých VŠ zatiaľ nedošlo: „My sme zatiaľ neriešili úplne zúčtovanie tých dotácií, ktoré dávame na podporu tejto služby. Na to, aby sme vedeli nejaký posun overiť, či táto škola to využila v prospech toho študenta na ten účel, na ktorý to mala, tak by sme zrejme potrebovali tie služby mať podrobnejšie vymedzené a definované a rozpracované. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Vyššie uvedené názory na súčasný systém financovania poukazujú na to, že školy sa ešte stále učia ako narábať s poskytovanými prostriedkami. To len zdôrazňuje akútnu potrebu vzdelávacích aktivít a profesionalizáciu koordinátorov, resp. pracovníkov podporných centier.

Financovanie špeciálnych pedagogických pracovísk na podporu študentov so špecifickými potrebami nie je doriešené

Podpora študentov so ŠP môže mať rôznu podobu. Podľa zákona na VŠ pôsobia koordinátori pre študentov so ŠP a špeciálno-pedagogické pracoviská zriadené na tento účel.[11] Tie podľa slov účastníčky rozhovoru, ktorá sa tejto téme dlhodobo venuje, „začali vznikať, keď začali od 2015 dostávať vysoké školy peniaze. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Zriaďovanie takýchto pracovísk vníma ako efektívnu stratégiu podpory aj koordinátor pre študentov so ŠP, ktorý poskytol rozhovor pre To dá rozum. Podľa neho takéto pracoviská disponujú odborníkmi, pretože by bolo „naozaj náročné vyžadovať, aby každá fakulta mala nejakých špeciálnych pedagógov a psychológov, celý tím. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Podľa jeho skúsenosti je zriadenie špeciálneho pracoviska na úrovni univerzity efektívne aj preto, že sa jeho pracovníci dokážu pozrieť na potreby študentov komplexnejšie a takpovediac „zo strechy“ celej inštitúcie: „Čiže, keď je tam niekto zodpovedný na univerzite, cieľavedome vie, čo treba, koncentruje požiadavky zo všetkých fakúlt a môže si plánovať, že na budúci rok odstránime také a také bariéry, lebo tam chodia študenti, nevedia sa tam dostať, naplánujeme kúpu takých a takých zariadení, lebo vidíme, že to potrebujú naši študenti. A keď sa tie peniaze rozkúskujú po fakultách, tak sa de facto stráca tá odbornosť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Zabezpečenie takejto ucelenej starostlivosti však nie je vďaka systému financovania v súčasnosti jednoduché. Zákon o VŠ ustanovuje, že verejná škola si má vytvárať finančný fond na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, z ktorého prostriedkov má byť zabezpečená aj činnosť koordinátorov na týchto pracoviskách.[12] Ako však upozorňujú odborníci, doposiaľ neboli vytvorené žiadne pravidlá na vytváranie takéhoto fondu a neexistujú ani pravidlá na odmeňovanie týchto odborných pracovníkov.[13] Vysoké školy tak nie vždy vyčlenia dostatočné zdroje na pokrytie personálnych výdavkov. Ilustruje to aj vyjadrenie respondentky prieskumu To dá rozum, univerzitnej koordinátorky pre študentov so ŠP: „My sme dlho bojovali o to, aby sme zriadili takéto poradenské centrum. V podstate sa nám to aj relatívne podarilo. Boli sme celkom radi. Ale akonáhle tam máte niekoho zamestnať a rektorát vám vyčlení, že ten váš zamestnanec bude mať 580 eur po dvadsiatich rokoch praxe so špeciálno-pedagogickým vysokoškolským vzdelaním [...]. My to považujeme za niečo proste katastrofálne. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Ako ďalej vysvetlila, stáva sa, že takýto zamestnanec môže byť v záujme šetrenia prostriedkov dokonca zaradený do kategórie administratívnej sily a jeho príjem sa môže pohybovať na hranici minimálnej mzdy. Prijatie systémového riešenia v podobe priamych dotácií na vznik a fungovanie centier je podľa odborníkov základným predpokladom ich rozvoja. Zdôrazňoval to v rozhovore pre To dá rozum aj dlhoročný koordinátor študentov so ŠP, ktorý zámer ministerstva motivovať vysoké školy k tvorbe vlastných zdrojov hodnotil ako naivný: „No ale ktorá vysoká škola si zriadi nejaký účet, ktorý bude brať peniaze? Možno že jednu nájdeme. Žiaden rektor sa nerozhodol pre zriadenie účtu na podporu študentov. Čiže to treba jednoznačne vyriešiť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Zákon je príliš všeobecný, chýba konkretizácia služieb podpory

Novela zákona o VŠ nesporne posunula otázku podpory študentov so ŠP dopredu. Viacerí respondenti rozhovorov v rámci projektu To dá rozum však upozorňovali, že všeobecné znenie zákona nezaručuje kvalitné poskytovanie služieb pre študentov so ŠP. Uvedomuje si to aj predstaviteľ ministerstva školstva: „Mnohé veci treba ešte detailnejšie rozpracovať. Štandardizovať niektoré veci, nastavenia, podrobnejšie popísať [...] Na to, aby sme vedeli overiť posun, či to škola využila v prospech študenta a na ten účel, na ktorý mala, tak by sme potrebovali mať tie služby podrobnejšie vymedzené, definované a rozpracované. Nejakou metodickou príručkou. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Aj iní respondenti, ktorí sa zapojili do kvalitatívneho zberu dát To dá rozum, tvrdili, že zákon je príliš všeobecný, aby dal jasnú odpoveď na otázku, čo všetko je nutné v prostredí škôl zabezpečiť. Myslí si to aj koordinátorka centra podpory pre študentov so ŠP: „Formulácie, čo sa dostalo už do toho zákona, nie sú dobré, nie sú jednoznačné. A ľudia v praxi s tým majú problém. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Zároveň však dodala, že jeho súčasné znenie by bolo postačujúce, ak by bolo podporené ďalšími podrobnejšími usmerneniami: „Keď sme pozerali na zákony iných krajín, nie všetko majú presne riešené v zákone. Že zákon je ozaj všeobecný. Tak buď sa orientovať na nejakú dobre prepracovanú metodiku alebo na nejakú vyhlášku. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Podľa koordinátora z centra podpory pre študentov so ŠP by ministerstvom vydané pokyny a usmernenia mohli pomôcť aj vyvinúť väčší tlak na tie pracoviská, kde sa tejto otázke nevenuje dostatočná pozornosť: „U nás sa neurobí nič, čo nie je aspoň v jasnom metodickom pokyne. Čo nemusím, neurobím. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Vyhláška o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami je príliš všeobecná

Jediným vykonávacím záväzným dokumentom, ktorý bol doposiaľ vydaný, je vyhláška o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami.[14] Táto vyhláška vymedzuje pomerne všeobecne, aké minimálne priestorové, materiálne nároky a nároky súvisiace so štúdiom je nevyhnutné v prostredí VŠ zabezpečiť pre jednotlivé skupiny študentov so ŠP.[15] Ako však tvrdia odborníci, vyhláška neposkytuje podrobnejší prehľad nárokov jednotlivých skupín študentov so ŠP.[16] Aj účastníci rozhovorov To dá rozum ju označovali za slabo rozpracovanú. Koordinátorka podpory študentov so ŠP je presvedčená, že je nutné „konkretizovať určite viac, na čo majú tie skupiny nárok. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Nielen táto respondentka, ale i ďalší odkazovali na absenciu podrobných metodík, ktoré sú platné v susednej Českej republike a pomáhajú „presne špecifikovať, čo je oprávnená služba, pri ktorej skupine študentov, za akých podmienok, či ako dočasná alebo kontinuálna počas jedného semestra alebo počas celého štúdia, aké asi sú hodinové dotácie, čo má zabezpečiť vysoká škola a peniaze môže dostať vtedy, keď zabezpečuje takúto a takúto službu na takejto úrovni má prístupnosť zdrojov, informácií, komunikácie a podobne. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Na potrebu jasnejšieho usmernenia vysokých škôl poukazovala aj spoluautorka novely zákona o VŠ, podľa ktorej je nutné, „aby aj tá vyhláška, aj metodická príprava boli

naozaj presné. Aby, nech by to robil hocikto, nech aspoň má nejaký guideline [pokyn – pozn. autorky], čo majú zabezpečiť. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Absencia podrobnej vyhlášky by nemusela automaticky znamenať zlé nastavenie systému. Dnešné trendy vo vzdelávaní osôb so špecifickými potrebami v Európe, ale i na celom svete, sú orientované na užívateľa (tzv. user centred approach). Rozhodovanie o podpore študenta je v intenciách tohto trendu založené najmä na komunikácii s užívateľom o jeho reálnych potrebách, pričom jeho hlas je mimoriadne dôležitý. No takýto prístup si vyžaduje kvalifikovaných koordinátorov, resp. pracovníkov centier podpory, ktorí sa neustále vzdelávajú a sledujú vývoj podporných asistenčných technológií. V súčasnosti je úloha koordinátora na VŠ zverená rôznym zamestnancom (učiteľom, referentom na študijných oddeleniach, prodekanom...), ktorí sa nie vždy v tejto oblasti vzdelávajú. Preto potreba podrobnejšieho usmernenia rezonuje.

Všeobecné usmernenie dáva priestor pre voľnú interpretáciu jednotlivých nárokov študentov so ŠP

Ak neexistujú podrobne rozpracované metodiky podpory jednotlivých skupín študentov so ŠP, vysoké školy konajú podľa vlastného uváženia. Tie, ktoré sa môžu či chcú obrátiť na špeciálne pedagogické pracoviská, hľadajú odpovede u ich pracovníkov a pracovníčok. Nedá sa však vylúčiť, že mieru podpory prispôsobujú existujúcim podmienkam. O tvorbe vlastného usmernenia hovoril fakultný koordinátor pre študentov so ŠP takto: „Máme tabuľku, kde sú pohybové postihnutia a máme rôzne typy úľav [...] Všetko vychádzalo z možností školy, ktoré má. No a tam sme si vlastne tie úľavy dali dokopy. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Rôzny výklad nárokov, ktoré obsahuje vyhláška, možno ilustrovať na pojmoch, ktoré sa v nej vyskytujú pri každom type znevýhodnenia – individuálny študijný plán (ďalej IŠP) a individuálny harmonogram plnenia študijných povinností (ďalej IHP).[17] Bývalý absolvent so zdravotným postihnutím na toto opatrenie reagoval: „Len je otázne, čo to je. Vo vyhláške je to jedna veta. Nikde nie je definované, čo to je [...] Čo je napríklad individuálny študijný plán? Lebo zase ten individuálny študijný plán si môže každá fakulta dokonca vysvetľovať po svojom. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Ako ďalej opisoval svoju skúsenosť, študent so ŠP často dostane z centra podpory len papier, že má takýto nárok. Učitelia si ho však môžu vysvetliť po svojom a ani centrá, ktoré vydajú odporúčanie, nemajú na realizáciu tohto nároku dosah: „S tým de facto podporné centrum ani nič nemá. Lebo ono môže napísať, že odporúča. Ale to je asi tak všetko. Tie podporné centrá takisto nemajú nejaké páky, aby niekoho do toho prinútili. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Aj koordinátorka pre študentov so ŠP pripustila, že nárok môže v niektorých prípadoch zostať len na papieri: „Podľa vyhlášky majú niektoré skupiny študentov nárok na individuálny študijný plán. Ale on v zákone nikde nie je zadefinovaný, to znamená, že niektoré vysoké školy to vôbec nepriznávajú. Teraz nie je nikde zadefinovaný individuálny študijný plán a individuálny harmonogram plnenia študijných povinností. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Ako ukazuje ďalšia odpoveď fakultnej koordinátorky podpory študentov so ŠP, miera individualizácie môže byť limitovaná možnosťami školy: „Máme obmedzené možnosti individualizovať do maximálnej miery študijný plán. Ani z hľadiska personálnych kapacít pedagógov by sme to nevedeli realizovať. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Výsledky kvalitatívnej analýzy dát To dá rozum možno oprieť aj o zistenia z prieskumu medzi študentmi so ŠP na Univerzite Komenského v Bratislave, ktoré rovnako poukazujú na nejednoznačnosť a subjektívny výklad IŠP.[18] Na základe týchto výsledkov možno konštatovať, že implementácia tohto nástroja nie je vždy v praxi dostatočne efektívna. Až 85 % respondentov, ktorí mali nárok na IŠP alebo IHP, ho pri štúdiu nevyužívalo. V skupine študentov s ťažkým telesným postihnutím išlo o 81 % opýtaných. Niektorí o tento druh podpory nestoja, iní mali pocit, že učitelia si toto opatrenie vysvetľujú po svojom alebo ho neakceptujú.[19]

Usmernenie dnes existuje, no nezaväzuje vysoké školy k zlepšovaniu podpory študentov so ŠP

Vysoké školy sa môžu v otázkach zlepšovania podpory študentov so ŠP obracať na dve špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so ŠP, ktoré majú v zmysle zákona úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier pre všetky VŠ na Slovensku. Ide o centrum zriadené na Univerzite Komenského v Bratislave a na Technickej univerzite v Košiciach.[20] Centrá pravidelne organizujú vzdelávania koordinátorov a pracovníkov podporných centier. Nie všetky VŠ o usmernenie zrejme stoja, keďže viaceré z nich „nemajú doteraz prijaté príslušné vnútorné predpisy či smernice, ktoré adekvátne reagujú na požiadavku § 100 zákona o VŠ.“[21] Snaha zlepšiť situáciu vyústila do tvorby metodického usmernenia[22], ktoré spracovala Rada ministra na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami[23] (ďalej Rada

ministra). Usudzujúc podľa záznamov výročných správ tohto orgánu bolo usmernenie zverejnené na stránkach ministerstva školstva v roku 2017.[24] Hoci tento dokument nerieši absenciu detailnejšieho rozpracovania nárokov jednotlivých skupín študentov so ŠP do podoby konkrétnych opatrení, je zaujímavým sprievodcom zavádzania systému podpory študentov so ŠP a môže byť v mnohých procesuálnych otázkach nápomocný. Napriek tomu, že je v názve uvedené slovné spojenie „Metodické usmernenie MŠVVŠ...“, jeho prezentovanie smerom k verejnosti však sprevádza informácia, že „dokument nie je zverejňovaný ako metodické usmernenie ministerstva“.[25] Dvadsaťstranový dokument, ktorý je výsledkom rozsiahlej diskusie zanietených aktérov, nie je teda platnou vyhláškou, a ako sa v ňom aj uvádza, ide len o odporúčaný materiál. Na mieste je preto obava, či po ňom siahnu aj tie VŠ, ktoré boli v oblasti zlepšovania prístupnosti akademického prostredia pre všetky skupiny žiakov skôr pasívne, a či bude postačovať na to, aby sa dosiahla „koherencia v tejto oblasti v celom spektre VŠ v SR.“[26]

Záver

Podpora tvorby univerzálne dostupného prostredia vysokých škôl je odrazom záujmu štátu o zabezpečenie rovného prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu pre všetkých. Ministerstvo školstva deklaruje podporu študentom vysokých škôl so ŠP samotným zákonom, ako aj tým, že pravidelne alokuje nemalé verejné finančné zdroje na tento účel. Javí sa, že prostriedky vynakladané štátom nie sú dostatočné a interpretáciu zákona či vyhlášky ministerstvo ponecháva na samotných školách. Absencia kvalitne rozpracovaného záväzného usmernenia môže spôsobiť neadresnú podporu študentov so ŠP a rozdielnu úroveň podpory na jednotlivých školách. Podpora takisto nemôže byť komplexná, ak chýba legislatíva, ktorá by vytvárala priestor pre pôsobenie kvalifikovaného podporného personálu, či už priamo na fakultách, v centrách podpory pre študentov so ŠP, alebo prostredníctvom externých organizácií. Rôzna úroveň podpory na jednotlivých VŠ tak vedie k tomu, že študenti so ŠP sú okrem svojho samotného znevýhodnenia znevýhodnení oproti štandardným študentom ešte aj pri výbere VŠ, keďže sa často rozhodujú práve na základe rozsahu podporných služieb, ktoré pre nich daná škola dokáže zabezpečiť. Týmto spôsobom je teda limitovaná možnosť napĺňania ich potenciálu a dlhodobej spokojnosti z práce, ktorá zodpovedá ich záujmom a schopnostiam.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Dušan Šimšík

Súvisiace kapitoly:

Podiel detí s potrebou podpory narastá
Počet študentov so špecifickými potrebami na VŠ
Dostupnosť poradenských a podporných služieb na VŠ
Informačno-komunikačná prístupnosť na VŠ a dostupnosť študijných materiálov
Prístupnosť fyzického prostredia na VŠ

Zdroje:

1: UNIALL je skratka medzinárodného projektu Accessibility of Higher Education for Students with Special Needs, ktorý bol realizovaný v rokoch 2015 – 2018: koordinátorom projektu bola Slovenská technická univerzita v Bratislave, Fakulta architektúry: Centre of Design for All (CEDA) – v spolupráci s Centrom podpory študentov so špecifickými potrebami na Univerzite Komenského v Bratislave.
2: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
3: KOSKOVÁ, Ľ. Záznam z centrálneho registra študentov o počte študentov so špecifickými potrebami na VŠ [elektronická pošta] 15.11. 2017. Ľubica Kosková, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR lubica.koskova@minedu.sk. E-mail: lukac@todarozum.sk
4: Zákon č. 57/2012 z 3. februára 2012, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
5: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
6: MŠVVŠ SR. *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2014.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/677-sk/financovanie/

7: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
8: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
9: MŠVVŠ SR. *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám za roky 2015 – 2019.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/677-sk/financovanie/
10: MŠVVŠ SR. *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám za roky 2015 – 2019.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/677-sk/financovanie/
11: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
12: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 16a, odsek 1, písmeno d a odsek 7
13: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
14: MŠVVŠ SR. *Metodické usmernenie pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymipotrebami/
15: Vyhláška č. 458/2012 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami
16: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
17: Vyhláška č. 458/2012 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami
18: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.
19: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.
20: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100, odsek 8, písmeno a) a b)
21: MŠVVŠ SR. *Metodické usmernenie pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.* Dostupné na: https://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymi-potrebami/
22: MŠVVŠ SR. *Metodické usmernenie pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymipotrebami/
23: *Rada ministra na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami* je osobitný poradný orgán pri sekcii vysokých škôl, ktorú zriadilo ministerstvo za účelom zabezpečenia systematického prístupu k problematike štúdia študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách a vytvorenia platformy na spoluprácu medzi ministerstvom, vysokými školami a neziskovými organizáciami. Rada pozostáva z jedenástich členov, ktorých vymenúva minister. Traja členovia rady sú navrhnutí reprezentáciami vysokých škôl, dvaja vysokými školami, na ktorých zo zákona existujú špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami a piatich navrhujú vysoké školy a neziskové organizácie/občianske združenia. Bližšie: https://www.minedu.sk/rada-ministrana-podporu-studia-studentov-so-specifickymi-potrebami/
24: Koordinátori na všetkých VŠ v SR ho však dostali k dispozícii v prvej verzii už v roku 2014 a je súčasťou prvotnej vzdelávacej aktivity, ktorú ponúkajú každý rok obidve špeciálne pedagogické centrá (Univerzita Komenského v Bratislave a Technická univerzita v Košiciach).
25:MŠVVŠ SR. *Metodické usmernenie pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymipotrebami/
26: MŠVVŠ SR. *Metodické usmernenie pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.* [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymipotrebami/

Dostupnosť poradenských a podporných služieb na VŠ

Prístupnosť a dostupnosť poradenských a podporných služieb je obmedzená

Podľa zákona majú vysoké školy (ďalej VŠ) povinnosť vytvárať zodpovedajúce podmienky štúdia pre študentov so špecifickými potrebami (ďalej ŠP). Nejde však o znižovanie nárokov, ale o poskytovanie podpory, vďaka ktorej môžu študenti so zdravotným znevýhodnením podávať porovnateľné výkony ako ostatní spolužiaci. Kvalitu akademického prostredia preto určuje aj úroveň poradenských služieb. Poradenské a podporné centrá sú dnes zriadené na polovici verejných VŠ. Tam, kde nie sú, pôsobia koordinátori. Ako však ukazujú výsledky analýzy rozhovorov To dá rozum, túto funkciu vykonávajú ľudia s rôznym odborným profilom a na niektorých VŠ nefunguje ani spolupráca s externými poradenskými zariadeniami, ktoré by zabezpečili odborné posúdenie potrieb študentov so ŠP. Pozícia koordinátora nie je definovaná ani v katalógu pracovných činností, čo značne komplikuje ich odmeňovanie. Mnohí dostávajú za svoju prácu nízku odmenu, väčšina žiadnu. Slabá finančná motivácia môže pôsobiť demotivačne, najmä ak sa zoberie do úvahy fakt, že poradenské a podporné služby poskytujú väčšinou popri svojej hlavnej pracovnej náplni. Okrem práce koordinátorov je v otázkach podpory kľúčový prístup učiteľov. Ako ukazujú zistenia To dá rozum, študenti so ŠP majú rôzne skúsenosti s osobnostnou i odbornou kvalitou pedagógov. Slabé vedomosti o potrebách jednotlivých skupín ľudí so zdravotným postihnutím sa pretavujú do ich slabej podpory počas výučby. Nie všetci učitelia sa však môžu oprieť o rady koordinátora, iných odborníkov či interné metodické usmernenie.

Dôležitou podpornou službou na vysokých školách je poradenstvo

Podľa zákona majú vysoké školy vytvárať zodpovedajúce podmienky štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania nárokov na ich študijný výkon.[1] Aby mohli podávať porovnateľné výkony a prežívať úspechy tak ako iní spolužiaci, potrebujú primeranú podporu počas celého štúdia, na ktorú majú v zmysle zákona právo.[2] Nárok na podporné služby sa odvíja od rozsahu a druhu špecifickej potreby, ktorá je určená typom postihnutia, ochorenia či oslabenia.[3] Za kľúčovú podpornú službu vo vzťahu k všetkým skupinám znevýhodnenia možno považovať poradenstvo, ktoré pomáha študentom zdolávať rôzne prekážky, a to najmä v začiatkoch štúdia.

Poradenské služby vyhľadávajú nielen študenti so ŠP. Podľa prieskumu Slovenskej technickej univerzity prejavujú študenti bez ohľadu na ich zdravotný stav záujem o rôzne oblasti poradenstva. Z odpovedí respondentov vyplynulo, že študenti na tejto univerzite majú vážne problémy počas štúdia na VŠ, najmä v súvislosti s efektívnym spôsobom učenia sa, psychickými problémami a adaptáciou na vysokoškolské prostredie. VŠ je pre nich náročná z hľadiska požiadaviek na ich výkonnosť, ale aj z hľadiska plánovania študijných úloh a aktivít. [4] Pre študentov, ktorí pre svoje zdravotné znevýhodnenie čelia rôznym prekážkam, je adaptácia ešte náročnejšia. V novom prostredí sú konfrontovaní s množstvom fyzických (predovšetkým architektonických), ako aj psychických bariér, ktoré súvisia s postojovými stereotypmi okolia.[5] Títo študenti preto potrebujú podporu, ktorú môžu v zmysle zákona nájsť v osobe koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami (ďalej koordinátor) alebo v podobe špeciálneho pedagogického pracoviska, resp. centra podpory pre študentov so ŠP (ďalej centrum podpory), ktoré má VŠ zriadené na tento účel.[6]

Poradenské a podporné centrá sú zriadené na polovici verejných vysokých škôl

Vo všeobecnosti sa dá povedať, že poradenská činnosť začína rezonovať aj v prostredí vysokých škôl. Podľa aktuálneho prieskumu,[7] ktorý mapoval situáciu vo vysokom školstve na Slovensku, fungujú poradenské a podporné centrá na desiatich z celkového počtu 20 verejných VŠ. Na niektorých z nich sú zriadené aj rôzne špecializované centrá (protidrogové centrá, psychologické poradne a pod.), medzi ktoré patria aj centrá pre podporu študentov so ŠP. Na základe prehľadu aktivít existujúcich poradenských a podporných centier možno konštatovať, že na týchto desiatich VŠ sa otázkam podpory a poradenstva študentom so ŠP venuje pozornosť.[8]

Koordinátormi pre študentov so ŠP sú ľudia s rôznym odborným profilom

Ak na vysokej škole nie je zriadené centrum podpory, je inštitúcia v zmysle zákona povinná zabezpečiť koordinátora, ktorý bude študentom so ŠP poskytovať poradenské, resp. sprostredkovávať podporné služby (napr. tlmočenie do posunkového jazyka a pod.). Koordinátorom môže byť fyzická alebo právnická osoba.[9] Ak ide o fyzickú osobu, výkonom činnosti ju poveruje rektor, resp. dekan, ak pôsobí na úrovni fakulty.[10] Žiadna právna norma však neurčuje, aký má byť jeho odborný profil.

Osoba koordinátora je pre študentov so ŠP mimoriadne dôležitá. Okrem toho, že poskytuje pomoc v procese ich adaptácie na nové prostredie, mal by vytvárať dôležitú vzťahovú sieť medzi všetkými ľuďmi, s ktorými študenti so ŠP prichádzajú do kontaktu (ostatní študenti, vyučujúci, vedúci katedry, pracovníci študijného oddelenia, internátu, IKT oddelenia a pod.)[11] Nezriedka si študenti na základe práce koordinátora formujú obraz o otvorenosti školy voči ich potrebám. Výstižne to vyjadril účastník rozhovoru pre To dá rozum, fakultný koordinátor: „Školu reprezentujem pre študenta ja. A toto je asi ten kľúčový moment. Tá neustála a čo možno najväčšia, najintenzívnejšia komunikácia medzi tým študentom a koordinátorom. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Podľa názoru zástupcu občianskeho združenia, ktoré poskytuje podporu ľuďom s telesným postihnutím, sa činnosť koordinátorov postupne zlepšuje: „Od samého začiatku, kedy už aj zo zákona vôbec vznikali koordinátori, tak zo začiatku sme mali pocit, že to vnímajú ako prácu navyše. Že ma to otravuje. Ale teraz sa to už preklápa do zmysluplnej práce zastupovania záujmov študentov, takže už sa stále menej stretávam s nejakou neochotou riešiť veci. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Kvalitu poskytovaných poradenských a podporných služieb však neovplyvňuje len osobnostný, ale aj odborný profil koordinátora. Ten totiž určuje, do akej miery dokáže identifikovať potreby študenta a reagovať na ne. Odbornosť zohráva rolu najmä tam, kde sa koordinátor nemôže oprieť o činnosť poradenského centra.

Podľa odborníčky pre oblasť podpory študentov so ŠP, ktorá poskytla rozhovor pre To dá rozum, by bolo ideálne, „keby to perspektívne robili špeciálni pedagógovia alebo sociálni pracovníci alebo psychológovia (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“. Ako však dodala: „Nie sú doriešené požiadavky na vzdelanie koordinátorov. A ešte sme ďaleko od toho, aby to bolo odborne špecializované. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Nenaplnila sa teda ani predstava spoluautorky novely VŠ zákona: „My sme vychádzali z ideálneho modelu, že to bude špeciálny človek, ktorý na to bude prijatý. (Iné, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Iným modelom by mohla byť tesnejšia spolupráca s externými poradenskými pracoviskami. Podľa zistení To dá rozum však nefunguje všade. Univerzitná koordinátorka pre študentov so ŠP na otázku, či spolupracujú s Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo Centrom špeciálno-pedagogického poradenstva, napríklad odpovedala: „Nie. Viac-menej, čo sa týka trebárs posudkov, že či má študent poruchy učenia alebo nejaké problémy s učením, tak sme vychádzali vždy z tých posudkov zo strednej alebo základnej školy. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Slabá spolupráca s externými odborníkmi môže pritom spôsobovať ťažkosti už pri identifikovaní nárokov študentov, najmä v prípade, že VŠ nemá skúsenosť s niektorými typmi zdravotného znevýhodnenia (napr. psychické ochorenia, autizmus či iné pervazívne poruchy).

Výber koordinátora je v plnej kompetencii rektora, resp. dekana fakulty. Na niektorých VŠ môže byť táto úloha zverená referentom a referentkám na študijnom oddelení, inde prodekanovi. Podľa slov skúseného koordinátora, „najčastejšie sú to prodekani pre študijné záležitosti“. Koordinátor, ktorý zastáva túto funkciu z pozície prodekana, skonštatoval: „A už z nejakej tradície vždy to vykonával jeden z prodekanov. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Úloha koordinovania podpory študentov so ŠP však môže byť zverená aj niektorému učiteľovi či učiteľke. V obidvoch prípadoch zohráva rolu zameranie vysokej školy, ktoré určuje, či má dekan alebo rektor možnosť poveriť touto funkciou človeka so špeciálnopedagogickým vzdelaním, resp. psychológa alebo túto úlohu zverí odborníkovi na informatiku, históriu, archeológiu a pod. Tí si však nezriedka uvedomujú svoje limity v oblasti podpory študentov so ŠP. Ilustrujú to aj slová tohto fakultného koordinátora: „Keby som chcel byť naozaj dobrý, tak by som musel študovať psychológiu alebo niečo podobné, aby som naozaj s tým študentom vedel a to sa nedá, to proste nejde. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Väčšina koordinátorov za svoju prácu nedostáva finančnú odmenu

Podľa prieskumu[12] realizovaného v roku 2015 väčšina koordinátorov (76,5 %) nie je za svoju činnosť finančne odmenená. Odpovede účastníkov rozhovorov realizovaných v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum indikujú, že ani dnes nie je

situácia lepšia. Absolvent VŠ so zdravotným postihnutím, ktorý sa venuje podpore študentov so ŠP, to okomentoval: „Pokiaľ viem, nepoberajú za to nič. Teraz je to fakt len na ich dobrovoľnosti, aby to robil alebo nerobil. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Koordinátorka z centra podpory potvrdila, že mnohí koordinátori nedostávajú za svoju prácu pravidelný príjem: „Niekde dostanú odmenu raz za pol roka. Pri odmenách im to zohľadnia. A na veľmi málo fakultách to majú na dohodu. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Doriešené nie je ani financovanie koordinátorov, ktorí pôsobia v centrách podpory. Odborníci sa zhodujú v tom, že pre zabezpečenie adekvátneho ohodnotenia koordinátorov je nutné zaradiť pozíciu koordinátora do katalógu pracovných činností.[13] Vyššie citovaná účastníčka rozhovoru To dá rozum je presvedčená o tom, že to ovplyvní aj prax: „Koordinátor stále nie je nejakým spôsobom docenený, a preto si myslím, že keď to bude zakatalogizované, bude to mať aj oficiálny formát, bude to inak fungovať aj v praxi. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Poradenské a podporné služby poskytujú koordinátori nezriedka popri svojej hlavnej pracovnej náplni

Či už prácu vykonávajú referenti na študijných oddeleniach, prodekani, či učitelia, všetci majú mnoho iných pracovných povinností, ktoré vychádzajú z ich náplne práce. Aj pracovníci centier podpory sú nezriedka zamestnancami univerzity a vykonávajú rôzne iné činnosti. Kvalita práce koordinátora teda závisí nielen od ich osobnostných kvalít či odbornosti, ale aj od času, ktorý môžu tomuto poslaniu venovať. Poukázal na to aj účastník rozhovoru To dá rozum, absolvent VŠ so zdravotným znevýhodnením, ktorý si na základe vlastných skúseností uvedomuje, koľko času treba investovať do koordinátorskej práce: „Keď je to vysokoškolský učiteľ, tak veľakrát, a to nielen pri podporných centrách, kumulujú tie svoje funkcie. Je šéf katedry, je šéf toho, je šéf toho. Má robiť, má vyučovať, má robiť výskum, kedy má mať čas ešte aj na toto? Z takého klasického ľudského hľadiska možno nejde ani o to, že by nechcel, ale kedy? Na jednej strane nútime tých vyučujúcich do činnosti, lebo tak si myslíme, že budeme mať kvalitnejšie vysoké školstvo. Má byť odučené toľko a toľko. Veľakrát majú študentov, majú kopec diplomoviek alebo sú vedúcimi. Kedy? (MVO, Košický kraj, Iný)“ Situáciu na slovenských VŠ zhodnotila aj koordinátorka centra podpory pre študentov so ŠP, podľa ktorej môže nedostatok času ovplyvňovať aj kvalitu podporných služieb: „Teraz sa tomu všetko venujú len popri pracovnom čase. A potom to nie je len o tom poradenstve, ale teraz už naozaj treba koordinovať tie podporné služby alebo odborné poradenstvo. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ O časovej záťaži hovorila aj fakultná koordinátorka, podľa ktorej by bolo vhodné, aby bola časť úväzku vyčlenená len na koordinátora: „No, zaberá to čas. Takže vlastne je to navyše niečo. […] Keby bolo na to trebárs pol úväzka, tak by sa mohol intenzívnejšie s nimi kontaktovať, pýtať sa. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Z ďalšej odpovede fakultného koordinátora možno dedukovať, že sú obdobia, keď koordinátori čelia väčšiemu náporu práce, s ktorým sa musia popri ostatných povinnostiach vyrovnávať: „Lebo často sa to viaže hlavne na to skúškové obdobie, to je taká najväčšia masa tých hláv na zloženie skúšky, či už priestorové, časové alebo iné hľadisko, nejaké pomôcky a podobne. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Prístup učiteľov je v otázke podpory študentov so špecifickými potrebami kľúčový, no nie vždy ukážkový

Vážnou prekážkou úspešného napredovania študentov so ŠP môže byť nepripravenosť časti zamestnancov na prácu so študentmi so špecifickými potrebami.[14] Nepripravenosť má v tomto prípade širší význam. Týka sa totiž nielen odborných spôsobilostí učiteľov, ale aj etickej a personálnej dimenzie ich profesionality, ktorá sa prejavuje v ich postojoch voči ľuďom so zdravotným znevýhodnením. Ako indikujú výsledky analýzy rozhovorov so študentmi so ŠP, na VŠ pracujú učitelia s veľkou dávkou empatie a ústretovosti, no aj takí, ktorí im nie sú oporou. Tieto dve polohy ilustrujú výpovede študentov so ŠP. Pozitívnu skúsenosť opisoval študent, ktorý sa stretáva „vždy s veľmi proaktívnym a s dobrým prístupom. Na tejto vysokej škole minimálne určite áno. Na tej strednej to bolo také, že hocijaké, záviselo od človeka k človeku. Ale tuto na vysokej som sa nestretol so žiadnym problémom. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Inú skúsenosť má študentka so zrakovým postihnutím: „Ja som si vlastne žiadala špeciálny termín a som mala smolu, že to bolo akurát na jeho predmete. Čiže on asi mal aj zlú náladu, tak vybuchol na mňa. Že aby som si nemyslela, že keď mám nárok na nejaké špeciálne tieto, že mi proste všetko prejde. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Táto študentka sa stretávala aj s neochotou učiteľov poskytnúť študijný materiál či povoliť nahrávanie prednášky či seminára: „Niektorí sú takí zarytí v tom, že nedajú zo svojho, že je to ich, že nepustím ich a študujte. […] niektorí cítia nejaké ohrozenie v tom, že povoliť to nahrávanie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Fakt, že študenti sa na VŠ stretávajú s rôznou mierou podpory zo strany

vyučujúcich, potvrdzujú aj slová tohto koordinátora: „Mali sme veľmi šikovného učiteľa, ktorý pripravoval názorné pomôcky pre nevidiacu osobu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

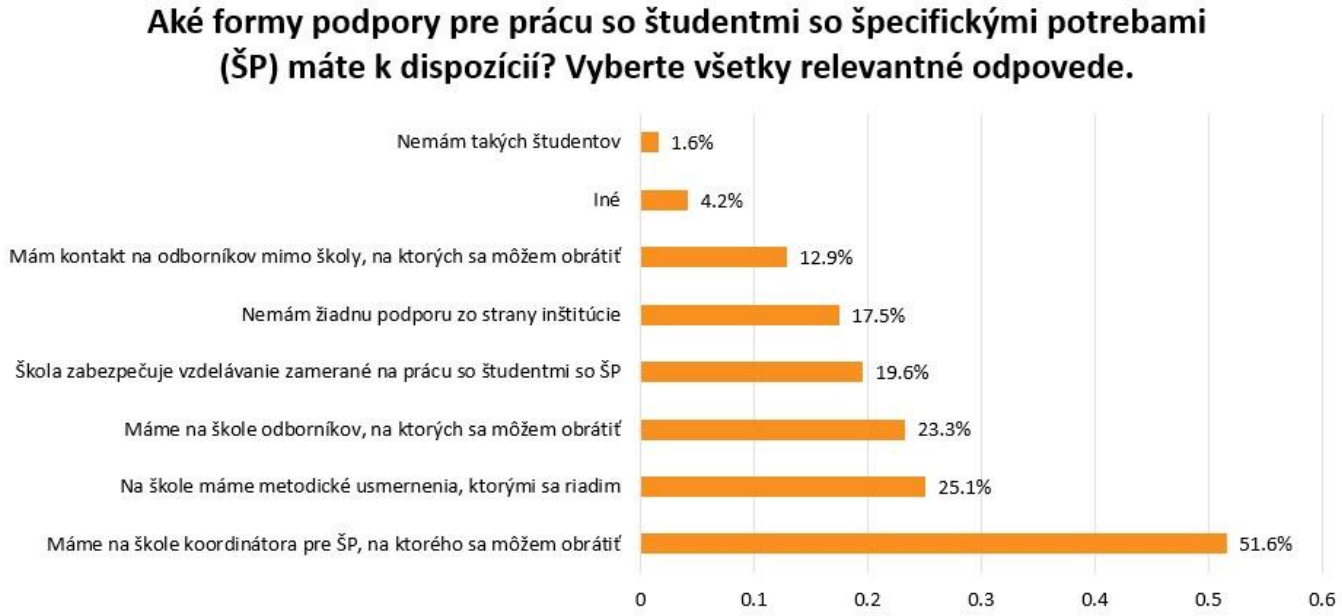
Prístup učiteľov k študentom so ŠP je dôležitý aj z hľadiska tvorby sociálnej klímy. Ako dokumentuje nasledovná výpoveď jedného z nich, učitelia majú vplyv aj na to, ako sú títo študenti prijatí zo strany svojich spolužiakov: „Aké medze stanoví pedagóg, tak sa správa kolektív. A keď ten kolektív vidí, že diskriminovať niekoho je v pohode, tak diskriminovať niekoho je v pohode. Keď vidí, že to nie je v pohode, tak to nie je v pohode. Takže vždy to bolo o tom, že ako sa k tomu postavil konkrétny pedagóg. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Ovplyvniť môžu aj pohľad okolia na schopnosti zdravotne znevýhodnených. V rozhovoroch rezonovali skúsenosti odrážajúce istú mieru nedôvery niektorých vyučujúcich v schopnosti zdravotne znevýhodnených, ktoré môžu byť prejavom celkovej spoločenskej klímy voči tejto skupine ľudí. Jednu z nich opísal aj koordinátor z centra podpory: „Mali sme aj taký prípad, že nám profesor nechce zobrať nevidiacu študentku, povedal, tak čo ona tu [názov predmetu] zmôže. Potom jej dal jedničku. Prehovárali sme ho dosť dlho a dal jej jedničku a povedal, vedela viac ako hociktorý iný študent zo zdravej populácie... (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Nie všetci VŠ učitelia majú dostatok informácií o špecifikách práce so študentmi so špecifickými potrebami

Niektoré reakcie učiteľov môžu byť prejavom nedostatku empatie a porozumenia, iné môžu odrážať ich obmedzené vedomosti. Učiteľ by mal byť informovaný o limitoch študenta, možnom spôsobe spolupráce počas semestra, možnostiach podpory študenta pri priebežných a záverečných skúškach.[15] Aj mapovanie prístupnosti akademického prostredia na niektorých VŠ ukázalo, že v tejto oblasti je čo zlepšovať. V správe z prieskumu na Univerzite Komenského v Bratislave z roku 2014 sa okrem iného uvádza, že je potrebné zvýšiť nielen informovanosť učiteľov, ale aj úroveň ich záujmu o rôzne druhy potrieb študentov.[16]

Hoci podľa zákona má každá VŠ zabezpečiť podporu prostredníctvom špeciálneho pedagogického pracoviska alebo prostredníctvom koordinátora pre študentov so ŠP, tieto nástroje nie sú pre všetkých učiteľov dostatočne viditeľné. V dotazníkovom prieskume To dá rozum len niečo viac ako polovica opýtaných učiteľov potvrdila, že na ich škole majú koordinátora, na ktorého sa môžu obrátiť. Necelá štvrtina respondentov deklarovala, že na škole sú pre nich k dispozícii odborníci (graf G_4.5.7.3.1). Skúsenosť bývalého študenta so ŠP naznačuje, že na VŠ môžu chýbať aj metodické usmernenia pre učiteľov: „Podľa mňa chýba metodické usmernenie pre samotných vyučujúcich. Nejaké vyhodnotenie špecifických potrieb, nejaký dokument. Dekan schváli tomu študentovi štatút, ale nikde nie je napísané, ako má daný vyučujúci reagovať. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Existenciu takéhoto dokumentu uviedla len štvrtina respondentov dotazníkového prieskumu To dá rozum (pozri graf G_4.5.7.3.1). Kľúčovú rolu v zlepšení informovanosti učiteľov môže zohrať koordinátor.[17] Ako uviedol dlhoročný koordinátor centra podpory pre študentov so ŠP, práve on by mal šíriť nové poznanie, ktoré získal na rôznych školeniach: „Takže koordinátor, keď sa dostane na odborný seminár, zistí, ako by sa malo postupovať a on by mal reprodukovať túto informáciu každému učiteľovi, ktorý prichádza do styku s takým študentom. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“ Pochybnosť o tom, že k takémuto prenosu dochádza všade, vzbudzujú výsledky dotazníkového prieskumu, v ktorom ani nie 20 % učiteľov uviedlo, že škola zabezpečuje školenia v otázkach podpory študentov so ŠP. I keď v tomto prípade treba pripustiť, že prenos poznania od koordinátora k učiteľovi môže mať rôzne podoby, faktom zostáva, že takmer 18 % učiteľov, ktorí vyplnili dotazník, odpovedalo, že zo strany inštitúcie nemajú v tomto smere žiadnu podporu (graf G_4.5.7.3.1).

Graf G_4.5.7.3.1: Formy podpory pre prácu so študentmi so špecifickými potrebami na VŠ z pohľadu učiteľov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018, vzorka: 453 VŠ učiteľov

Nedostatok informácií o potrebách študentov so ŠP sa pretavuje do slabej podpory počas výučby

Pre mnohých študentov so zdravotným znevýhodnením je štúdium na VŠ príležitosťou integrovať sa do spoločnosti. Mnohí dovtedy študovali síce v podpornom prostredí špeciálnych škôl, ale v izolácii od zdravej populácie. Od VŠ očakávajú podporu, vďaka ktorej sa budú môcť vzdelávať v kruhu svojich rovesníkov. Potvrdzujú to aj slová účastníka rozhovorov To dá rozum, ktorý odmieta myšlienku, že by sa kvôli svojmu zdravotnému znevýhodneniu mal vzdelávať inde ako v triede s ostatnými: „Ja si nemyslím, že by bol ten individuálny plán najlepšie riešenie. Síce by to akože vyzeralo, ale potom by som musel všetko robiť z domu a nebol by som tak pravidelne zapojený a musel by som sa motivovať to urobiť všetko sám. Nebol by som v spoločnosti. Nebol by som na tých prednáškach. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ako však poznamenala spoluautorka novely zákona o VŠ, „druhá vec je schopnosť učiteľov sa prispôsobiť spôsobu vzdelávania tak, aby títo študenti boli zahrnutí bez nejakých špecifických [úľav], pokiaľ je to možné. Že by tam neboli separovaní, aby tam nemuseli byť osobné vzdelávacie aktivity a podobne. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Odpovede účastníkov rozhovorov To dá rozum ukazujú, že integrácia študentov so ŠP v rámci výučby nie je všade dobre zvládnutá. Ilustrujú to skúsenosti nevidiacej študentky, podľa ktorej učitelia zabúdajú na to, že potrebuje mať zväčšený text: „Pri tých testoch už ani nie. Hlavne ja som taká, že chodím a prízvukujem, že bude test, prosím vás, nezabudnite zväčšiť. Ale skôr pri tých normálnych hodinách. Proste, keď rozdajú nejaké materiály medzi študentov. Aj dneska. Mali sme [názov predmetu] a rozdala nám texty, že prečítajte si to a potom povedzte, čo tam je. No a ten text som ani nevidela, lebo to nebola ani o [veľkosť fontu – pozn. autorky]. Lebo ja sa aj so 60-kou popasujem. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ako z jej ďalšieho rozprávania vyplynulo, tento učiteľ neprispôsobil jej potrebám nielen materiál, ale ani organizačnú formu práce: „Ešte keby mi to dala mne samej, tak mám ten malý ďalekohľad, že si to prečítam. Trvá mi to oveľa dlhšie. Samozrejme som to nestihla ani prečítať, lebo sme to mali aj so spolužiačkou. Tá to prečítala prvá a ja keď som to čítala, tak sa už preberali tie veci, čo mali ostatní na čítanie. Ja som tým pádom už bola stratená v tom seminári. Už som nevedela vlastne, čo povedali, nestíhala som si podopisovať veci. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Slabými poznatkami o potrebách študenta s autizmom disponoval zrejme aj učiteľ, ktorý mu poskytoval nevhodné študijné podklady. Situáciu opísal koordinátor pre študentov so ŠP: „Mám skúsenosť so študentom, ktorý má slabšiu formu autizmu. Teda keď mu ten vyučujúci dá svoje poznámky alebo učebné texty vo forme prezentácií poväčšinou, tak má problém s tým, aby sa z toho dokázal naučiť. (MVO, Košický kraj, Iný)“

Záver

Zabezpečenie rovného prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu nespočíva len v možnosti ľudí so zdravotným postihnutím podať si prihlášku na vybraný študijný program. Vyrovnanie šancí týchto ľudí na získanie diplomu závisí od pripravenosti vysokých škôl poskytovať kvalitné poradenské a podporné služby. Hoci pozitívnym signálom zmeny sú rozširujúce sa centrá podpory na viacerých verejných vysokých školách, sú tu signály, že v tejto oblasti majú VŠ stále značné rezervy. Chýba tiež legislatívna podpora, ktorá by zabezpečila kvalifikované vykonávanie práce koordinátorov či účinnú spoluprácu s odborníkmi na úrovni VŠ alebo v externom prostredí. Podpora chýba aj vysokoškolským učiteľom, ktorých prístup je mimoriadne dôležitý. Práve oni sú totiž v každodennom kontakte so študentmi so ŠP a môžu ovplyvniť nielen ich študijné úspechy, ale aj sociálnu klímu študijných skupín. Ich podpora je aj otázkou personálnych kvalít a postojov k znevýhodneným skupinám obyvateľstva, ktorým sa nevenuje náležitá pozornosť v ich predgraduálnej ani postgraduálnej príprave. Vysoké školy, kde so študentmi pracujú kvalifikovaní odborníci spolu s učiteľmi, ktorí majú dostatočnú odbornú podporu, prispievajú k sociálnej inklúzii študentov so ŠP a k rozvoju ich osobného potenciálu.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Dušan Šimšík

Súvisiace kapitoly:

Počet študentov so špecifickými potrebami na VŠ
Univerzálna (ne)prístupnosť vysokých škôl
Podpora študentov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Zdroje:

3: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100, odsek 4
4: FÜLÖPOVÁ, S., ČEREŠŇOVÁ, Z. *Výstup 04: Poradenské a podporné služby pre vysokoškolských študentov na Slovensku.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018. [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-auchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html?page_id=12409 studia-pre-studentov-so-specifickymi-potrebami/
5: BELKOVÁ, V. Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, roč. 1, číslo 1, 2015, s. 20-26
6: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100, odsek 7, písmeno a) a b)
7: FÜLÖPOVÁ, S., ČEREŠŇOVÁ, Z. *Výstup 04: Poradenské a podporné služby pre vysokoškolských študentov na Slovensku.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018. [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-auchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html?page_id=12409
8: FÜLÖPOVÁ, S., ČEREŠŇOVÁ, Z. *Výstup 04: Poradenské a podporné služby pre vysokoškolských študentov na Slovensku.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018. [cit. 2019-08-29]. Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-auchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html?page_id=12409
9: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100, odsek 7, písmeno a)
10: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100, odsek 7, písmeno a)
11: BELKOVÁ, V. Vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vysokej školy. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis, roč. 1, číslo 1, 2015, s. 20-26
12: *Prieskum podmienok práce koordinátorov pre študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách v SR*, Správa z prieskumu, Bratislava, 2015
13: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
14: ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
15: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.
16: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.
17: *Prístupnosť akademického prostredia na Univerzite Komenského. Vyhodnotenie prieskumu medzi študentmi UK so špecifickými potrebami.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.

Informačno-komunikačná prístupnosť na VŠ a dostupnosť študijných materiálov

Informačno-komunikačná prístupnosť a dostupnosť študijných materiálov je vážnym nedostatkom vysokých škôl

Každý študent vysokej školy (ďalej VŠ) by mal mať prístup k všetkým informáciám a študijným materiálom, ktoré sú nevyhnutné pre štúdium. Ako však ukazujú výsledky prieskumu na vybraných VŠ, akademické prostredie nie je z tohto pohľadu dostatočne prístupné. Mladí ľudia so zmyslovým postihnutím či telesným postihnutím horných končatín majú reálny problém získať informácie z webových sídiel. Nejde pritom len o webové stránky, ale napríklad aj o online knižničné katalógy. Vážnym problémom je kvalita akademických informačných systémov, ktoré nie sú navrhované v súlade s platnými smernicami a pre niektoré skupiny študentov sú teda nedostupné, respektíve len čiastočne dostupné. Rozhovory realizované v rámci kvalitatívneho zberu dát To dá rozum tiež indikujú, že nevidiaci, resp. slabozrakí študenti majú problém aj s prístupom k študijnej literatúre či k iným materiálom, od ktorých závisí ich študijný úspech.

Informačno-komunikačná prístupnosť a dostupnosť študijných materiálov sa týka takmer všetkých skupín študentov so špecifickými potrebami

Otázka informačno-komunikačnej prístupnosti a dostupnosti študijných materiálov je kľúčová najmä pre študentov a študentky so zrakovým postihnutím, ale aj pre iné skupiny študentov, ktoré majú podľa vyhlášky nárok na podporu pri zabezpečovaní základnej študijnej literatúry, podkladov z prednášok a zadaní z cvičení. Ide o nepočujúcich či nedoslýchavých študentov, študentov s postihnutím horných alebo dolných končatín, ale aj o študentov s psychickým ochorením, autizmom či inými pervazívnymi ochoreniami a poruchami učenia.

Podľa vyhlášky upravujúcej minimálne nároky študenta so ŠP má študent so zrakovým postihnutím nárok mať prístup k informáciám týkajúcim sa štúdia bezbariérovým spôsobom. Pod bezbariérovosťou sa pritom rozumie činnosť bez pomoci inej osoby, s využitím asistenčných technológií. Používateľmi asistenčných technológií nie sú však len ľudia so zrakovým, ale tiež sluchovým a telesným postihnutím a s poruchami učenia.[1]

Väčšina webových sídiel je pre dotknuté skupiny študentov so ŠP málo prístupná

Pri posudzovaní informačno-komunikačnej prístupnosti akademického prostredia sa sleduje najmä kvalita webových aplikácií, ktoré sú súčasťou webových stránok, akademických informačných systémov či katalógov knižníc. Zaujímavá z tohto pohľadu je aj webová aplikácia Evidencia záverečných prác, ktorej rozhranie je využívané na mnohých VŠ na Slovensku.

Podľa odborníkov je úroveň technológií v súčasnosti na takom stupni, že osoby so zdravotným postihnutím majú možnosť plnohodnotne pristupovať k informáciám na webových stránkach a používať webové aplikácie. Ako však dodávajú, podmienkou je správne dodržiavanie platných štandardov pri navrhovaní a tvorbe webového sídla alebo aplikácie.[2] Ak sa tieto štandardy nedodržia, dôjde k zníženiu úrovne prístupnosti celého webového sídla, aplikácie. Ako ukázal prieskum realizovaný v rámci projektu UNIALL[3] na vybraných vysokoškolských inštitúciách, situácia je z tohto pohľadu veľmi neuspokojivá. Výsledky testovania 47 webových sídiel (z toho 43 webových stránok fakúlt/univerzít a 4 online katalógov univerzitných knižníc) sú pre dotknuté skupiny študentov so ŠP veľmi nepriaznivé. 94 % z nich dosiahlo v roku 2016 v testovaní najhorší výsledok.[4] Preukázala sa na nich veľmi nízka úroveň prístupnosti. Najvyššiu úroveň nedosiahlo ani jedno z testovaných webových sídiel. Dobré hodnotenie sa neušlo ani online katalógom univerzitných knižníc. U troch z nich sa preukázala veľmi nízka prístupnosť, u jedného nízka. Podobná je aj skúsenosť respondenta To dá rozum, ktorý sa zapojil do rozhovorov. Absolvent VŠ, ktorý v súčasnosti poskytuje podporu študentom so ŠP, upozorňoval na viaceré informačno-komunikačné bariéry: „Teraz máme tie knižničné informačné systémy na registráciu záverečných prác, máme centrálny register záverečných prác a podobné. Niekde na to mysleli, niekde nie. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Z nasledujúcej odpovede nevidiacej študentky je zrejmé, že webové sídla nie sú zďaleka z hľadiska dostupnosti informácií jediným

problémom. Zlepšovanie prístupnosti akademického prostredia si vyžaduje mnoho úprav: „Je to pre mňa bludisko, keď mám pravdu povedať, lebo čísla na dverách sú malé a strašne dlho mi trvá [sa zorientovať]. Keď už viem, kde čo je, tak je to okej, ale keď mám niečo nájsť, tak je to pre mňa ťažké hľadať, lebo fakt je to strašne zle označené. Takisto aj menovky, keď hľadám nejakého konkrétneho vyučujúceho alebo niekoho, je tam problém. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Kritériá prístupnosti nespĺňajú ani akademické informačné systémy

Organizácia štúdia na VŠ je v súčasnosti založená na elektronických systémoch. Indexy či papierové hárky, na ktoré sa študenti zapisovali na skúšku, sú už minulosťou. Od každého študenta sa očakáva, že sa bude dobre orientovať v akademickom informačnom systéme. Ako však tvrdí predstaviteľ ministerstva školstva, ktorý sa otázkou podpory študentov so ŠP zaoberá, pre týchto študentov „systémy nie sú prispôsobené a bez asistencie ich nevedia používať. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Rovnaký názor vyjadril aj zástupca občianskeho združenia pre ľudí s telesným postihnutím: „Vysokoškolské informačné systémy sú dosť neprístupné. Častokrát sa ľudia so zrakovým postihnutím strácajú v tomto systéme a nie sú prispôsobené ani podľa súčasne platných právnych predpisov. Alebo keď sú prispôsobené, tak nie do bodky. [...] Tak či tak potrebujú asistenciu, lebo sú tam nejaké zádrhely. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Podľa dlhoročnej koordinátorky z centra podpory pre študentov so ŠP ide o dôsledok šetrenia finančných prostriedkov: „To sa dosť vysoké školy zdráhajú. Viete, sú to peniaze naviac. U nás aj ten akademický systém nie je dobre prístupný pre nevidiacich, pre slabozrakých, kontrast a podobne. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Za pravdu účastníkom rozhovorov To dá rozum dávajú aj výsledky prieskumu UNIALL, v rámci ktorého sa v roku 2015 testovali akademické informačné systémy používané na viacerých VŠ.[5] Všetky tieto systémy vykazovali v čase testovania odchýlky od normy a znižovali tak prístupnosť informácií pre určité zdravotne znevýhodnené skupiny študentov.[6] Testovanie napríklad ukázalo, že všetky aplikácie obsahujú niekoľko komponentov, ktoré nie sú vôbec prístupné z klávesnice. Ako sa v záverečnej správe uvádza, tento stav znevýhodňuje všetkých používateľov, ktorí pri práci s počítačom nemôžu používať myš.[7] Viaceré systémy predstavujú problém pre nevidiacich. Niektoré komponenty sú totiž pre používateľov čítača obrazovky neprístupné. Nedostanú správnu informáciu alebo sa o nej nedozvedia.[8] Hoci tieto výsledky odkazujú na situáciu v roku 2016, je možné, že informačná prístupnosť sa zásadne nezlepšila. Vysoké školy totiž zotrvávajú v používaní zakúpeného akademického informačného systému spravidla dlhé obdobia.

Niektorým skupinám študentov so ŠP chýbajú študijné materiály

Podľa vyhlášky majú viaceré skupiny študentov so ŠP nárok na zabezpečenie študijných materiálov v prístupnej forme. Podľa získaných dát v rámci rozhovorov To dá rozum môžu mať vysoké školy problém so zabezpečením materiálov pre nevidiacich, resp. slabozrakých študentov. Ako skonštatoval účastník rozhovoru, ktorý poskytuje podporu študentom so ŠP: „Nie vždy sú dostupné konkrétne knihy. Pri matike je to dosť bežné. Keby to potrebovali v Braillovom písme, tak je dosť veľký problém. Lebo to nie je možné len tak preložiť do Braillovho písma, lebo ten nevidiaci študent je veľmi špecifický a on potrebuje tie texty aj upraviť. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Problémy pociťované na vlastnej koži opísala slabozraká študentka: „So skriptami je problém. Keď sú iba v tlačenej verzii a proste majú malé písmo, tak je to pre mňa sťaženie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Z jej ďalších slov sa dá usudzovať, že na škole, kde študuje, zlyháva aj podpora, čo sa týka zabezpečenia pomôcok. Riešenia ako uľahčiť jej štúdium totiž zjavne existujú: „Keď som napríklad videla, ako to prebieha na niektorých základných školách. Že majú k dispozícii tablety, [...] tak to vidia aj na tých tabletoch. Napríklad by som nemusela riešiť to, že sú tam nejaké veci na premietačke alebo nejaké materiály, že by mi proste všetko prišlo [na tablet], kde si to môžem prečítať, zväčšiť veľkosť v tom momente, keď to potrebujem. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Záver

Na zdravotne znevýhodnených študentov, ktorí sa rozhodli študovať na VŠ, čaká množstvo na prvý pohľad neviditeľných prekážok. Okrem fyzických bariér majú určité skupiny (nevidiaci, slabozrakí študenti, študenti s telesným postihnutím dolných končatín) obmedzený, či až znemožnený prístup k informáciám na weboch vysokých škôl, v knižničných katalógoch či

v informačných systémoch. Niektoré školy zlyhávajú aj v prípade zabezpečenia prístupných študijných materiálov. Napriek snahe škôl a štátu o začlenenie študentov so špecifickými potrebami do vzdelávacieho procesu na VŠ, existuje v systéme ešte veľa bariér, ktoré im spôsobujú ťažkosti a štúdium sťažujú a zabraňujú im tak nielen získať prístup k informáciám, ale aj k vzdelávacím službám, na ktoré majú ako študenti VŠ nárok. Bariéry v online svete sú tak prekážkami pri naplňovaní potenciálu učiacich sa so znevýhodneniami.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Dušan Šimšík

Zdroje:

1: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na:https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html? page_id=12409
2: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html? page_id=12409
3: UNIALL je skratka medzinárodného projektu Accessibility of Higher Education for Students with Special Needs, ktorý bol realizovaný v rokoch 2015 – 2018: koordinátorom projektu bola Slovenská technická univerzita v Bratislave, Fakulta architektúry: Centre of Design forAll (CEDA) – v spolupráci s Centrom podpory študentov so špecifickými potrebami na Univerzite Komenského v Bratislave.
4: Hodnotiaca škála, na základe ktorej bola posudzovaná prístupnosť webových stránok, obsahovala 6 úrovní – od najvyššej úrovne prístupnosti (100% - 97%) až po veľmi nízku úroveň prístupnosti (79,5 % a menej). Bližšie k metodike testovania a hodnotenia: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html? page_id=12409
5: Testované boli akademické systémy Abakus, AIS2, AIVS, OS4U a MAIS. Bližšie: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymipotrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html?page_id=12409
6: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html? page_id=12409
7: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html? page_id=12409
8: STANKOVIČOVÁ, M. *Správa o stave prístupnosti webových stránok a akademických informačných systémov na vybraných vysokých školách v SR.* Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016. [cit. 2019-09-01] Dostupné na: https://www.stuba.sk/sk/studentov/studenti-a-uchadzaci-so-specifickymi-potrebami/vystupy-projektu-uniall-erasmus-ka2.html? page_id=12409

Prístupnosť fyzického prostredia na VŠ

V oblasti prístupnosti a dostupnosti fyzického prostredia je stále čo zlepšovať

Pre mnohých študentov s telesným a so zrakovým postihnutím je kľúčová otázka fyzickej dostupnosti akademického prostredia. Architektonické bariéry sú nezriedka dôvodom, prečo nejdú študovať na vysokú školu (ďalej VŠ), ktorá ponúka odbor blízky ich záujmu. Napriek tomu, že sa situácia na VŠ za posledné roky vďaka rozvojovým projektom zlepšila, na VŠ stále existuje množstvo bariér, ktoré znemožňujú slobodný pohyb týchto ľudí. Situácia je pre nich o to zložitejšia, že štúdium si vyžaduje časté presuny medzi budovami rozmiestnenými často po celom meste. Výsledky najnovšieho prieskumu ukazujú, že vo väčšine priestorov na fakultách sa človek s obmedzenou mobilitou nemôže nezávisle pohybovať a je tak odkázaný na pomoc druhých. Problematický je už samotný vstup do budov, pohyb po chodbách či používanie toaliet. Kritériám nezávislého pohybu nevyhovuje väčšina učební, čo na niektorých školách riešia úpravou rozvrhu. Veľkou prekážkou na ceste za VŠ vzdelávaním je i stav študentských domovov. Hoci študenti s ťažkým zdravotným postihnutím majú spravidla v súťaži o miesto na internáte prednosť, otázka bývania zostáva pre mnohých imobilných študentov nedoriešená. Vo väčšine študentských domovov totiž chýbajú napríklad bezbariérové izby či kúpeľne.

Architektonické bariéry predstavujú vážnu prekážku štúdia na vysokej škole

Nielen pre študentov s telesným, ale tiež pre tých, ktorí majú zmyslové postihnutie, je otázka bezbariérovosti absolútne kľúčová. Ak má byť prostredie vysokých škôl univerzálne prístupné, musia mať aj užívatelia vysokoškolského prostredia so zdravotným znevýhodnením zabezpečený rovnocenný prístup k všetkým prevádzkovým častiam, ktoré sú určené pre študentov. Nejde len o priestory, v ktorých sa realizuje výučba (učebne, auditóriá, laboratóriá), ale tiež študovne, knižnice či iné priestory, v ktorých študenti trávia čas (športové centrá, stravovacie časti, ubytovacie zariadenia a podobne).[1] Študenti so zrakovým postihnutím by mali mať možnosť pohybovať a orientovať sa v priestoroch vysokej školy samostatne, bez pomoci asistenta.[2]

Napriek tomu, že vďaka rozvojovým projektom sa priestorové podmienky na VŠ výrazne zlepšili, nedá sa povedať, že by bol stav uspokojivý. Účastníčka rozhovorov realizovaných v rámci projektu To dá rozum, ktorá je koordinátorkou podpory pre študentov so ŠP (ďalej koordinátor), zhodnotila situáciu na jej škole takto: „Najväčší problém je prístupnosť, bezbariérovosť. Hoci sa to lepší, keď to porovnávame s niektorými vyspelými krajinami, tak naozaj je ešte čo zlepšovať. Nie je to komfort pre tých študentov. Musia prekonávať [prekážky]. Aj keď je trebárs jedna budova celkom dobrá, potom je internát, potom sú knižnice a tak ďalej. Chýba celkové pokrytie tej bezbariérovosti. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ So situáciou na VŠ na Slovensku nie je spokojná ani spoluautorka novely zákona o VŠ: „Stále máme vysoké školy, ktoré nemajú dostatočne adaptabilné priestory. Čiže sú fyzické bariéry, ktoré bránia tomu aby sa študenti mohli samostatne, pokiaľ majú isté typy postihnutí alebo špecifické potreby, aby sa mohli samostatne pohybovať, aby boli autonómni v rámci vzdelávacieho procesu. (MŠVVŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Architektonické bariéry sú nezriedka aj dôvodom, prečo študenti so zdravotným znevýhodnením nejdú študovať na školu, ktorá poskytuje odbor blízky ich záujmu. Na otázku, čo môže uchádzač urobiť, ak na tento problém narazí, dala vyššie citovaná koordinátorka úprimnú odpoveď: „No tá budova sa nám nezmení. Čiže asi reálne by sa dialo to, že by si musel zvážiť, či to s pomocou nejakého asistenta alebo niekoho zvládne alebo nezvládne. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Zástupca občianskeho združenia pre ľudí s ťažkým telesným postihnutím potvrdil, že uchádzači o VŠ štúdium sa často pýtajú na priestorové podmienky jednotlivých VŠ: „Obracajú sa na nás práve kvôli tej stránke vysokoškolského štúdia, že či vieme, či na univerzite, povedzme Komenského, sú bezbariérové internáty alebo či sa tam dá na vozíku fungovať na tej a tej fakulte. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Situáciu komplikujú vzdialenosti medzi jednotlivými budovami vysokých škôl

Architektonické bariéry pociťujú študenti s fyzickým či so zrakovým postihnutím ešte intenzívnejšie tam, kde sú jednotlivé budovy vo väčšej vzdialenosti. Tento problém výstižne pomenoval bývalý študent so ŠP: „Ďalšia vec, ktorá je na Slovensku taká trošku nešťastná, že u nás to nie je tak ako v zahraničí. Že máme nejakú univerzitu, ktorá má svoj veľký kampus a všetko to je sústredené do toho kampusu, že je to také mestečko... (MVO, Košický kraj, Iný)“ O peripetiách, ktoré musí pravidelne pri prechode medzi dvoma susednými budovami fakulty absolvovať, rozprávala aj nevidiaca študentka: „A presúvame sa stále. Prechody cez cestu a neviem, či sa mám pozerať pred seba, na semafor alebo pod nohy, lebo vlastne stále iba chodíme, chodíme, chodíme. Akože viem, že to sa asi nestane, ale keby vymysleli nejaký prechod medzi tými budovami, normálne nadchodmi alebo niečo, bolo by to oveľa lepšie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Veľký počet budov, v ktorých sa realizuje vyučovanie, komplikuje aj dosiahnutie úplnej bezbariérovosti. Koordinátorka jednej z takýchto vysokých škôl zhodnotila situáciu takto: „Tým, že sme vo viacerých budovách a každá katedra je inde a tie budovy sú staršie a sú pamiatkovo chránené, robiť tam nejaké zásahy či stavebné úpravy je tiež vždy problém. To je jeden z tých hlavných problémov. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

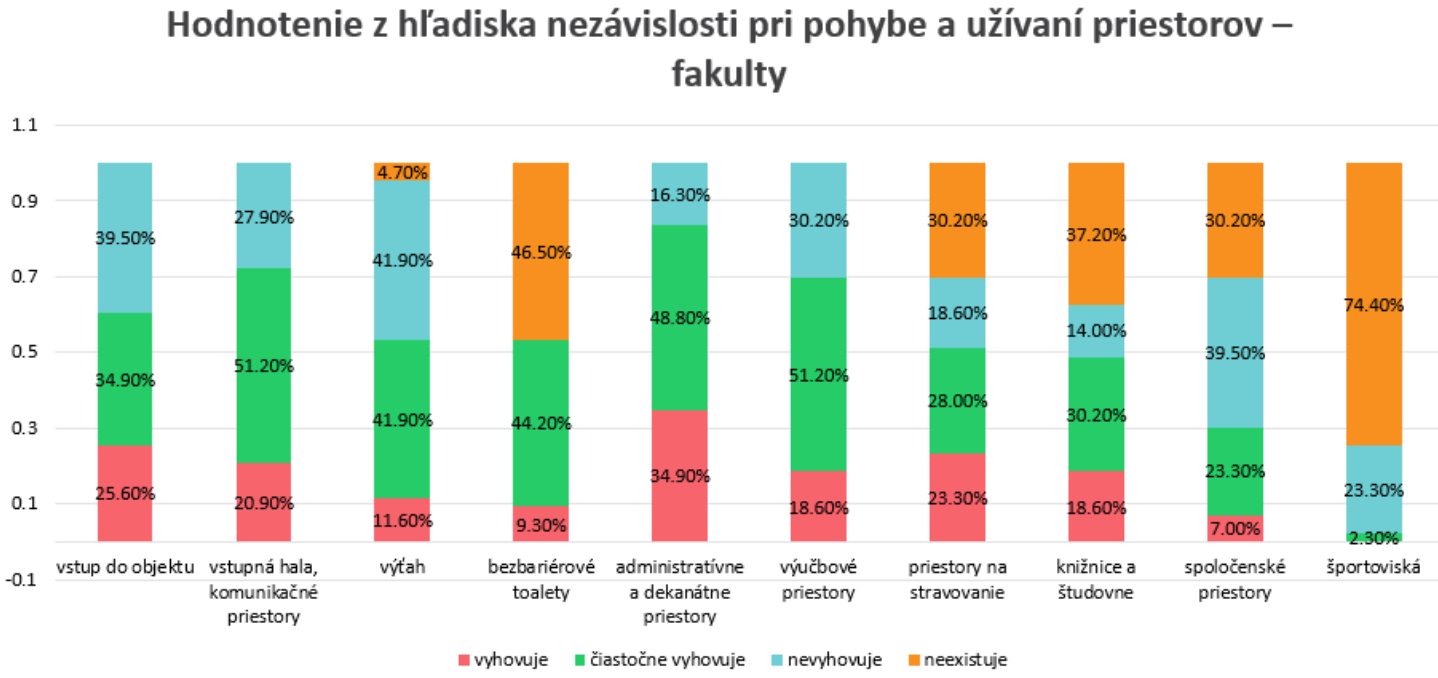
Vo väčšine priestorov na fakultách sa človek na vozíku nemôže slobodne pohybovať

Štúdium na vysokej škole vyžaduje pohyb v rôznych užívateľských priestoroch. Pri posudzovaní kvality prostredia z pohľadu nezávislosti pohybu sú dôležité rôzne ukazovatele. Sleduje sa napríklad samotný vstup do budovy či priestorové riešenie vstupných hál, ktoré by malo byť navrhnuté tak, aby umožňovalo bezproblémový pohyb osoby na vozíku. Kľúčové je tiež prispôsobenie chodieb, schodísk či výťahov, ako aj ostatných miestností, ktoré študenti navštevujú (administratívne, dekanátne, stravovacie priestory, knižnice atď.).[3] Podľa výsledkov prieskumu, ktorý realizovala Slovenská technická univerzita na 14 verejných VŠ, je situácia neuspokojivá. Ako ukazuje graf G_4.5.7.5.1, samotný vstup do objektu vyhovuje kritériám len v prípade 25,6 % zo 43 budov, ktoré boli hodnotené. V budovách VŠ nájdeme len necelých 12 % výťahov, ktoré možno označiť za vyhovujúce. Tieto výsledky dokresľuje aj vyjadrenie respondentky To dá rozum, ktorá poskytla rozhovor: „Problémy mala aj tá spolužiačka, čo je na vozíku. To bolo hrozné, lebo v celej budove nie sú žiadne rampy. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Z vyjadrenia iného študenta je zrejmé, že prítomnosť výťahu nie je ani zďaleka zárukou slobodného pohybu: „Toto je aktívny vozík, ale kebyže mám širší vozík, tak sa ani do výťahu nedostanem. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Uvedený prieskum odhalil množstvo nedostatkov, na ktoré upozorňovali aj účastníci rozhovorov To dá rozum. Situáciu na konkrétnej fakulte zhodnotila jej koordinátorka takto: „Neprekonateľný problém je prístupnosť študijných oddelení. Tam sa nedá dať nejaká plošina výsuvná, nedá sa robiť nič. Jedine presťahovať študijné oddelenie tak, aby bolo prístupné. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Kritická bola aj pri hodnotení prístupnosti stravovania pre imobilných študentov: „Jedáleň na [názov ulice] je v podstate prístupná. Ale už napríklad, keď si chce ísť kúpiť jedálne lístky, tam už sú schodíky. Takže, zase musí ten študent stále rozmýšľať, koho požiadať, čo urobiť, ako si to zabezpečiť, aby sa tam dostal. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ O obmedzených možnostiach stravovania rozprával aj študent so ŠP navštevujúci tú istú fakultu VŠ: „Chcel som ísť na [názov fakulty] do bufetu. Zistil som, že tam sú schody a vlastne neviem, či sa tam dá nejako inak dostať [...] Sú tam dole dva schodíky k pokladni. No už tam chodím, lebo bufetárka si už na mňa zvykla. Vždy ju zavolám a ona mi prinesie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

O tom, že podmienky na mnohých VŠ nereflektujú ani základné fyziologické potreby ľudí s telesným postihnutím, vypovedá zhodnotenie bezbariérovosti toaliet. Ako vidieť v grafe G_ 4.5.7.5.1, za vyhovujúce z tohto pohľadu bolo označených ani nie 10 % hodnotených sociálnych zariadení. Takmer v polovici budov bezbariérové toalety študent nenájde. Tento výsledok dáva za pravdu sociálnemu poradcovi z občianskeho združenia pre ľudí s telesným postihnutím, ktorý sa odvolával na desať rokov starý prieskum mapujúci situáciu na viacerých stupňoch vzdelávania: „Kedysi som pred asi desiatimi rokmi robil taký menší prieskum, kde mi vyšlo, že 80 % žiakov s telesným postihnutím musí chodiť do školy tak, že si musí nastaviť svoje fyziologické potreby na ráno a až po príchode zo školy. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Podľa slov univerzitnej koordinátorky sa školy nezriedka chybne domnievajú, že tento problém sa ich netýka: „Mnohé školy povedia, že majú bezbariérovú toaletu. Keď tam prídete a odborník to posúdi, tak povie, že to nie je bezbariérová toaleta. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Graf G_ 4.5.7.5.1: Hodnotenie z hľadiska nezávislosti pri pohybe a užívaní priestorov – fakulty



Zdroj: To dá rozum, na základe ČEREŠŇOVÁ, Z. a kol. (2018)

Väčšina učebných priestorov na VŠ neumožňuje nezávislý pohyb

Podľa výsledkov prieskumu[5] ani mnohé učebné priestory nevyhovujú podmienkam nezávislého pohybu. Ako ukazuje graf G_4.5.7.5.1, kritériá splnilo len necelých 19 %. Polovica hodnotených učební im vyhovela čiastočne. Takmer tretina bola označená za nevyhovujúce. Stretli sa s nimi zrejme aj účastníci rozhovorov To dá rozum. Bývalý študent VŠ s telesným postihnutím si takto zaspomínal: „Neskôr ma už aj spolužiaci ťahali do niektorých posluchární, kde v tom čase bezbariérový prístup ešte nebol. Je to nešťastie našich učební, tých posluchární. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Čerstvejšiu skúsenosť prezentoval študent na vozíčku, ktorý ešte štúdium neukončil: „Na [názov ulice] je jedna miestnosť, kde sa ide iba po schodoch a tam máme prednášku, tak som musel mať vždy niekoho, kto ma dá dole a potom vlastne hore. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Nedostatok bezbariérových učební riešia na niektorých VŠ úpravou rozvrhu. O tejto stratégii rozprávala koordinátorka pre študentov so ŠP: „Robí sa to potom tak, že sa upraví rozvrh, aby výuka skupine, ktorú má ten študent, nebola dávaná do tých učební, ktoré sú neprístupné. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Ako sa však dá usudzovať na základe odpovede respondenta, ktorý pomáha študentom s ťažkým telesným postihnutím, rozvrh sa na niektorých fakultách upravuje až vtedy, keď študent zistí, že sú učebne pre neho neprístupné. Zmena navyše závisí od ochoty spolužiakov: „Lebo keď ste napríklad sám na vozíku a je tam ďalších 20, tak oni s tým musia súhlasiť. To je zase na nich, či áno či nie. Nejaký iný mechanizmus nie je. Nikto sa nepýta ani podporných centier, ani nikoho, keď sa tvorí rozvrh alebo sa to nejako nezisťuje. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Tento výrok navyše odkazuje na nie vždy ideálne prepojenie fakulty a podporných centier na úrovni univerzity.

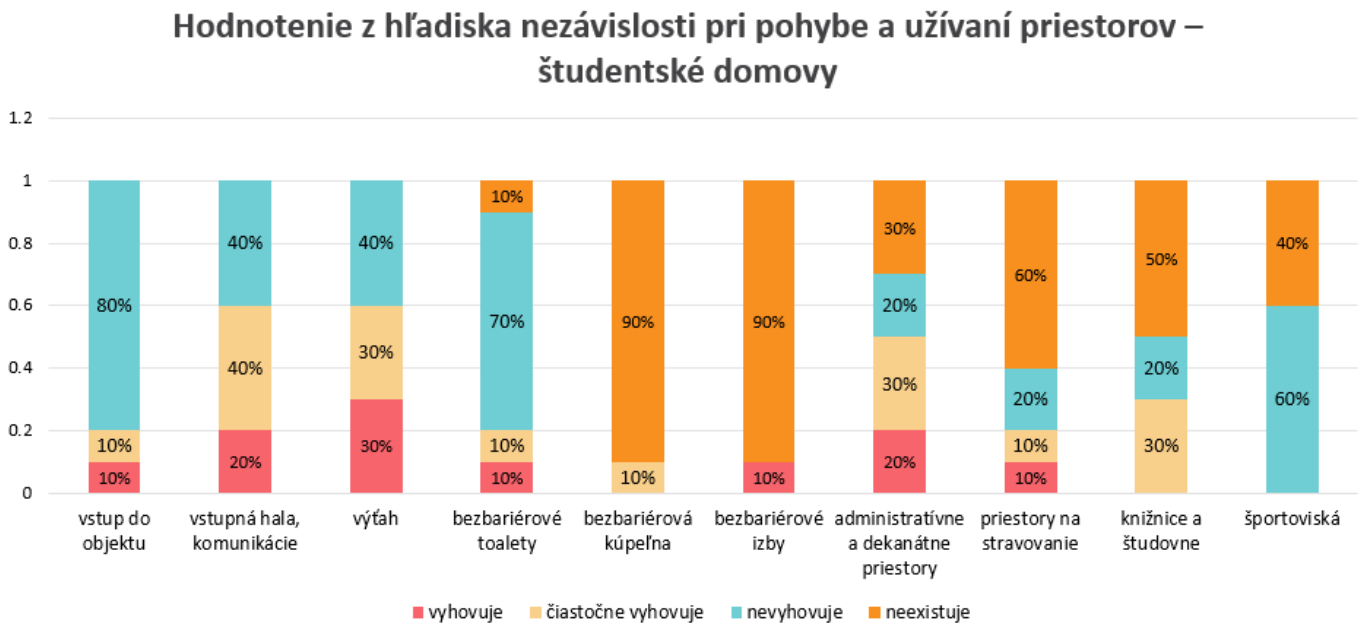
Vo väčšine študentských domovov nie sú bezbariérové izby či kúpeľne

Získať ubytovanie v študentskom domove nie je pre študentov jednoduché. Pri zostavovaní rebríčkov prijatých záujemcov často rozhoduje študijný prospech či iné interne prijaté kritériá. Držitelia preukazov ZŤP (zdravotne ťažko postihnutý) sú často prijímaní prednostne. Mladým ľuďom, ktorí sú odkázaní na vozík, však ani táto devíza neumožní vyriešiť otázku ubytovania. Máloktorý študentský domov má totiž bezbariérové izby, v ktorých by sa mohli slobodne pohybovať. Tieto zistenia priniesol vyššie citovaný prieskum[6], podľa ktorého 90 % študentských domov nemá bezbariérové izby ani kúpeľne.

Bezbariérové toalety síce existujú, no kritériám nezávislého pohybu vyhovuje len 10 % všetkých hodnotených. Ako ukazuje graf G_4.5.7.5.2, problémov je však omnoho viac. Tak, ako v budovách fakúlt, aj tu sa preukázali veľké nedostatky v prístupe do objektu, ale tiež vo vstupných halách či na chodbách. Výťahy sa síce nachádzali v každom internáte, no komfortný presun zabezpečuje podľa hodnotiteľov len necelá tretina z nich.[7]

Prezentované zistenia podporujú aj vyjadrenia účastníkov rozhovorov To dá rozum. Absolvent VŠ s telesným postihnutím zhodnotil aktuálne možnosti ubytovania ľudí na vozíčku takto: „Nemáme ubytovanie na internátoch. Aj keď, tak je to v strašne malom počte. [...]. Hoci je v tom ubytovacom alebo študijnom poriadku, že zdravotne znevýhodnený má nárok na prednostné bezbariérové ubytovanie. (MVO, Košický kraj, Iný)“ Aj podľa slov univerzitnej koordinátorky sú na tom budovy internátov z tohto pohľadu veľmi zle: „Horšia je situácia v študentských domovoch, lebo tam bezbariérovosť nebola riešená. Až 90 % študentských domovov je bariérových. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Graf G_4.5.7.5.2: Hodnotenie z hľadiska nezávislosti pri pohybe a užívaní priestorov – študentské domovy



Zdroj: To dá rozum, na základe ČEREŠŇOVÁ, Z. a kol. (2018)

Obmedzené možnosti ubytovania znamenajú pre mnohých mladých ľudí so zdravotným postihnutím zároveň aj obmedzené možnosti VŠ štúdia. Ako v rámci rozhovoru To dá rozum povedal koordinátor centra podpory pre študentov so ŠP, podpora „nie je len to, aby si vedel prečítať skriptá alebo aby sa dostal do triedy. Je to aj o tom, že potrebuje internát, potrebuje upravené prostredie, aby sa vedel dostať do jedálne, do knižnice, aby sa vedel dostať na izbu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Debarierizácia postupuje, ale pomaly

Od roku 2013, keď vstúpila do platnosti novela č. 57/2012 zákona o VŠ upravujúca podmienky podpory študentov so ŠP, sa situácia na nejednej VŠ zlepšila. Potvrdzujú to aj slová bývalého študenta s ťažkým telesným postihnutím: „Ja som vyštudoval vysokú školu na Univerzite [názov]. Skúšobná miestnosť bola v mojom osobnom motorovom vozidle. Lebo tam, kde je [názov] fakulta, bývalo tuším vojenské gymnázium. Takže absolútne nepotrebovali výťahy a podobne. S prekvapením som zistil, že odvtedy sú už rôznym spôsobom preklenuté bariéry. Takže funguje to. (MVO, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Zákon a k nemu prislúchajúca vyhláška vyvinula na VŠ tlak odstrániť existujúce fyzické prekážky. Hoci prišla aj finančná podpora v podobe štátnych dotácií, mnohé VŠ začínali takpovediac od nuly. Koordinátor, ktorý poskytol rozhovor pre To dá rozum, spomínal na prvé práce takto: „Architektonické bariéry boli vtedy obrovské. Čiže prvé, čo sme urobili, sme

budovali rampy. […] My sme v tých začiatkoch spravili najmä to, aby sme zabezpečili tú minimálnu povinnú úroveň debarierizácie tak, ako ju predpisuje zákon o verejných budovách. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Debarierizácia si vyžaduje vysoké investičné náklady. Viaceré verejné VŠ dokázali vybudovať výťahy či rampy len vďaka účelovo viazaným štátnym dotáciám. Ako sa však ukazuje, v oblasti odstraňovania architektonických bariér čaká VŠ ešte mnoho práce. Zabezpečenie finančných zdrojov je náročné. V rozpočtoch VŠ sa takýto veľký objem financií hľadá len veľmi ťažko. Podľa slov viacerých účastníkov rozhovorov v rámci zberu kvalitatívnych dát To dá rozum dotácie na študentov so ŠP postačujú skôr na pokrytie menších úprav. Túto skúsenosť má aj univerzitná koordinátorka jednej verejnej VŠ: „Z toho minima sa dali realizovať aj nejaké drobné bezbariérové úpravy. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Rovnaký názor prezentovala aj koordinátorka na inej VŠ: „Z týchto prostriedkov sa dajú robiť iba drobné úpravy bezbariérovosti. Chýbajú veľké peniaze na tie veľké zásahy v tej bezbariérovosti. Také, ako vylepšiť WC, namontovať madlá alebo urobiť nejaké drobné úpravy na to, hej. Ale na také zásadnejšie... (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Z výpovede univerzitnej koordinátorky sa však dá čítať, že manažment niektorých VŠ nemá na debarierizáciu plánované iné zdroje, ako sú dotácie na študentov so ŠP: „Keď som prišla tak dva-, trikrát do roka za pánom bývalým tajomníkom, tak sa srdečne žoviálne smial: ‚No, aký balík peňazí ste nám priniesli, keď niečo chcete?‘ (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Proces debarierizácie postupuje pomalými krokmi aj v dôsledku rôznych technických problémov, na ktoré VŠ narazia počas projektovania úprav. Niektoré budovy sú v historických častiach miest a vyžadujú si veľmi špecifické zásahy, ktoré musí schváliť pamiatkový úrad. Aj mnohé iné budovy si vyžadujú často náročné technické riešenia, ktoré rekonštrukciu predražujú: „Niekedy sú veľmi problematické, také technické problémy, ktoré nezávisia od dobrej vôle, ale treba aj nejakých odborníkov prizvať, aby navrhli riešenie (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“, komentovala koordinátorka centra podpory. Ako ďalej dodala, výdavky sa paradoxne navyšujú aj vďaka verejnému obstarávaniu: „Ja by som vedela rekonštrukciu WC urobiť za tritisíc, ale ide to cez vysúťaženú firmu a urobí to za trinásťtisíc alebo za dvadsaťtritisíc. Viete, to sú veci, ktoré my jednoducho nevieme ovplyvniť a musíme sa v rámci toho pohybovať. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“

Stavebné úpravy nemusia nevyhnutne smerovať k skutočnému odstráneniu architektonických prekážok

Nielen chýbajúce financie môžu prispievať k pomalému procesu debarierizácie. Existuje riziko, že práce, ktoré sa v tejto oblasti realizujú, nie sú vykonané dostatočne odborne a tak sa môže stať, že vznikne napríklad bezbariérová toaleta, ktorá v skutočnosti neumožňuje pohyb na vozíku. Takéto praktiky kritizoval aj bývalý absolvent VŠ, ktorý je sám užívateľom invalidného vozíka: „Keď ideme niečo rekonštruovať, veľakrát sa tu nikto nikoho nepýta a tak rekonštruujú. (MVO, Košický kraj, Iný)“ K takýmto situáciám môže dochádzať najmä kvôli stavebnej legislatíve. Ako konštatujú odborníci na túto oblasť, „slovenská stavebná legislatíva doposiaľ nedostatočne akceptuje problematiku univerzálnej prístupnosti prostredia a neposkytuje komplexný dokument, ktorý by podrobnejšie špecifikoval požiadavky pre jednotlivé typologické druhy stavieb so zohľadnením širokého spektra užívateľov“.[9]

Záver

V spoločnosti žije skupina ľudí, ktorá nemôže pre svoje telesné postihnutie plne využiť a rozvíjať svoj potenciál. V Správe o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja z roku 2013[10] je deklarovaná potreba vytvoriť „školstvo dostupné všetkým“. Ako sa v nej píše, na ceste k tomuto cieľu je potrebné odstrániť fyzické bariéry a zabezpečiť bezbariérové prostredie škôl. Aj keď viaceré vysoké školy hľadali a stále hľadajú cesty, ako urobiť akademické prostredie z pohľadu odstránenia fyzických bariér viac otvoreným, výsledky prieskumov poukazujú na stále kritický stav nielen v budovách fakúlt, ale aj študentských domovov, knižníc a pod. Debarierizácia zostáva naďalej výzvou, tak pre štát, ako aj pre samotné vysoké školy, ktoré v tejto chvíli nie sú skutočne otvorené pre všetkých študentov a ani pre verejnosť. Inými slovami, akademické prostredie nie je prepojené s prostredím, v ktorom sa realizuje a nereflektuje potreby všetkých členov komunity, v ktorej pôsobí.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Dušan Šimšík

Súvisiace kapitoly:

Dostupnosť poradenských a podporných služieb na VŠ

Zdroje:

[1:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[2:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[3:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[4:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[5:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[6:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[7:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[8:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[9:] ČEREŠŇOVÁ, Z., ROLLOVÁ, L., KONČEKOVÁ, D. 2018. *Hodnotenie prístupnosti architektonického prostredia vysokých škôl na Slovensku.* Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2018.
[10:] *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja.* Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013.

Podpora študentov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

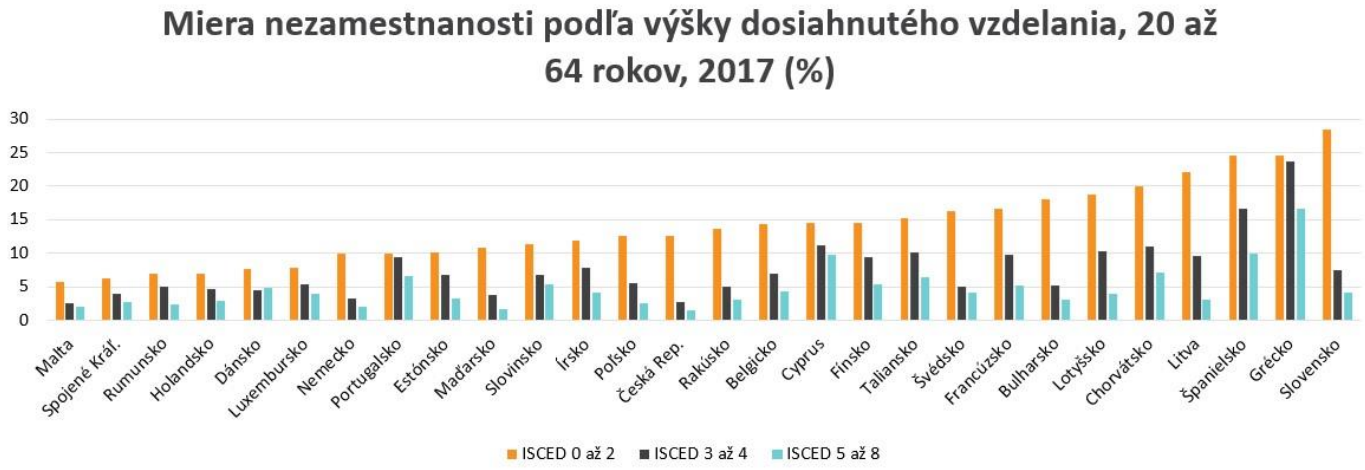
Študenti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia majú nárok len na sociálnu podporu

Vysokoškolsky vzdelaní ľudia prežívajú väčšiu spokojnosť so svojím životom než ľudia s nižším vzdelaním. Diplom zároveň otvára brány k lepšej práci. Slovensko patrí medzi krajiny, v ktorých výška dosiahnutého vzdelania zohráva v otázke uplatniteľnosti na trhu práce zásadnú rolu. Mladí ľudia zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP) však tieto výhody čerpajú v minimálnej miere. Ich účasť na vysokoškolskom vzdelávaní je kriticky nízka. Jedným z dôvodov môže byť aj systém podpory na vysokých školách (ďalej VŠ), ktorý sa vzťahuje výhradne na študentov so zdravotným postihnutím, ochorením či poruchami učenia. Ľudia, ktorí prichádzajú na pôdu VŠ z prostredia chudoby, majú nárok len na sociálnu podporu, ktorá im môže pomôcť odbúrať finančné bariéry. Skúsenosti zo zahraničia, ako aj pilotný program Aj ty máš šancu! realizovaný na Slovensku, však ukazujú, že títo študenti potrebujú aj iné formy podpory. Výsledky analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum však indikujú, že táto téma na vysokých školách zatiaľ príliš nerezonuje.

Diplom zvyšuje šance na lepší život, získa ho však len malá skupina ľudí žijúcich v podmienkach chudoby

Výška dosiahnutého vzdelania má v súčasnosti vplyv na viaceré oblasti života človeka. Podľa zistení OECD sa vysokoškolsky vzdelaní ľudia omnoho viac ako ľudia s nižším vzdelaním zapájajú do volieb, participujú na občianskych aktivitách, no čo je najdôležitejšie, prežívajú väčšiu spokojnosť so svojím životom.[1] Určite sa na tom podieľa aj fakt, že majú väčšiu šancu zamestnať sa. Hoci samotný diplom nie je automatickou zárukou uplatnenia sa na trhu práce, predsa len zvyšuje šance na lepšie platenú prácu. A ako ukazuje graf G_4.5.7.6.1, na Slovensku na výške dosiahnutého vzdelania stále záleží. Spolu s Litvou a Českou republikou patrí naša krajina do trojice tých krajín, ktoré zaznamenávajú najvyšší percentuálny rozdiel medzi nezamestnanosťou ľudí s nízkym a vyšším vzdelaním (vyššie odborné a vysokoškolské vzdelanie).[2]

Graf G_4.5.7.6.1: Miera nezamestnanosti podľa výšky dosiahnutého vzdelania, 20 až 64 rokov, 2017 (%)



Zdroj: EUROSTAT, podľa Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením (2019)

Hoci význam vysokoškolského vzdelania je nesporný, ľudia, ktorí žijú v podmienkach chudoby a sociálneho vylúčenia ho dosiahnu len zriedka. Časť z nich nepokračuje ani v štúdiu na strednej škole alebo toto štúdium neukončí. Tí, čo neskončia na úrovni základného vzdelania, navštevujú triedy praktických škôl a odborných učilíšť, ktoré sú určené pre žiakov s mentálnym postihnutím alebo sedia v laviciach stredných odborných škôl, najčastejšie však v 2- alebo 3-ročných odboroch. Na gymnáziách študujú zriedkavo[4]. Preto neprekvapí, že ich účasť vo vysokom školstve je ešte nižšia ako na stredných školách.

Podľa zistení Útvaru hodnoty za peniaze bolo v akademickom roku 2017/18 na vysokých školách v SR zapísaných len 8 % mladých ľudí vo veku 19 – 23 rokov, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi (PHN). Ako vidieť v tabuľke T_4.5.7.6.1, tento podiel je 4-násobne nižší oproti ich podielu v celkovej populácii.[5] Účasť mladých ľudí žijúcich v podmienkach sociálne vylúčených rómskych lokalít na vysokoškolskom vzdelávaní je podľa tohto zdroja úplne minimálna.

Tabuľka T_4.5.7.6.1: Podiel 19 až 23-ročných ľudí podľa PHN a MRK, ktorí sú zapísaní na VŠ v SR, š. r. 2017/18 (%)

Podiel 19- až 23-ročných ľudí podľa PHN a MRK, ktorí sú zapísaní na VŠ v SR, š.r. 2017/18 (%)			
	MRK	mimo MRK	Celkom
PHN	0.6	13.7	7.5
mimo PHN	5.7	33.8	32
Celkom	4.4	33.3	31

Vysvetlivky: PHN – do tejto skupiny zahrnuli autori správy každú osobu, ktorá žije v domácnosti, ktorej aspoň jeden mesiac v roku 2017 bola poskytovaná PHN podľa údajov ÚPSVR; skratka MRK je v správe používaná ako „proxy" pre menej integrovanú časť rómskej populácie (v analýze To dá rozum ekvivalent sociálne vylúčených rómskych lokalít)

Zdroj: ÚHP na základe údajov RIS MŠVVŠ, ÚPSVR, MV, ARK, podľa Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením (2019)

[6]

Nízky podiel vysokoškolsky vzdelaných Rómov na ich celkovej populácii indikuje aj prieskum UNDP, podľa ktorého dosiahlo VŠ vzdelanie len 0,2 % z 1 808 Rómov vo veku 16 – 64 rokov, ktorí v danom období nenavštevovali už žiadnu školu. V prípade všeobecnej populácie z geografickej blízkosti dosiahlo tento stupeň vzdelania až 15,8 %.[7] Podľa Atlasu rómskych komunít získalo vyššie ako stredné vzdelanie len 0,14 % všetkých Rómov žijúcich v dedinskom prostredí.[8]

Vysokoškoláci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemajú status študentov so špecifickými potrebami

Kým žiaci zo SZP majú v systéme predškolského, základného a stredného vzdelávania status žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vysokoškoláci pochádzajúci z takýchto podmienok nemajú v zmysle legislatívy možnosť čerpať výhody študenta so špecifickými potrebami (ďalej ŠP)[10]. Vysoká škola teda nemôže na nich dostať ani finančnú dotáciu. S touto cieľovou skupinou sa nepočíta ani vo vyhláške[11], takže typ pomoci nie je nijako definovaný. Centrá podpory či koordinátori pre študentov so ŠP nie sú nijako systémom motivovaní k tomu, aby venovali otázke podpory týchto študentov zvýšenú pozornosť. Ilustrujú to aj slová účastníka rozhovorov To dá rozum, ktorý je v pozícii fakultného koordinátora pre študentov so ŠP: „Sú nejakí na fakulte, ale nie veľa. A nejak špeciálne sa ani s nimi nepracuje... Takže nie, u nás toto nie je téma. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)"

Potrebu špecifického prístupu k uchádzačom či študentom, ktorí pochádzajú z podmienok sociálneho vylúčenia, si neuvedomovali viacerí účastníci rozhovorov, ktoré sa realizovali v rámci kvalitatívneho prieskumu To dá rozum. Na otázku, či by sa aj na študentov zo SZP mal vzťahovať paragraf zákona, ktorý upravuje podmienky štúdia pre študentov so ŠP, reagovali viacerí respondenti s rozpakmi. Rezonoval názor, že ich situáciu rieši systém sociálnych štipendií, ktorý z ich pohľadu odbúra bariéry úspešného štúdia na VŠ. Spoluautorka novely zákona o VŠ, ktorou sa zlepšili podmienky pre štúdium študentov so ŠP, sa vyjadrila takto: „Keď ide na vysokú školu, že potrebuje ešte nejakú špeciálnu podporu nefinančnú, to mi nikdy nenapadlo. Lebo keď niekto zmaturuje, tak mám za to, že má predpoklady alebo teda že môže ísť ďalej. (Iné, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)" Koordinátor pre podporu študentov so ŠP je zas presvedčený, že ak sa dostane mladým ľuďom z prostredia chudoby podpory na nižších stupňoch vzdelávania, VŠ by pre nich nemala predstavovať žiadny problém: „Skôr si myslím, že toto je problém, ktorý by sa mal zachytiť skôr, či už na základných školách, alebo na stredných, pretože tí šikovní rómski študenti, keď skončia strednú školu, v princípe nemajú žiadny problém sa uchádzať o štúdium na vysokej škole. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)" Aj iný koordinátor vyjadril presvedčenie, že takáto

podpora sa VŠ až tak netýka, i keď jej potrebu si uvedomuje: „My neriešime sociálne záležitosti. Toto nie je systém, ktorý je pre vysoké školy. Iste, dá sa nájsť podpora, ako podporiť aj takýchto študentov, či už sú to sociálne slabé rodiny, alebo teda inak znevýhodnené. Len to by bolo zlé, aby sme sa pustili my do toho v rámci toho systému [systému podpory študentov so ŠP]. Na to môžu byť nejaké podporné iniciatívy vlády alebo tých ministerstiev ako pomoc pre tých nadaných študentov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Iný)“

Študenti zo SZP majú nárok len na sociálnu podporu

Systém podpory mladých ľudí, ktorí prichádzajú na VŠ z prostredia chudoby či sociálneho vylúčenia, je zameraný výhradne na sociálnu pomoc. Vďaka nej si takíto študenti môžu vyriešiť otázky nákladov na cestovanie, stravovanie, bývanie či úhradu rôznych výdavkov, ktoré pri štúdiu na VŠ vznikajú. Podľa zákona o VŠ sa môžu uchádzať o sociálne štipendium.[12] Na tento účel vyčlenilo ministerstvo školstva za posledných päť rokov v priemere 16 miliónov eur (tabuľka T_4.5.7.6.2). Podľa respondenta kvalitatívneho prieskumu To dá rozum, koordinátora pre študentov so ŠP, túto možnosť študenti intenzívne využívajú: „Sociálne štipendiá?! Strašne veľa. Či už sociálne štipendium vyplácané na pravidelnej báze z rôznych príčin, ale potom sú, samozrejme, tie jednorazové výpomoci, keď príde k nejakému náhlemu úmrtiu rodiča alebo vyhorí byt, alebo niečo podobné. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Ako však ďalej dodal, podpora často postačuje len na pokrytie základných potrieb: „Ony tie sociálne štipendiá nie sú nastavené nejak horibilne. Ale aspoň na pokrytie základných vecí to postačuje, ako bývanie, strava, poprípade v nejakom intervale cestovanie domov a nákup nejakých základných pomôcok, ktoré potrebujú na školu. Niektorí, by som povedal, že sú vyslovene závislí od toho. Bez toho by v podstate nemali žiadny iný príjem z rodiny. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Mesačná výška sociálneho štipendia sa v akademickom roku 2017/18 pohybovala od 10 eur po 280 eur a odvíja sa od spoločne posudzovaných osôb a ich celkového príjmu v predchádzajúcom kalendárnom roku. Študenti, ktorí študujú dlhšie, ako je štandardná dĺžka štúdia, naň nárok nemajú.[13]

Tabuľka T_4.5.7.6.2: Predpoklad štátnej dotácie na sociálne štipendiá za posledných 5 rokov

Predpoklad štátnej dotácie na sociálne štipendiá za posledných 5 rokov				
záloha na rok 2015	záloha na rok 2016	záloha na rok 2017	záloha na rok 2018	záloha na rok 2019
20,261,352 €	18,588,244 €	16,997,830 €	14,251,491 €	9,997,815 €

Poznámka: Znižujúca sa dotácia pravdepodobne súvisí s celkovým poklesom študentov na VŠ

Zdroj: Rozpis dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2015 až 2019

[14]

Rómski študenti sa môžu uchádzať aj o podporu v rámci programov Rómskeho vzdelávacieho fondu

Rómski študenti, z ktorých časť pochádza z chudobných rodín, môžu získať sociálnu podporu prostredníctvom Rómskeho vzdelávacieho fondu (REF – Roma Education Fund). Ten má vo svojom portfóliu aj štipendijný program RMUSP[15] zameraný na zlepšenie prístupu rómskej mládeže k vysokoškolskému vzdelávaniu a tým aj zlepšenie prístupu k prestížnym povolaniam. Študenti, ktorí splnia podmienky, napr. sú prijatí na VŠ, hlásia sa k rómskemu pôvodu, sú ochotní vystupovať na verejnosti ako Róm a pod.), získajú podporu 800 eur na akademický rok, ktoré majú pokryť časť výdavkov na štúdium a bývanie. V prípade, že o to požiadajú, môžu uchádzači získať až 1 200 eur na pokrytie školného. Tejto podpory sa v roku 2018/19 dostalo 61 študentom zo Slovenska.

Len sociálna podpora nestačí

Odstránenie finančnej bariéry samo osebe nezaručí zlepšenie prístupu ľudí žijúcich v podmienkach chudoby k získaniu vysokoškolského diplomu. O tom, že títo ľudia potrebujú aj iný typ podpory, svedčia skúsenosti iných krajín, ktoré zaviedli rôzne formy dočasných vyrovnávacích opatrení zameraných na zvýšenie účasti tejto cieľovej skupiny na vysokoškolskom vzdelávaní.[16] Spoločným menovateľom opatrení bolo porozumenie situácii mladých ľudí, ktorí nemajú možnosť oprieť sa o skúsenosti s VŠ štúdiom svojich príbuzných či známych. Mnohí ľudia zo sociálne vylúčených lokalít nie sú zo strany blízkeho

okolia ani motivovaní k takémuto kroku. Tretina Rómov, ktorí opúšťajú školu po ukončení povinnej školskej dochádzky, je napríklad presvedčená, že ich vzdelanie je postačujúce. Mladým Rómom a Rómkam môže chýbať povzbudenie, ale i viera vo vlastné schopnosti, ktorú strácajú pod vplyvom nízkych očakávaní okolia (vrátane školy), a s tým súvisiaca odvaha čeliť stereotypným predstavám verejnosti o ich potenciáli dosiahnuť vyššie vzdelanie a vykonávať vysokokvalifikovanú prácu.

Na princípe dočasných vyrovnávacích opatrení bol vystavaný aj program Aj ty máš šancu!, ktorý realizovala organizácia Centrum pre výskum etnicity a kultúry.[17] Aj táto aktivita ukázala, že odstránenie bariér, ktoré stoja pred rómskymi študentmi na ceste za diplomom, nespočíva len v ich finančnej podpore. Zlepšenie prístupu k vysokoškolskému vzdelaniu si vyžaduje prácu so strednými školami, ktoré dokážu žiakov nasmerovať a motivovať, osvetu smerom k rómskym žiakom, ktorá ich presvedčí o tom, že vysoké školy sú otvorené aj pre nich, ale najmä podporu v procese prípravy na prijímacie konanie či pri samotnom štúdiu. Pilotný program ukázal, že aj táto skupina študentov potrebuje koordinátora, ktorý im pomôže zorientovať sa v novej situácii a uľahčí im aj prístup k existujúcim nástrojom podpory (možnosti doučovania, konzultačných hodín, štipendijné možnosti a pod.).[18]

Záver

Vysoká škola stojí na konci reťazca vzdelávacej sústavy. Nedá sa poprieť, že ak by sa deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia dostalo dostatočnej podpory v začiatkoch ich vzdelávacej dráhy, dnes by ich bolo zrejme na pôde vysokých škôl omnoho viac. Vzdelávací systém však nedokáže pružne reagovať na potreby skupiny detí, ktoré v dôsledku svojho sociálneho znevýhodnenia vstupujú už do povinného vzdelávania z nerovnakej štartovacej čiary. Vzdelanostné nerovnosti sa postupom na každý ďalší stupeň vzdelávania prehlbujú a ich šance dostať sa k tej najvyššej méte sa znižujú. Ak sa im aj podarí splniť predpoklady na VŠ štúdium vo forme úplného stredného vzdelania a splnenia prijímacích požiadaviek VŠ, ešte stále čelia prekážkam, ktoré ich spolužiaci z väčšinovej populácie nepoznajú. Nezriedka ako prvá generácia VŠ študentov v rodine či blízkom okolí sa nemajú pri prechode na VŠ o koho oprieť. Rovnako nedokážu so svojimi blízkymi riešiť problémy, ktorým čelia počas štúdia, keďže s nimi nikto nemá skúsenosti. Chýbajú im potrebné väzby v škole a podpora spolužiakov. Inými slovami, šanca týchto mladých ľudí na získanie VŠ vzdelania nie je rovnaká ako u ľudí z majority. Týmto sa znižuje aj ich príležitosť na lepší život a možnosť vymaniť sa z bludného kruhu chudoby, do ktorej ich paradoxne uzatvára aj vzdelávací systém, ktorý by mal v najväčšej miere prispieť k ich sociálnej mobilite a inklúzii.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponentka: Elena Gallová Kriglerová

Súvisiace kapitoly:

Žiaci zo SZP v stredoškolskom vzdelávaní
Vývoj počtu vysokoškolákov
Dôvody štúdia na VŠ
Univerzálna (ne)prístupnosť vysokých škôl
Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov

Zdroje:

[1:] Podľa FRIEDMAN, E., GARAZ, S. Support for Roma in tertiary education and social cohesion. In MISCOVIC, M. (ed.) *Roma Education in Europe: Practices, policies and politics.* London & New York: Routledge, 2013, pp. 149 - 166

[2:] *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením.* Priebežná správa. Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

[3:] *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] D ostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

[4:] *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

5: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

6: *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa.* Január 2019. [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/

7: UNDP. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010.* Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2012

8: MUŠINKA, A., MATLOVIČOVÁ, K. Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013 ako pramenná databáza pre analýzu situácie Rómov na Slovensku a jeho potenciál pre ďalšie výskumy a analýzy. In PODOLINSKÁ T., HRUSTIČ T. *Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku.* Bratislava : VEDA, Ústav etnológie Slovenskej akadémie vied, 2015. s. 224 - 246

9: Zákon č. 245/2008 Z. z.o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2

10: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 100

11: Vyhláška č. 458/2012 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami

12: Zákon č. 131/2002 Z. z.o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 96

13: MŠVVŠ SR. *Sociálne štipendiá.* [cit. 2019-07-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/socialne-stipendia/

14: MŠVVŠ SR. *Metodiky rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu pre verejné vysoké školy za roky 2015 – 2019.* https://www.minedu.sk/677sk/financovanie/

15: RMUSP – Roma Memorial University Scholarship Program

16: Bližšie LAJČÁKOVÁ, J. *Rovné šance II. Podpora vysokoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení.* Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.

17: Bližšie LAJČÁKOVÁ, J. *Rovné šance II. Podpora vysokoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení.* Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.

18: Bližšie LAJČÁKOVÁ, J. *Rovné šance II. Podpora vysokoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení.* Centrum prevýskum etnicity a kultúry, 2015., bližšie informácie o programe Aj ty máš šancu! dostupné na: http://cvek.sk/aj-ty-mas-sancu-3/

Prechod z prvého na druhý stupeň VŠ

Na magisterské či inžinierske programy pokračujú takmer všetci absolventi bakalárskeho štúdia

Ukončovanie vysokoškolského štúdia bakalárskym titulom sa pre prevažnú väčšinu vysokoškolákov nezdá atraktívnou možnosťou. Väčšina absolventov pokračuje hneď po absolvovaní bakalárskeho štúdia na magisterské alebo inžinierske štúdium. V zahraničí tvoria bakalári väčšinu vysokoškolsky vzdelanej populácie. Jedným z dôvodov, ktoré prispievajú k takémuto stavu, je nastavenie financovania verejných vysokých škôl, ktoré poskytuje VŠ viac prostriedkov na študentov druhého ako prvého stupňa. Ďalším dôvodom je, že na veľkej časti VŠ nie sú bakalárske programy štruktúrované tak, aby ich absolventi boli pripravení na vstup na trh práce. Teoretická orientácia bakalárskeho vzdelávania je dôsledkom formálneho rozdelenia predošlého súvislého štúdia na prvý a druhý stupeň bez zásadného zásahu do koncepcie študijných programov na oboch stupňoch. Bakalárske štúdium sa tak nevníma ako ucelený stupeň štúdia a plnohodnotné VŠ vzdelanie a v očiach študentov a spoločnosti ostalo len jednou z prerekvizít na získanie úplného vysokoškolského vzdelania. Na druhý stupeň tiež uchádzači zvyčajne nemusia robiť prijímacie skúšky. Tie často robia iba uchádzači, ktorí svoje bakalárske štúdium absolvovali na inej škole. Prevažná väčšina absolventov však pokračuje v štúdiu na druhom stupni na tej istej škole. Z dát CVTI, ako aj dát To dá rozum sa ukazuje, že trend nízkej mobility študentov medzi VŠ pri prechode z prvého na druhý stupeň je menej výrazný na súkromných VŠ. Študenti, ktorí sa hlásia na druhý stupeň štúdia na inú VŠ, tak robia najmä v prípadoch, keď ich škola neponúka druhostupňové štúdium alebo špecializáciu v odbore ich štúdia.

Vysokú školu ukončuje dosiahnutím bakalárskeho vzdelania iba málokto

Prevažná väčšina absolventov a absolventiek stredných škôl, ktorí sa rozhodnú pokračovať v štúdiu na vysokej škole, sa neuspokojí s ukončením prvého stupňa VŠ štúdia a po bakalárskom štúdiu zvyčajne pokračuje aj na druhom stupni štúdia. Podľa dát CVTI nastúpilo v akademickom roku 2018/2019 na štúdium na všetkých typoch VŠ na Slovensku dokopy 130 105 študentov na prvom a druhom stupni štúdia.[1] Napriek tomu, že počet vysokoškolákov má na Slovensku za posledné roky výrazne klesajúcu tendenciu, dáta ukazujú, že takmer až 90 % absolventov bakalárskeho štúdia bezprostredne po jeho ukončení pokračuje v štúdiu na druhom stupni. Výročná správa ministerstva školstva o stave vysokého školstva za rok 2017 uvádza, že „z hľadiska zápisu na štúdium druhého stupňa predstavovali absolventi z roku 2017 z celkového počtu zapísaných 88,03 %“.[2] Vysoký podiel absolventov bakalárov pokračujúcich hneď po ukončení štúdia na druhý stupeň možno označiť za dlhodobý trend.[3]

Nezáujem študentov ukončovať svoje VŠ štúdium získaním bakalárskeho titulu dokresľujú aj odpovede študentov v bakalárskom stupni štúdia v dotazníkovom prieskume To dá rozum. Iba 5,8 % z týchto respondentov v prieskume uviedlo, že po skončení bakalárskeho štúdia neplánuje pokračovať ďalej v magisterskom alebo inžinierskom študijnom programe a takmer 17 % ešte nebolo rozhodnutých. Jasno v tom však už mali takmer ôsmi z desiatich (77,5 %) respondentov, ktorí uviedli, že na druhý stupeň štúdia plánujú pokračovať. Respondenti z verejných VŠ (80,3 %) deklarovali svoj zámer pokračovať v štúdiu častejšie ako respondenti študujúci bakalársky stupeň na súkromných (64,8 %) alebo štátnych VŠ (63,2 %). Podobný rozdiel možno pozorovať aj v odpovediach študentov na dennom (80,3 %) a externom štúdiu (67,5 %). Podľa vyjadrení niektorých prodekanov pre štúdium, ktorí boli interviewovaní počas zberu kvalitatívnych dát To dá rozum, sa malá skupina študentov denného štúdia rozhodne dorobiť si druhý stupeň štúdia v externej forme, najmä v prípadoch, ak majú už počas bakalárskeho štúdia dobrú prácu, resp. potrebujú pracovať na plný úväzok. V dotazníku však to, že by plánovalo pokračovať v inej forme štúdia než študujú, uviedlo iba minimum (3,8 %) respondentov spomedzi študentov bakalárskych programov. Z dostupných dát sa teda jasne ukazuje, že ukončiť štúdium na VŠ bakalárom nie je pre študentov atraktívnou alternatívou. Malá časť respondentov (5,8 %), ktorá v dotazníkovom prieskume To dá rozum uviedla, že po ukončení bakalárskeho štúdia neplánuje pokračovať ďalej na druhom stupni štúdia, označovala najčastejšie tieto dôvody: vysoká škola ma po odbornej stránke ničím neobohacuje (33,1 %); už pracujem a vyššiu kvalifikáciu nepotrebujem (27,4 %); bakalársky titul považujem za dostatočný na nájdenie si práce (27 %).

V zahraničí končí svoje štúdium bakalárskym titulom väčšia časť ľudí ako na Slovensku

V porovnaní s ostatnými krajinami OECD na Slovensku ukončuje svoje vysokoškolské vzdelanie na úrovni bakalárskeho stupňa iba minimum vysokoškolsky vzdelanej populácie. Zatiaľ čo priemerný podiel dospelých vo veku 25 – 64 rokov s bakalárskym titulom ako najvyšším dosiahnutým vzdelaním sa v krajinách OECD rovná 17 %, na Slovensku sú to iba 3 %, čo je zároveň aj najmenej z krajín V4 (pozri tabuľku T_4.6.1). V priemere ukončuje v krajinách OECD svoje vzdelávanie na VŠ väčší podiel vysokoškolákov bakalárskym titulom ako titulom zo štúdia druhého stupňa. Na Slovensku je tento trend obrátený, keď až 21 % dospelých dosiahlo VŠ vzdelanie druhého až tretieho stupňa. V porovnaní s ostatnými krajinami na Slovensku nefungujú ani krátke programy VŠ vzdelávania, ktoré sú kratšie ako bakalárske programy. V krajinách OECD dosiahlo vysokoškolské vzdelanie v takýchto krátkych VŠ programoch 7% a napríklad v susednom Rakúsku až 15 % dospelých (pozri tabuľku T_4.6.1).

Tabuľka T_4.6.1: Najvyššie dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie populácie 25-až 64-ročných (2017)

Najvyššie dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie populácie 25-až 64-ročných					
	% populácie 25- až 64-ročných s absolvovaným krátkym programom VŠ vzdelávania ako najvyšším dosiahnutým vzdelaním	% populácie 25- až 64-ročných s prvostupňovým VŠ titulom ako najvyšším dosiahnutým vzdelaním	% populácie 25- až 64-ročných s druhostupňovým VŠ titulom ako najvyšším dosiahnutým vzdelaním	% populácie 25- až 64-ročných s treťostupňovým VŠ titulom ako najvyšším dosiahnutým vzdelaním	% populácie 25- až 64-ročných s VŠ vzdelaním
Slovensko	0	**3**	20	1	24
Česká republika	0	**6**	17	1	24
Poľsko	0	**7**	23	1	31
Maďarsko	1	**13**	9	1	24
Rakúsko	15	**4**	12	1	32
Priemer OECD	7	**17**	12	1	37
Priemer EÚ	5	**14**	14	1	34

Zdroj: To dá rozum, na základe dát OECD

Na druhý stupeň VŠ štúdia sa dostane takmer každý uchádzač

Jednou z hlavných príčin, prečo študenti a študentky pokračujú na druhý stupeň v takom masívnom podiele, je nízka selektivita vysokých škôl pri prechode medzi prvým a druhým stupňom štúdia. V roku 2018 bolo podľa výročnej správy ministerstva školstva z 21 222 občanov Slovenska uchádzajúcich sa o štúdium na druhom stupni VŠ prijatých takmer až 95 % z nich (20 147 uchádzačov). Na štúdium sa napokon zapísalo 93 % uchádzačov.[5] Analýza kvalitatívnych dát naznačuje, že kritériá, na základe ktorých sú študenti prijímaní na druhý stupeň, sa rôznia podľa školy a odboru štúdia. Viacerí respondenti uvádzali, že nie sú veľmi náročné. Na niektorých školách je na prijatie postačujúce, ak uchádzač absolvoval bakalárske štúdium v identickom alebo príbuznom odbore. Slovami jedného z respondentov individuálnych rozhovorov To dá rozum: „Na magisterské štúdium sa nerobí prijímacie konanie. Tam sa predpokladá, že keď niekto má bakalársku štátnu skúšku z odboru právo, tak má predpoklady na to, aby v tom magisterskom štúdiu pokračoval. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ V niektorých prípadoch prijímacie konanie musia absolvovať uchádzači, ktorí prichádzajú po bakalárovi z inej VŠ. Ako uviedol jeden z interviewovaných prodekanov, ide o mechanizmus, ktorý má zabezpečiť, že študenti prichádzajúci z inej inštitúcie majú dostatočné znalostné predpoklady na druhostupňové štúdium na ich škole: „V prípade magisterského štúdia môžu naši absolventi pokračovať v súčasnosti bez problémov ďalej, ale zvažujeme aj tam nejaké sprísnenie. Uvidíme aj podľa našich kapacitných možností. Externí ľudia robia prijímačky z nosných predmetov bakalárskeho štúdia. Lebo pri našich vieme garantovať, že tie znalosti by mali mať. Pri externých študentoch toto nevieme zabezpečiť, preto je potrebné, aby absolvovali nejaké prijímacie konanie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“

Metodika financovania motivuje vysoké školy udržať si študentov aj na druhom stupni

Metodika financovania vysokých škôl môže prispievať k tomu, že verejné VŠ sa usilujú získať čo najvyšší počet študentov na druhý stupeň štúdia. Na študentov druhého stupňa majú verejné VŠ[6] dlhodobo vyšší koeficient ako na študentov prvého stupňa (pozri tabuľku T_4.6.2). Vysoké školy tak na prváka denného štúdia bakalárskeho stupňa dostanú o polovicu menej prostriedkov ako na prváka druhého stupňa štúdia rovnakého študijného odboru v dennej forme štúdia. Prostriedky na výučbu externých študentov školy získavajú vyberaním školného za poskytovanie tejto formy štúdia, preto sa koeficient na výpočet dotácie na vzdelávanie externých študentov rovná nule. Externisti však v roku 2018 tvorili iba 12 % všetkých študentov verejných VŠ na prvom a druhom stupni štúdia.[7] Výraznú väčšinu prostriedkov z kapitoly rozpočtu určenej na poskytovanie vzdelávania a zabezpečenie prevádzky VŠ tak školy získavajú podľa počtu zapísaných denných študentov.

Tabuľka T_4.6.2: Koeficienty na výpočet prepočítaného počtu štúdia

Koeficienty na výpočet prepočítaného počtu štúdia			
	Stupeň štúdia	**Koeficient**	**Študenti, na ktorých sa koeficient vzťahuje**
Denná forma štúdia	študijné programy prvého stupňa	0,70	študenti v prvom roku štúdia, ktorým nevznikla povinnosť uhradiť školné
		1,00	študenti v druhom a ďalšom roku štúdia, ktorým nevznikla povinnosť uhradiť školné
	študijné programy druhého stupňa	1,50	študenti, ktorým nevznikla povinnosť uhradiť školné
Externá forma štúdia	študijné programy prvého stupňa	0,00	
	študijné programy druhého stupňa	0,00	

Zdroj: Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2019
[8]

Metodika financovania verejných VŠ, na ktorých študuje 85 % celkovej populácie vysokoškolákov na prvom a druhom stupni štúdia[9], je v rozpore s deklarovanou podporou bakalárskeho štúdia ako plnohodnotného vysokoškolského štúdia zo strany štátu vo viacerých strategických dokumentoch.[10,11] Doterajší model financovania motivoval verejné VŠ prijať, resp. udržať si na druhom stupni štúdia čo najväčší počet študentov. Školy sa najmä popri výraznom poklese študentskej populácie na VŠ za posledných 10 rokov snažia udržať si podiel finančných prostriedkov viazaných na študenta a majú záujem o to, aby študenti pokračovali na druhom stupni štúdia. Podľa poslednej metodiky financovania na rok 2019 však boli verejné VŠ ministerstvom požiadané o prípravu návrhu strategických zmien, ktorých sa dotýka aj znižovanie počtu študentov na druhom stupni štúdia.[12] Dopady tohto opatrenia neboli v čase vypracovávania analýzy To dá rozum známe. To, ako sa financovanie na študenta premieta do politiky danej fakulty, opísal v individuálnom rozhovore jeden z prodekanov nasledovne: „Keď je kritériom financovania počet prijatých študentov, tak sa prijme čo najviac. Ak je kritériom hodnotenia počet absolventov, tak urobí a skončí čo najviac. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“

Pri delení štúdia sa neurobili potrebné zmeny, bakalárske štúdium je preto príliš teoretické

Ako naznačujú kvalitatívne dáta To dá rozum, ďalším z dôvodov, prečo prevažná väčšina absolventov bakalárskeho štúdia pokračuje na druhý stupeň VŠ štúdia, je, že prvý stupeň nie je nastavený ako ucelené vysokoškolské štúdium. Slovensko sa podpisom Bolonskej deklarácie v roku 1999 prihlásilo k jej princípom, ktoré deklarovali zavedenie dvoch cyklov VŠ vzdelávania – pre- a postgraduálneho. Pregraduálne vzdelávanie, u nás nazvané ako bakalárske štúdium, malo trvať minimálne tri roky a umožniť absolventovi buď vstup na trh práce, alebo malo byť podmienkou na pokračovanie v druhom cykle vzdelávania na magisterskom a/alebo doktorandskom stupni.[13] V roku 2002 boli tieto princípy Bolonskej deklarácie zakotvené aj vo vtedy novom zákone o VŠ č. 131/2002, ktorý zaviedol podmienku absolvovať najprv bakalársky stupeň a až

následne magisterský alebo inžiniersky stupeň štúdia.[14] Samotné bakalárske štúdium naša právna úprava poznala už od roku 1997, keď bol novelou č. 324/1996 tento druh štúdia vnesený do zákona o VŠ č. 172/1990.[15] Zákon z roku 2002 stanovil, že bakalárske štúdium by malo trvať tri až štyri roky a nadväzujúce magisterské štúdium jeden až tri roky. Podľa kvalitatívnych dát To dá rozum však pravdepodobne veľká časť VŠ zaviedla a dodnes ponúka trojročné bakalárske programy, ktoré vznikli formálnym rozdelením dovtedajšieho uceleného magisterského alebo inžinierskeho štúdia na prvý a druhý stupeň. Nevyužila sa tak možnosť mať štvorročné bakalárske štúdium, ktoré by mohlo byť odpoveďou na to, že za tri roky nie je možné stihnúť prebrať potrebné učivo a ešte aj napísať záverečnú prácu. Bakalárske štúdium sa tak javí skôr ako prvé roky magisterského/inžinierskeho štúdia a nie ako plnohodnotné VŠ vzdelanie. Takýto prístup k zavedeniu povinného bakalárskeho stupňa štúdia ilustruje aj vyjadrenie jedného z prodekanov: „No u nás to bude drvivá väčšina, čo pokračuje na inžinierske štúdium. Prečo si myslím, že to tak je? Nezvládlo sa zavedenie bolonského systému, že päťročné štúdium sa len rozdelilo na tri plus dva. Nejaké zásadnejšie zmeny sa v rámci celého Slovenska neurobili. Tam by som videl asi taký väčší problém. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Podobne to videl aj iný prodekan: „Tu sa naozaj nedá povedať, že bakalárske štúdium niečím skončilo a magisterské začína niečím iným. Ten prechod tým, že u nás to bolo umelo rozdelené, bakalársky a magisterský stupeň, je plynulý a v podstate tie predmety na seba nadväzujú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Respondent vo svojom vyjadrení zároveň poukazuje na to, že predmety štúdia na prvom a druhom stupni na seba úzko nadväzujú, čo môže byť jednou z prekážok prechodu na inú školu po absolvovaní bakalárskeho štúdia (pozri nižšie). Keďže nedošlo k preštruktúrovaniu bakalárskeho študijného programu na ucelený stupeň VŠ štúdia, jeho absolventi logicky nie sú pripravovaní na vstup na trh práce, ale na pokračovanie v druhom stupni.

Z analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum ďalej vyplýva, že formálne rozdelenie štúdia na bakalársky a magisterský, resp. inžiniersky stupeň je čiastočne i dôsledkom nepochopenia bolonských princípov, prípadne nezáujmu vedenia a učiteľov na VŠ tieto princípy akceptovať a aplikovať pri organizácii štúdia. Respondenti z radov vedúcich pracovníkov fakúlt, ako aj vysokoškolákov, vnímali ukončovanie bakalárskeho štúdia a s ním spojené štátnice či obhajobu záverečnej práce ako zbytočnú záťaž. Pod vplyvom svojich vyučujúcich to takto vnímala aj účastníčka jedného zo skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi: „Podľa mňa v takýchto štúdiách, ako je pedagogika napríklad, nemá bakalárske štúdium zmysel. Nemá zmysel zdržiavať sa bakalárskou prácou, nemá zmysel zdržiavať sa bakalárskymi štátnicami, keď sa to môže súvisle odučiť a skončí sa to magisterskými štátnicami. To dokonca aj veľa našich vyučujúcich sa vyjadrilo, aspoň mojich na mojom odbore, že pre nich je bakalár úplne zbytočný výmysel. Oni nechápu význam toho. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Respondentka vo svojom vyjadrení poukázala na to, že jej vyučujúci, ktorí v systéme rozdeleného VŠ štúdia fungujú, nechápu jeho účel a potenciál kvalitne pripraveného absolventa bakalárskeho štúdia.

Prevažná väčšina bakalárov pokračuje v štúdiu na tej istej škole

Ďalší z problémov spojených s prechodom študentov a študentiek z prvého na druhý stupeň VŠ štúdia je, že sa tak deje prevažne v rámci školy, na ktorej študenti absolvovali bakalársky stupeň. Až štyri pätiny (81,01 %) prihlášok na druhostupňové štúdium si podali absolventi bakalárskeho štúdia na tej istej vysokej škole.[16] V dotazníkovom prieskume To dá rozum viac ako tri pätiny (62,1 %) respondentov z radov študentov bakalárskeho štúdia indikovali, že po absolvovaní bakalárskeho stupňa plánujú pokračovať v štúdiu na druhom stupni na tej istej škole. Vyjadril sa tak o niečo väčší podiel respondentov z verejných (64,9 %) ako zo súkromných VŠ (53,7 %).

Mobilita v akademickom prostredí je hnacím motorom výmeny znalostí, skúseností, generovania nových myšlienok či nadobúdania nových podnetov.[17] Na Slovensku však podľa dostupných štatistík prevažná väčšina absolventov bakalárskeho štúdia pokračuje v štúdiu na tej istej škole. Nízku mobilitu medzi VŠ v rámci VŠ štúdia v rozhovore vnímal aj jeden z prodekanov pre vzdelávanie: „Zas tiež, tak ako našich málo odchádza a skúša pokračovanie v magisterskom štúdiu na inej škole, tak dosť málo aj k nám príde z vonku. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Jedným z dôvodov nízkej mobility medzi vysokými školami môže byť, že pokračovanie na druhý stupeň na inej škole vyžaduje viac úsilia, ako keď študent pokračuje na škole, kde ukončil prvý stupeň. Z vyjadrení študentov a učiteľov, s ktorými boli realizované rozhovory v rámci zberu kvalitatívnych dát To dá rozum, sa ukazuje, že zatiaľ čo absolventi bakalárskeho štúdia sú na tej istej škole automaticky prijímaní na študijné programy druhého stupňa, uchádzači o štúdium prichádzajúci s bakalárskym titulom z inej inštitúcie v niektorých prípadoch robia prijímačky. Dokresľuje to vyjadrenie účastníčky

skupinových rozhovorov: „Ja neviem, kto robil prijímačky na magisterský a inžiniersky napríklad. [...] U nás sú prijímačky, keď prídu z cudzích škôl. V rámci našej fakulty nie. Ale nepoznám absolútne nikoho, kto by bol z inej školy na inžinierovi. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Aj jeden z učiteľov v rozhovore spomenul, že na druhý stupeň nerobia prijímačky, pretože v ňom študujú prevažne ich absolventi: „Na bakalárskom stupni áno, na inžinierskom nie, pretože tam sú naši absolventi, po väčšine bakalári, tam to už nemá význam. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Pre určitú skupinu študentov môže byť pokračovanie v štúdiu bez potreby absolvovania prijímacieho pohovoru pohodlným riešením. Zároveň pokračujú v štúdiu v prostredí, ktoré už poznajú. Ako uviedol jeden zo študentov počas rozhovorov: „Ja tu plánujem ostať a pokračovať ďalej na svojej škole na druhom stupni, lebo je to taká istota pre mňa. Už poznám tam dosť ľudí a myslím si, že mám celkom šancu to už aj dokončiť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že na súkromných VŠ nemusí byť trend prijímania svojich absolventov na druhý stupeň až taký výrazný ako na verejných VŠ. V rozhovore s vedúcimi pracovníkmi súkromnej VŠ respondenti poukázali na skutočnosť, že magisterské štúdium si k nim prichádzajú robiť nielen čerství absolventi bakalárskeho štúdia z iných škôl, ale aj už pracujúci ľudia z praxe: „(R1) My máme na magistrovi, samozrejme, aj študentov z iných škôl, nie sú to len naši absolventi bakalárskeho. (R2) Čo je zaujímavé, na tom magisterskom k nám prichádza vlna ľudí, ktorí majú úplne odlišné odbory, len preto, že prídu na to, že zistili, že ten manažment potrebujú, že keď chce niečo v živote dokázať, keď chce byť šéfom, tak musí mať ten manažment. Čiže k nám prichádzajú študenti, ktorí sú... veľa ich je napríklad z elektrofakulty a z fakulty informatiky. Tí proste prišli na to, že nemôže byť šéfom výpočtového strediska, keď netuší, čo je to manažment. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Chýbajúce druhostupňové štúdium núti malú časť študentov hlásiť sa inam

I keď prevažná väčšina študentov a študentiek na bakalárskom stupni štúdia plánuje po jeho absolvovaní pokračovať v štúdiu na tej istej škole, malá skupina študentov si pre štúdium druhého stupňa vyberá inú VŠ na Slovensku alebo v zahraničí. Z vysokoškolákov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu To dá rozum, si iba 5,4 % vybralo možnosť, že po skončení bakalárskeho štúdia plánujú pokračovať v štúdiu na druhom stupni na inej VŠ na Slovensku ako na tej, na ktorej v čase zberu dát študovali. 6,2 % respondentov odpovedalo, že v štúdiu plánujú pokračovať na VŠ v zahraničí. Tieto zistenia sú v súlade s oficiálnymi štatistikami o počte absolventov bakalárskeho štúdia pokračujúcich na druhý stupeň na rovnakej VŠ (pozri vyššie). Analýza kvalitatívnych dát To dá rozum poodhalila viacero možných dôvodov, pre ktoré určitá časť absolventov bakalárskeho štúdia, na rozdiel od väčšiny svojich spolužiakov, pokračuje v štúdiu na magisterskom alebo inžinierskom štúdiu inde. Ako ukázali výpovede niektorých účastníkov skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi, rozhodnutie absolvovať druhý stupeň VŠ štúdia na inej VŠ môže byť spôsobené skôr externými faktormi ako vnútornou motiváciou. Jednou z takýchto situácií je, keď VŠ, na ktorej študent študuje bakalársky stupeň, neponúka rovnaký odbor aj v druhom stupni štúdia. Z takéhoto dôvodu si prihlášku na inú školu podala jedna z účastníčok skupinových rozhovorov: „Tak nám vlastne zrušili ten druhý stupeň na dejinách umenia, tak som si dala prihlášku na inú univerzitu tu na Slovensku. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Absencia druhostupňového štúdia v odbore svojho záujmu v blízkosti miesta bydliska priviedli ďalšiu študentku rovno k výberu VŠ štúdia za hranicami Slovenska. Slovami účastníčky rozhovoru s našimi vysokoškolákmi v Českej republike: „Geodézia je ponúkaná na Slovensku v Žiline bez náväznosti na magisterské štúdium. V Bratislave a v Košiciach s tým, že keď niekto skončí bakalárske štúdium v Žiline, kam som uvažovala, že pôjdem, tak nemá šancu uspieť na škole v Bratislave alebo v Košiciach, pretože tá kvalita štúdia je veľmi nízka a človek musí toho veľa doháňať. (Vysoké školy, Zahraničie, Študent)“ Aj ďalší študenti a študentky v rozhovoroch uvádzali, že možnosť štúdia v zahraničí je pre nich atraktívnou alternatívou, ktorú zvažujú. Napokon, aj na skupinových rozhovoroch, ktoré sa realizovali v Českej republike, sa zúčastnilo niekoľko (9 z 28) študentov s predošlou skúsenosťou so štúdiom na VŠ na Slovensku.

Záver

Napriek proklamovaným snahám implementovať model vysokoškolského vzdelávania, ktoré by rátalo s dosiahnutím plnohodnotnej kvalifikácie už na úrovni bakalárskeho stupňa, iba minimum študentov a študentiek sa uspokojí s bakalárskym titulom. Vysoké školy sa pri klesajúcej demografickej krivke, ako aj masívnom odlive študentov do zahraničia, snažia na školách udržať čo najdlhšie čo najviac študentov. Veľká časť bakalárskych programov nie je koncipovaná tak, aby bol ich absolvent pripravený vstúpiť na trh práce. Oproti iným štátom teda naši mladí ľudia ostávajú na VŠ dlhšie. Neefektívne je to nielen pre študentov, keďže tí vstupujú na trh práce neskôr, ale aj pre štát, ktorý vynakladá na verejných VŠ viac prostriedkov

na štúdium, než by musel, ak by väčšia časť študentov bola pripravená vstúpiť na trh práce. Túto neefektivitu však štát nastavením financovania verejných VŠ sám podporuje.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly

Vývoj počtu vysokoškolákov
Metodológia zberu dát To dá rozum
Dôvody pokračovania na druhý stupeň VŠ
Kvalita a dosahy praxe

Zdroje:

1: CVTI. *Časové rady - vysoké školy* [cit. 2019-7-22]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724
2: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* September 2017 [cit. 2019-7-25]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/
3: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Výročné správy o stave vysokého školstva* [cit. 2019-7-25]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/
4: OECD. Tabuľka A1.1 in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing, 2018. [cit. 2019-7-22]. Dostupné na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page4
5: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* September 2017 [cit. 2019-7-25]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/
6: Súkromné a štátne VŠ nie sú financované z rozpočtu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.
7: CVTI. *Štatistická ročenka – vysoké školy za akademický rok 2018/2019.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
8: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2019.* Dostupné na: https://www.minedu.sk/677-sk/financovanie/
9: CVTI. *Štatistická ročenka - vysoké školy za akademický rok 2018/2019.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
10: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Učiace sa Slovensko: Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania.* 2017. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
11: REPUBLIKOVÁ ÚNIA ZAMESTNÁVATEĽOV. *Koncept reformy terciárneho vzdelávania na Slovensku z pohľadu RÚZ.* Máj 2018. Dostupné na: http://ruzsr.sk/app/webroot/CmsPlugin/files/Koncept_reformy_tercialneho_vzdelavania_poda_RUZ.pdf
12: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2019* [cit. 2019-8-21]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/677-sk/financovanie/
13: EHEA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* 1999 [cit. 2019-8-21]. Dostupné na: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
14: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v pôvodnom znení účinnom od 1. 4. 2002, § 56, odsek 1
15: Zákon 324/1996 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 172/1990 Zb. o vysokých školách v znení zákona Národnej rady Slovenskej republiky č. 41/1994 Z. z. a o zmenách názvov niektorých vysokých škôl v pôvodnom znení účinnom od 20. 11. 1996
16: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017.* September 2017 [cit. 2019-7-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/
17: EURAXESS. *MORE2 Study on Mobility Patterns and Career Paths of Researchers.* August 2013 [cit. 2019-7-4]. Dostupné na: https://cdn4.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/final_report_0.pdf

Dôvody pokračovania na druhý stupeň VŠ

Študenti po bakalárovi pokračujú v štúdiu, pretože bakalárske vzdelanie takmer nikto neakceptuje

Absencia vnímania bakalárskeho titulu ako plnohodnotného vysokoškolského vzdelania v očiach zamestnávateľov, vyučujúcich, ako aj celej spoločnosti patrí k významným dôvodom, prečo prevažná väčšina absolventov a absolventiek bakalárskeho štúdia pokračuje v štúdiu na druhom stupni. Kvôli lepšej uplatniteľnosti, lepšiemu zárobku a spoločenskému kreditu je záujem študentov pokračovať v štúdiu racionálny a odôvodnený. Problémom, prečo sa bakalárske štúdium nepovažuje za plnohodnotné vysokoškolské vzdelanie, je však aj jeho zlá štruktúra a málo využiteľný obsah. Absolventi si z bakalárskeho štúdia neodnášajú praktické zručnosti, ktoré požadujú zamestnávatelia a ktoré by ich pripravili na úspešné uplatnenie sa v ďalšom živote. Nedostatok praktických skúseností prispieva u absolventov k pocitu nepripravenosti na výkon povolania v študovanom odbore. Väčšina študentov po bakalárskom štúdiu pociťuje potrebu ďalšieho rozvoja v odbore štúdia. Zamestnávatelia si zároveň pri prevahe VŠ absolventov so vzdelaním druhého stupňa vyberajú zrelších a skúsenejších uchádzačov. Slabá akceptácia bakalárskeho stupňa ako ukončeného VŠ vzdelania spôsobuje, že v ponuke pracovného trhu je iba minimum pozícií tvorených špecificky pre absolventov bakalárskeho štúdia. K lepšej uplatniteľnosti neprispieva ani štát, ktorý často na výkon administratívnych a úradníckych pozícií v sektore verejnej správy vyžaduje VŠ vzdelanie druhého stupňa. Pridaná hodnota druhostupňového štúdia je podľa odpovedí študentov v prieskume To dá rozum rôzna. Zatiaľ čo niektorí oceňujú viac praktických predmetov a možnosť špecializácie, iní poukazovali skôr na osobnejší prístup učiteľov a menej náročné štúdium na druhom stupni. Časť respondentov medzi štúdiom na prvom a na druhom stupni nevidela rozdiel.

Bakalárske štúdium je príliš teoretické a študentom nedáva potrebné praktické zručnosti

Dôvodov, prečo študentky a študenti po skončení bakalárskeho štúdia väčšinou pokračujú na druhý stupeň VŠ štúdia, je viacero. V dotazníkovom prieskume To dá rozum si študenti na bakalárskom stupni, ktorí označili, že po absolvovaní bakalárskeho štúdia plánujú pokračovať v štúdiu na druhom stupni, mali možnosť vybrať zo zoznamu odpovedí dôvody, pre ktoré sa tak rozhodli. Možnosti vznikli na základe rozhovorov s vysokoškolákmi, VŠ učiteľmi a zamestnávateľmi, ktoré boli realizované v rámci zberu kvalitatívnych dát To dá rozum. Podobne, študenti magisterských a inžinierskych študijných programov v prieskume indikovali dôvody, pre ktoré sa po získaní bakalárskeho titulu rozhodli v štúdiu na VŠ pokračovať. Tabuľka T_4.6.1.1 zobrazuje odpovede respondentov študujúcich na oboch stupňoch štúdia vo vzájomnom porovnaní. Pri interpretácii rozdielov je však treba brať do úvahy fázu štúdia, z ktorej na túto otázku študenti v dotazníku odpovedali. Je veľmi pravdepodobné, že odpovede respondentov študujúcich na druhom stupni, boli ovplyvnené reálnou skúsenosťou so štúdiom na prvom stupni, zatiaľ čo odpovede respondentov v bakalárskom štúdiu boli informované predstavami a očakávaniami spojenými s ďalším štúdiom.

Jedným z významných dôvodov, ktorý rezonoval počas skupinových rozhovorov To dá rozum s vysokoškolákmi na prvom a druhom stupni VŠ štúdia, bolo prílišné teoretické zameranie bakalárskeho štúdia. Študenti a študentky považovali bakalárske štúdium za priveľmi všeobecné a v pokračovaní na druhom stupni videli možnosť konečne sa špecializovať v témach, ktoré ich zaujímajú. Jeden z účastníkov rozhovorov to pomenoval takto: „Vlastne už len čakám na ten druhý stupeň, kde sa už rozhodnem, čo chcem študovať konkrétnejšie, lebo toto je naozaj také všestranné, teoretické zatiaľ. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Študentom na bakalárskom štúdiu chýba väčšie prepojenie ich štúdia s praxou. V druhom stupni štúdia majú podľa vyjadrení niektorých z nich často prvýkrát možnosť absolvovať odbornú prax. Aj podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum absolvovali prax iba necelé dve pätiny (38,4 %) respondentov študujúcich na bakalárskom stupni. Z vysokoškolákov na druhom stupni štúdia mali v čase prieskumu absolvovanú prax siedmi z desiatich respondentov. Viac príležitostí na prax v druhom stupni štúdia videla aj študentka tlmočníctva a prekladateľstva, ktorá sa zúčastnila na jednom zo skupinových rozhovorov: „Ja si myslím, že v tom magisterskom štúdiu je tej praxe ešte viac, lebo teraz ešte stále máme nejaké teoretické predmety, veľa literatúry, veľa histórie a je to zaujímavé, ale s tou praxou to nemá nič spoločné. V magisterskom štúdiu je aj prax, ktorú musíme absolvovať mimo školy a tam je to myslím tak, že musíme normálne predložiť, ja neviem, sto strán preložených niekde v nejakej firme. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Tabuľka T_4.6.1.1: Dôvody študentov pokračovať v štúdiu na druhom stupni VŠ štúdia

Študenti bakalárskeho štúdia (1 833 respondentov)		Študenti druhého stupňa VŠ štúdia (1 255 respondentov)	
Prečo chcete pokračovať na 2. stupni štúdia?		***Prečo ste sa rozhodli pokračovať na 2. stupni štúdia?***	
Vyberte všetky relevantné odpovede.			
Chcem sa ďalej rozvíjať vo svojom odbore	70,2 %		
Bakalársky titul nikto neberie vážne	50,4 %	Bakalársky titul nikto neberie vážne	55,6 %
Na profesiu, ktorú chcem robiť nestačí bakalársky titul	44,2 %	Na profesiu, ktorú chcem robiť nestačí bakalársky titul	48,4 %
Zamestnávatelia nemajú záujem o bakalárov	40,2 %	Zamestnávatelia nemajú záujem o bakalárov	44,0 %
Bakalári zarábajú menej ako absolventi2. stupňa	27,9 %	Bakalári zarábajú menej ako absolventi2. stupňa	24,8 %
Nemám dostatok vedomostí pre trh práce	26,7 %	Nemal som dostatok vedomostí pre trh práce	17,3 %
Nemám dostatok zručností pre trh práce	25,9 %	Nemal som dostatok zručností pre trh práce	17,1 %
Chcem si udržať status študenta	23,1 %	Chcel som si udržať status študenta	25,6 %
Na2. stupeňma zoberú automaticky, tak prečo nie	13,9 %	Na2 .stupeňma zobrali automaticky, tak prečo nie	26,4 %
Očakáva to rodina	13,5 %	Očakávala to rodina	23,9 %
2. stupeň štúdia je podľa starších študentov zaujímavejší	13,4 %		
Učitelia ma nabádajú k pokračovaniu	8,1 %	Učitelia ma nabádali k pokračovaniu	7,7 %
2. stupeň štúdia je podľa starších študentov ľahší	5,0 %		
Iné	0,6 %	Iné	7,9 %
		Odporúčali mi to starší študenti	6,8 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1833 študentov a študentiek prvého stupňa VŠ štúdia a 1255 študentov a študentiek druhého stupňa VŠ štúdia

Nedostatok praktických znalostí získaných počas bakalárskeho štúdia je tiež jedným z dôvodov, prečo študenti chcú pokračovať v štúdiu ďalej na druhom stupni. Štvrtina (25,9 %) študentov na bakalárskom stupni označila v prieskume nedostatok zručností potrebných pre trh práce ako jeden z dôvodov, pre ktoré plánujú po absolvovaní bakalára pokračovať v štúdiu (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Práve študenti, ktorí absolvovali počas štúdia odbornú prax, vnímali za jeden z jej najväčších prínosov získanie lepších odborných znalostí a zručností, ako aj lepšie pochopenie teoretických vedomostí. Ako ďalej v rozhovore uviedla vyššie citovaná študentka, aj ju motivuje pokračovať v štúdiu na druhom stupni možnosť získať viac praktických skúsenosti a prehĺbiť si nadobudnuté vedomosti v bezpečnom prostredí školy pod supervíziou učiteľov: „Keby som teraz hneď skončila a chcela si nájsť zamestnanie, tak v podstate, si myslím, že ešte nemám toľko odtlmočené a toľko odprekladané, že by to bolo také kvalitné, ako to ešte môže byť, keď budem ďalej trénovať. A v tom magisterskom, keď teda pracujeme pre školu a prekladáme, ešte stále sú tam za nami tí učitelia, ktorí nám môžu poradiť a pomôcť. Myslím si, že preto je dobré pokračovať ďalej. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Kvantitatívne dáta z prieskumu To dá rozum ukázali, že ďalší rozvoj v odbore štúdia je jedným z dôvodov, pre ktorý chcú študenti bakalárskeho štúdia po jeho absolvovaní pokračovať v štúdiu na druhom stupni až pre sedem z desiatich (70,2 %) respondentov. Zaujímavým pozorovaním v tabuľke je tiež rozdiel medzi respondentmi na prvom a na druhom stupni štúdia v položkách, ktoré vyjadrovali ich pocit pripravenosti na trh práce v oblasti vedomostí a zručností. Zatiaľ čo nedostatok vedomostí a zručností potrebných pre trh práce bol jedným z dôvodov pokračovať v štúdiu približne pre štvrtinu respondentov v bakalárskom štúdiu, študenti na druhom stupni, pravdepodobne aj pod vplyvom nadobudnutých skúseností počas druhostupňového štúdia, označovali tieto dôvody menej často (pozri tabuľku T_4.6.1.1).

Z analýzy kvalitatívnych a kvantitatívnych dát To dá rozum sa teda javí, že študenti a študentky sa svojím bakalárskym štúdiom necítia dostatočne pripravení pre trh práce, chýbajú im praktické zručnosti a sebaistota, že prácu vo svojom odbore budú vykonávať kompetentne. Teoretická orientácia bakalárskeho štúdia a nedostatok príležitostí odskúšať si nadobudnuté znalosti v praxi sú dôsledkom formálneho rozdelenia súvislého štúdia na prvostupňové a druhostupňové štúdium bez zásadnejšej zmeny koncepcie študijných programov na oboch stupňoch. Slabý dôraz na nadobúdanie praktických zručností v prvom stupni štúdia môže tiež prispievať k pocitu vysokoškolákov, že bakalársky titul nikto neberie vážne. V dotazníkovom prieskume to ako jeden z dôvodov, prečo pokračovať, uviedla polovica respondentov na bakalárskom stupni a viac ako polovica respondentov na druhom stupni štúdia (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Ako povedal jeden z účastníkov skupinových

rozhovorov: „Bc. si pred menom nenapíšeš. To nie je také, že ‚Ó, Bože, máš bakalára, to je super.' Nie, to nikto tak nevidí. Nikto ťa nepotľapká po pleci, že dobre. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Dôvodom, prečo to tak je, je podľa ďalšieho účastníka celospoločenská neakceptácia bakalárskeho titulu. „Nepovažujú to za vysokoškolské vzdelanie. Tí, čo už chodia do piateho ročníka, že už končia školu, toho už majú plné zuby. Vyslovene už len z povinnosti to proste nasilu dokončujú v tom piatom ročníku. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Ako vyplýva z uvedeného výroku, chýbajúce uznanie bakalárskeho vzdelania v spoločnosti je silným motivátorom pre študentov pokračovať na druhý stupeň štúdia aj v prípadoch, keď sami nemajú vnútornú motiváciu k štúdiu. Motivácia a chuť učiť sa a pracovať patrí podľa prieskumu To dá rozum k oblastiam, ktoré v porovnaní respondentov z radov študentov na prvom a druhom stupni štúdia, štúdium na VŠ rozvíja u menšej časti vysokoškolákov na druhom stupni. Takéto zistenie indikuje, že motivácia študentov k štúdiu a práci sa pribúdajúcimi rokmi štúdia na VŠ znižuje.

Potrebu pokračovať v štúdiu na druhom stupni VŠ štúdia vnímali viacerí respondenti skupinových rozhovorov. Jeden zo študentov prirovnal bakalárske štúdium kvôli svojmu všeobecnému charakteru k stredoškolskému vzdelaniu s maturitou: „Ono je to podľa mňa podobný prípad ako gymnázium, že proste je to nejaké všeobecné vzdelanie, hej, ale ak chce človek teda už niečo do praxe použiteľné, tak sa proste musí nejakým spôsobom na tom magistrovi alebo inžinierovi na to špecializovať. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)" Výrok respondenta ukazuje, že bakalárske štúdium v jeho očiach nie je plnohodnotnou VŠ kvalifikáciou.

Ďalšia účastníčka skupinových rozhovorov však poukázala na to, že keby bolo bakalárske štúdium orientované viac prakticky, jeho absolventi by boli jednoduchšie uplatniteľní na trhu práce a nadobudnuté znalosti použiteľnejšie do života: „Podľa mňa ten náš bakalár by sa dal úplne v pohode využiť v nejakej klasickej spoločnosti pre nejaké easy back office a také veci. Len keby to bolo viac praktické. Ja mám napríklad dva semestre účtovníctva a ja som teda viedla neziskovku a neviem si zaúčtovať. To nás tam neučili. Ale nejaké cashflow, súvahy, to sme všetko vedeli. Proste niekedy tam unikajú také základné veci. Keby to bolo viac orientované do praxe a možno menej rozvetvené, trošku špecifickejšie, tak by sa to dalo. Lebo v podstate ja už mám takého bakalára, aj právo, aj účtovníctvo, aj jazyky, aj tri semestre matiky, všeličo. Čiže ono to je celkovo použiteľné do života, len keby sa to nejako praktickejšie berie. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)"

Na výkon niektorých pozícií bakalársky titul nestačí a vyžaduje sa vyššie vzdelanie

Ďalším z možných dôvodov pokračovania na druhom stupni je skutočnosť, že bakalársky titul nie je dostatočným kvalifikačným predpokladom pre výkon určitých profesií. Viac ako dve pätiny študentov bakalárskeho štúdia a takmer polovica študentov na druhom stupni štúdia v prieskume uviedla ako jeden z dôvodov, prečo chcú, resp. sa rozhodli pokračovať v štúdiu na druhom stupni, to, že na profesiu, ktorú chcú robiť, bakalársky titul nestačí (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Takýto názor sa ozýval z radov vysokoškolákov aj počas skupinových rozhovorov. Študentka psychológie sa vyjadrila, že bakalársky titul v jej odbore nerobí absolventa uplatniteľným: „Takisto by sa mal [absolvent – pozn.autora] vedieť niekde po tom bakalárovi uplatniť, lebo načo je potom fakt ten koniec, keď sa nedá. V našom odbore sa nedá. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)" Na nedostatočnú uplatniteľnosť po absolvovaní bakalárskeho štúdia v odbore právo poukázal vedúci pracovník jednej z právnických fakúlt: „Každý vie, že bakalár práva nemôže v reálnej praxi robiť takmer nič. Môže robiť podnikového právnika, ale viete, to je méta, ktorá neláka väčšinu našich študentov alebo by som povedal, že takmer žiadnych. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)" Z tohto dôvodu respondent považoval rozdelenie štúdia práva na bakalársky a magisterský stupeň za zbytočné: „Podľa môjho názoru, aj podľa väčšinového názoru kolegov z odboru právo, nielen z našej fakulty, je to umelá prekážka, pretože za existencie súčasnej právnej úpravy, ktorá všade vyžaduje druhostupňové vzdelanie v odbore právo, to rozdelenie na bakalárske a magisterské je podľa nášho názoru umelé. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)" Opäť však ide o nepochopenie cieľov oboch stupňov vzdelávania, ktoré by mali absolventov pripravovať na odlišné pracovné dráhy. Aj samotná Bolonská deklarácia stavia druhostupňové štúdium na úroveň postgraduálneho štúdia, ktoré by malo svojich absolventov čiastočne pripravovať i na akademickú dráhu. Bakalári by mali byť pripravovaní na vstup na trh práce.[1]

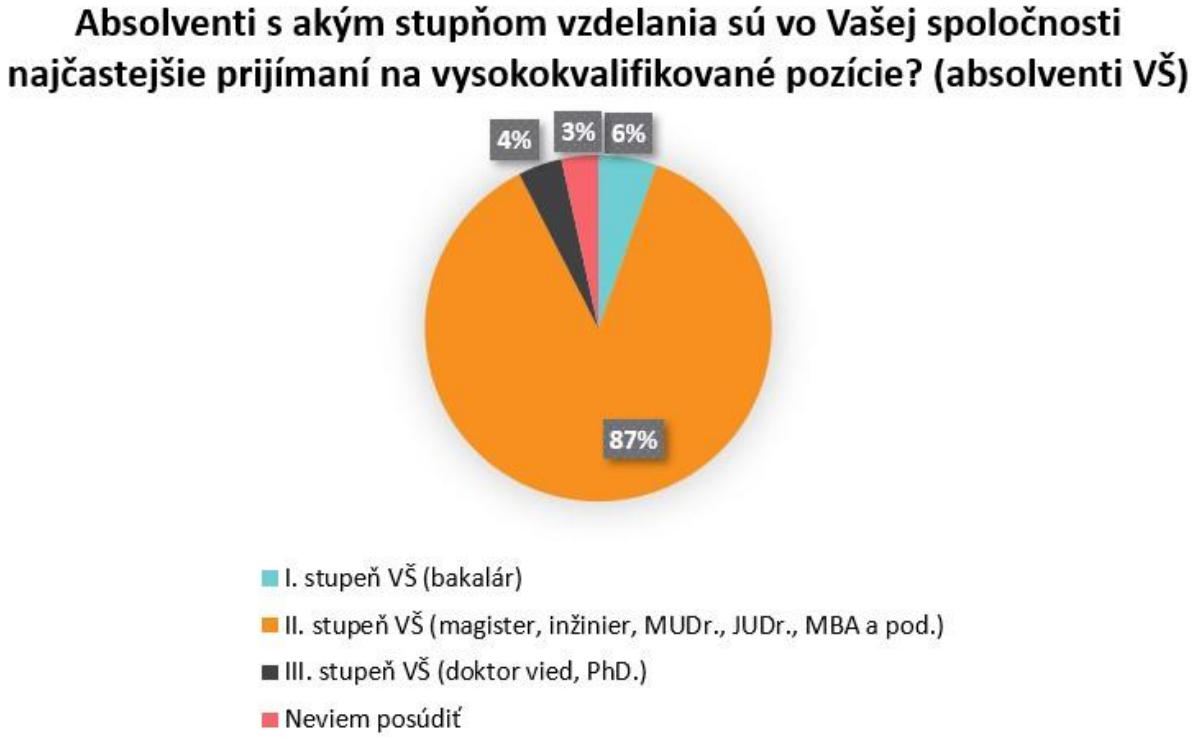
Reálne prekážky lepšej uplatniteľnosti s bakalárskym titulom kladie aj zákon o štátnej službe[2] či zákon o odmeňovaní zamestnancov pracujúcich vo verejnom záujme.[3] Konkrétne, vzdelanie prvého stupňa VŠ štúdia oprávňuje uchádzača o

prácu v štátnej službe iba na funkcie do piatej platovej triedy z deviatich. Na zvyšné pozície, ako napríklad funkciu hlavného radcu, ktorej náplňou je „špecializovaná činnosť v príslušnom odbore štátnej služby spočívajúca najmä v analytickej a syntetickej činnosti, vo vyhodnocovaní výsledkov a v príprave podkladov“ sa vyžaduje už vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa.[4] Podobne, pre pracovné činnosti s prevahou duševnej práce pri výkone práce vo verejnom záujme sa na štyri z desiatich platových tried vyžaduje ukončené VŠ vzdelanie druhého stupňa.[5] Štát ako zamestnávateľ, ktorý v roku 2017 poskytoval prácu v sektore verejnej správy viac ako 413 000 ľuďom[6] (z toho 39 000 v štátnej službe, 37 000 v ústrednej verejnej službe a 76 000 prácou pre samosprávy), tak napriek deklarovanej podpore rozdelenia VŠ štúdia na prvý a druhý stupeň stavia absolventom bakalárskeho štúdia kvalifikačné bariéry pre prácu vo verejnej správe.

Časť zamestnávateľov pred bakalármi uprednostňuje absolventov druhého stupňa VŠ štúdia. Zdajú sa im zrelší a lepšie pripravení

Dáta To dá rozum ukazujú, že bakalárske štúdium sa často nevníma ako plnohodnotná VŠ kvalifikácia ani medzi zamestnávateľmi. Ako možno vidieť na grafe G_4.6.1.1, deväť z desiatich personalistov a špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume uviedlo, že na vysokokvalifikované pozície prijímajú predovšetkým absolventov druhého stupňa VŠ štúdia. Iba 5,5 % respondentov prijíma na takéto pozície najčastejšie absolventov bakalárskeho štúdia. Ako vo svojom vyjadrení indikoval špecialista na ľudské zdroje, s ktorým bol realizovaný individuálny rozhovor, bakalárske vzdelanie je pre neho neúplným vysokoškolským vzdelaním: „Dnes sú v tých odboroch informácie väčšinou rozdelené do 5 rokov. Čiže ak toho bakalára považujeme za určitý druh, nechcem povedať polotovar, nájdime nejaké vhodnejšie slovo, tak v tej odbornosti vlastne vysokoškolského vzdelania nedosiahne nejaký, nejaký verifikovaný stupeň. (Zamestnávatelia, Nitriansky kraj, Recruiter / personalista)“ Tento výrok podporuje zistenia, ktoré naznačujú, že bakalárske programy nie sú nastavené tak, aby ich absolventi mohli vstúpiť na trh práce a sú len prípravou na druhý stupeň štúdia.

Graf G_4.6.1.1: Obsadzovanie vysokokvalifikovaných pracovných pozícií podľa dosiahnutého VŠ vzdelania



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 146 špecialistov na ľudské zdroje

Pracovný portál Profesia v analýze dát, ktorú pripravil na účely projektu To dá rozum, uvádza, že len 2 % zo všetkých inzerovaných pozícií v roku 2016 boli určené špecificky pre uchádzačov s ukončeným VŠ vzdelaním prvého stupňa. Ponuky práce, ktoré boli vhodné okrem iných uchádzačov aj pre uchádzačov s bakalárskym vzdelaním, tvorili 55 %.[7] V rozhovoroch však niektorí predstavitelia zamestnávateľov uvádzali, že v prípadoch, keď si môžu vyberať medzi uchádzačmi s bakalárskym

titulom a uchádzačmi s VŠ vzdelaním druhého stupňa, pred bakalármi uprednostnia uchádzačov s vyššou kvalifikáciou: „Pokiaľ majú na výber bakalára a magistra, uprednostnia magistra. Ten človek o dva roky dlhšie študoval a je o dva roky starší. [...] Keď mám na výber dvoch porovnateľných, vezmem toho staršieho vždycky. A zvlášť, ak je ten starší ochotný pracovať za mzdu toho bakalára. (Personálna agentúra, Celé Slovensko, Riaditeľ)“ V dotazníkovom prieskume uviedla tretina (34,2 %) respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje, že na pozície pre absolventov bakalárskeho stupňa vo zvýšenej miere prijímajú uchádzačov s VŠ vzdelaním druhého stupňa. Polovica z nich uviedla ako dôvod na takého konanie to, že nie je núdza o uchádzačov s vyšším vzdelaním, a preto ich uprednostňujú (pozri tabuľku T_4.6.1.2). Tretina uviedla, že nie je dostatok absolventov relevantného nižšieho stupňa. Bakalárov je však na trhu práce skutočne menej, keďže takmer až 90 % z nich pokračuje po získaní bakalárskeho titulu v štúdiu na druhom stupni.[8] V inom prieskume medzi zamestnávateľmi, a to v prieskume Podnikateľskej aliancie Slovenska, do ktorého boli zapojení predovšetkým riadiaci pracovníci firiem a spoločností, sa viac ako tretina (35,9 %) respondentov vyjadrila, že bakalársky titul nevníma ako plnohodnotné VŠ vzdelanie.[9]

Tabuľka T_4.6.1.2: Dôvody, pre ktoré zamestnávatelia prijímajú na bakalárske pozície absolventov druhého stupňa

Z akého dôvodu prijímate vo zvýšenej miere absolventov s vyšším formálnym stupňom vzdelania na pozície, kde by postačoval nižší stupeň vzdelania? Vyberte všetky relevantné možnosti.	
50 respondentov	
Absolventi s vyšším vzdelaním sú osobnostne vyzretejší	52%
Nie je núdza o uchádzačov s vyšším vzdelaním, preto ich uprednostňujeme	50%
Absolventi s vyšším vzdelaním majú lepšie vedomosti a vyžadujú menej zaškolenia u zamestnávateľa	38%
Nie je dostatok absolventov relevantného nižšieho stupňa	32%
Absolventi s vyšším vzdelaním majú lepšie zručnosti a vyžadujú menej zaškolenia u zamestnávateľa	30%
Uchádzači s nižším stupňom vzdelania nespĺňajú odborné požiadavky nášho podniku	22%
Neviem posúdiť	16%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 50 špecialistov na ľudské zdroje, ktorí prijímajú vo zvýšenej miere absolventov s vyšším formálnym stupňom vzdelania na pozície kde by postačoval nižší stupeň vzdelania

V individuálnych rozhovoroch špecialisti na ľudské zdroje uvádzali viaceré dôvody, pre ktoré pri prijímaní do práce uprednostňujú magistrov a inžinierov pred bakalármi. Jedným z pomerne často opakovaných dôvodov bol rozdiel v osobnostnej zrelosti uchádzačov. Roky navyše strávené štúdiom po absolvovaní bakalárskeho stupňa boli respondentmi vo všeobecnosti vnímané pozitívne. Jedna z respondentiek tiež identifikovala rozdiel medzi absolventmi prvého a druhého stupňa VŠ štúdia v úrovni osobnostnej zrelosti: „Vyzretosť, presne. Je iné pracovať s dvadsaťročným než, hádam, s dvadsaťtriročným. Tie tri roky urobia mierny rozdiel. (Zamestnávatelia, Bratislavský kraj, HR manažér)“ Podobne to vnímala aj ďalšia respondentka z personálnej agentúry: „To sú ľudia nie ešte tak pripravení osobnostne, hej? Tie očakávania, to sú mladí ľudia, s ktorými potrebujete veľa pracovať. Tá tímová spolupráca, oni majú ako keby ešte nedozretú osobnosť, hej? (Personálna agentúra, Trenčiansky kraj, HR manažér)“ Kvalitatívne dáta To dá rozum dokresľujú aj odpovede špecialistov na ľudské zdroje v dotazníkovom prieskume. Polovica respondentov, ktorí v prieskume označili, že na pozície pre absolventov prvého stupňa VŠ bežne prijímajú aj uchádzačov s vyšším vzdelaním, tak robí, pretože ich považuje za osobnostne vyzretejších (pozri tabuľku T_4.6.1.2). Tento faktor však s obsahom toho, čo sa na oboch stupňoch štúdia študenti učia, priamo nesúvisí.

Iní respondenti v rozhovoroch poukazovali na nedostatok praktických skúseností u absolventov bakalárskeho štúdia. Ako uviedol jeden zo špecialistov na ľudské zdroje, bakalári majú síce dobrý teoretický základ, no majú problém s aplikáciou týchto vedomostí v praxi: „On síce v škole počul, že existuje tento spôsob, takýto výpočet, takto toto robím, ale nemal absolútne možnosť si to niekde skúsiť. To je ako prirovnanie, že niekde som to už videl a počul, ale nemám to ohmatané, nerobil som s tým. Akonáhle sa to začne správať trochu inak, ako je to popísané v teoretickom modeli, tak zrazu neviem, ako na to. Čiže on ako keby nevie tie teoretické veci aplikovať na konkrétne praktické situácie, ktoré mu nastanú. (Zamestnávatelia, Celé Slovensko, HR manažér)“ Vyjadrenie tohto respondenta možno chápať aj vo svetle dát projektu To dá rozum, podľa ktorých sa vysokoškoláci dostávajú do kontaktu s praxou viac až na druhom stupni štúdia. Zároveň, lepšie zručnosti u absolventov s vyšším vzdelaním, ako aj menej času potrebného na ich zaškoľovanie uviedlo ako jeden z dôvodov ich uprednostňovania pred absolventmi bakalárskeho štúdia 30 % respondentov dotazníkového prieskumu, ktorí označili, že na pozície pre absolventov prvého stupňa VŠ prijímajú absolventov druhého stupňa (pozri tabuľku T_4.6.1.2). Na skutočnosť, že prax študenti získavajú zväčša až na druhom stupni, však nie je dôvod a je chybou vzdelávacieho systému, ak im možnosť absolvovať prax už na prvom stupni štúdia neprináša.

Okrem chýbajúcich zručností niektorí respondenti vnímali dobrovoľné ukončenie VŠ štúdia bakalárom ako signál, že študent nemá motiváciu na sebe ďalej pracovať. Takéto vnímanie však vyplýva z chápania bakalárskeho štúdia ako nekompletného vysokoškolského vzdelania. Slovami respondenta, ktorý sa venuje výberu nových zamestnancov: „Ten bakalár, to je v podstate ešte málo. To nemáte školu dokončenú. (Zamestnávatelia, Žilinský kraj, HR manažér)“

Zamestnávatelia pre bakalárov nevytvárajú pozície, študenti si myslia, že ich nechcú

Pri súčasnej štruktúre absolventov VŠ vstupujúcich na trh práce, ktorá sa skladá predovšetkým z magistrov a inžinierov, nemajú zamestnávatelia veľkú motiváciu vytvárať zmysluplné pracovné pozície pre absolventov bakalárskeho štúdia. Na to, že niektorí zamestnávatelia nemusia byť pripravení na vytváranie pozícií pre takýto typ absolventov, narážal vo svojom vyjadrení počas individuálnych rozhovorov aj jeden z dekanov: „My sme mali taký jeden projekt, kedy sme chceli urobiť bakalára ako koncový projekt. Bolo to dávnejšie, ešte sa vtedy nehovorilo o profesijnom bakalárovi, ale o bakalárovi, ktorý by po tých troch rokoch odišiel do praxe a bol by kvalifikovaný. Takže urobili sme taký študijný program, kde bolo viacej tých technických vecí na úkor nejakého základného prírodovedného vzdelania. Z tých bakalárov sa ale 90 % hlásilo na druhý stupeň. Proste ten priemysel ich nebol schopný absorbovať. Viete, lebo on už keď má ten bakalársky diplom, tak je vysokoškolák, on už potrebuje mať proste iné zaradenie ako stredoškolák s maturitou. A na to ten priemysel nie je pripravený, nemali na to možno ani tabuľky. Rozumiete. To znamená, že prakticky všetci, ktorí skončili po troch rokoch tohto bakalára, pokračovali do druhého stupňa. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Kvalitné bakalárske vzdelanie by mohlo rýchlejšie priniesť na trh práce ľudí s vyššou kvalifikáciou. Ako riešenie na mnohé výzvy, ktorým v súčasnosti trh práce čelí, ho vnímala aj jedna z interviewovaných respondentiek z personálnej agentúry. Podľa jej názoru však bakalár nie je pre zamestnávateľov dostačujúci. „V mnohých profesiách by nám dnes reálne stačil bakalársky titul, ale nedarí sa zmeniť to vnímanie firiem a povedomie o tom, že ten bakalár by im úplne stačil. Bolo by to riešenie na mnohé boliestky súčasného trhu práce, pretože by sme mali zrazu viacej ľudí, ktorí by tam boli. Tak ako keby sa možno zrušil deviaty ročník, tak vieme behom štyroch rokov dostať väčšie množstvo ľudí na trh práce. Rovnako to využívanie bakalárov je cesta, firmy to dnes už začínajú robiť. Robia rôzne stáže pre študentov, aby ich už vlastne počas štúdia využili. (Personálna agentúra, Celé Slovensko, Riaditeľ)“

Pocit, že zamestnávatelia nechcú bakalárov, majú podľa dát To dá rozum aj samotní vysokoškoláci. V dotazníkovom prieskume to ako jeden z dôvodov, prečo chcú pokračovať v štúdiu na druhom stupni, označili dve pätiny respondentov v bakalárskom štúdiu. Medzi respondentmi na druhom stupni to ako dôvod prečo sa po dosiahnutí bakalárskeho titulu rozhodli pokračovať ďalej v štúdiu označil ešte o niečo vyšší podiel študentov (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Omnoho viac to však takto vnímali študenti študujúci v dennej forme štúdia. Pri pohľade na odpovede respondentov na bakalárskom stupni v dennej a externej forme možno vidieť, že rozdiel medzi podielom denných (42,7 %) a externých (29 %) študentov v označovaní tejto položky tvorí viac ako 10 percentuálnych bodov. Dôvodom tohto štatisticky významného rozdielu je pravdepodobne skutočnosť, že študenti študujúci externe prichádzajú študovať na VŠ už často z praxe.

Bakalári zarábajú mesačne v priemere takmer o 400 eur menej

Dôvodom, prečo sa študenti a študentky rozhodujú po absolvovaní bakalárskeho štúdia pokračovať v štúdiu na druhom stupni, môže byť aj rozdielne platové ohodnotenie absolventov VŠ. Zatiaľ čo bakalári zarobili podľa dát Štatistického úradu SR v roku 2018 mesačne v priemere 1255 eur v hrubom, absolventi magisterského a inžinierskeho štúdia si našli na výplatnej páske v priemere 1641 eur (pozri tabuľku T_4.6.1.3). Napriek tomu, že v dotazníkovom prieskume boli častejšie označované iné dôvody, prečo pokračovať v štúdiu na druhom stupni, skutočnosť, že bakalári zarábajú menej ako vysokoškolskí absolventi druhého stupňa, označila viac ako štvrtina respondentov na bakalárskom stupni (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Fakt, že bakalári sú lacnejšou pracovnou silou v individuálnych rozhovoroch, uvádzali aj špecialisti na ľudské zdroje.

Tabuľka T_4.6.1.3: Priemerná hrubá mesačná mzda v roku 2018 podľa vzdelania

Priemerná hrubá mesačná mzda v roku 2018 podľa vzdelania									
Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Základné	Stredné odborné (učňovské) bez maturity	Úplné stredné odborné (učňovské) s maturitou	Úplné stredné všeobecné	Úplné stredné odborné	Vyššie odborné	**Vysokoškolské 1.stupeň**	**Vysokoškolské 2.stupeň**	Vysokoškolské 3.stupeň
Priemerná hrubá mesačná mzda v €	790	930	1096	1087	1112	1171	**1255**	**1641**	1690

Zdroj: Štatistický úrad SR

10

Podobne ako pri položke zamestnávatelia nemajú záujem o bakalárov, aj pri položke bakalári zarábajú menej ako absolventi 2.stupňa vnímal tento aspekt ako prispievajúci k ich rozhodnutiu pokračovať v štúdiu na druhom stupni až dvojnásobný podiel respondentov v dennej (31 %) ako v externej forme štúdia (14,3 %).

Okrem lepšej uplatniteľnosti zohrávajú svoju úlohu pri rozhodovaní sa pokračovať v štúdiu aj iné faktory

Na rozhodnutie študentov pokračovať po získaní bakalárskeho titulu v štúdiu na druhom stupni vplývajú aj viaceré faktory, ktoré sa priamo netýkajú ich uplatniteľnosti či záujmu o štúdium. Medzi dôvody, ktoré označovali v prieskume výrazne častejšie respondenti na druhom stupni štúdia ako respondenti na bakalárskom stupni, patrili očakávania rodiny (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Tlak rodiny môže podľa vyjadrenia účastníčky skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi pôsobiť ako silný faktor najmä v prípadoch, ak študentom chýbajú iné formy motivácie, predovšetkým vnútorná motivácia k ďalšiemu štúdiu: „Ja mám strašne veľa spolužiakov teraz, ktorí sú na magistrovi len preto, že ‚Tak rodičia chceli. Budem sa hádať doma s našimi, keď to proste chcú?' Oni už vedia, že to pre nich nemá význam a už vôbec ich to neteší, nič im to nedáva a keby to bolo na ich rozhodnutí, tak fakt skončia po bakalárovi. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)" Očakávania rodinných príslušníkov sa javia ako súčasť celospoločenského nepochopenia cieľov bakalárskeho vzdelania a z neho prameniacej neakceptácie bakalárskeho titulu ako plnohodnotného vysokoškolského vzdelania. Slovami ďalšieho účastníka skupinových rozhovorov, nenaplnenie spoločenských očakávaní vnímajú študenti ako ohrozenie: „Je tam aj tlak rodičov, samozrejme. Podľa mňa ten tam bol vždycky. A ešte aj taký psychologický, že keď teraz neskončím, tak som o niečo slabší ako moji spolužiaci, ktorí pokračujú. Pritom, aj keď ma to nebaví, tak tam ostanem. Napríklad ja toto teraz úplne prežívam, že neviem, čo ďalej. Neviem, kam by som prestúpil, neviem, či chcem pokračovať, neviem, aký odbor chcem a stále to riešim. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)"

Štatistické spracovanie dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum ukázalo, že pri porovnaní odpovedí študentov s rôznym študijným zameraním bolo očakávanie rodiny ako jeden z dôvodov, pre ktorý chceli, resp. sa rozhodli pokračovať v štúdiu, označované najčastejšie študentmi IT a matematiky. Pri študentoch IT a matematiky na bakalárskom stupni označila tento dôvod takmer jedna štvrtina (23,1 %) respondentov, pričom priemer všetkých respondentov v bakalárskom štúdiu bol o desať percentuálnych bodov nižší (13,5 %). Na druhom stupni štúdia zaznamenali očakávania rodičov ešte výraznejší podiel. Zatiaľ čo priemer celkovej vzorky bol 23,9 %, z radov študentov IT a matematiky si ich vybrala ako jeden z dôvodov, pre ktoré študujú na magisterskom alebo inžinierskom štúdia, takmer polovica (46,5 %) respondentov. Vnímanie bakalárskeho vzdelania ako neplnohodnotného vzdelania spoločnosťou považoval za dôležitý dôvod, prečo študenti informatiky, ktorí nemajú problém nájsť si zamestnanie v odbore už počas bakalárskeho štúdia, pokračujú po jeho skončení na druhý stupeň,

aj prodekan jednej z fakúlt s ponukou štúdia informatiky: „Môžeme si nahovárať, že sa medzi nich rozšíri, že na tom inžinierskom sú niektoré predmety ozaj zaujímavé. [...] Podľa mňa je to do veľkej miery aj stereotyp na Slovensku, že treba dosiahnuť inžiniera alebo magistra, až potom je človek absolvent vysokej školy. To by som bral ako veľký stereotyp, že asi pre toto [pokračujú v štúdiu]. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vzdelávanie)“ Dáta pracovného portálu Profesia ukázali, že z pracovných pozícií, ktoré boli v roku 2016 inzerované iba pre absolventov s bakalárskym vzdelaním, tvorili najväčší podiel práve ponuky z kategórie informačných technológií.[11] Študenti informatiky označovali v porovnaní s respondentmi s iným študijným zameraním najviac ako dôvod pokračovania v štúdiu aj to, že si chcú, resp. si chceli udržať status študenta.

Štvrtina študentov a študentiek na druhom stupni štúdia, ktorá sa zapojila do dotazníkového prieskumu To dá rozum, považovala za jeden z dôvodov, pre ktoré sa rozhodli pokračovať vo VŠ štúdiu, absenciu akejkoľvek prekážky zo strany VŠ. Na druhostupňové štúdium boli prijatí automaticky. Najčastejšie zo všetkých respondentov na druhom stupni štúdia to ako dôvod opäť označovali študenti IT a matematiky. Ako dôvod, prečo pokračovať po skončení štúdia ďalej na druhom stupni, to v porovnaní so študentmi magisterského a inžinierskeho štúdia vnímal polovičný podiel všetkých respondentov v bakalárskom štúdiu (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Niektorí respondenti uvádzali automatické prijatie na druhý stupeň ako dôvod pokračovania aj v skupinových rozhovoroch: „No, taký rozdiel je možno aj to, že my vlastne nemáme žiadnu prekážku ako prijímačky a podobne. To nás ovplyvnilo v tom, že fakt sme do toho magistra a inžiniera šli, že: ‚Dobre, však idem, však čo. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Malé percento študentov v prieskume indikovalo, že k ich rozhodnutiu pokračovať na druhom stupni štúdia prispeli aj učitelia. Možnosť učitelia ma nabádajú, resp. nabádali k pokračovaniu označilo v prípade študentov na prvom, ako aj na druhom stupni štúdia menej ako 10 % respondentov (pozri tabuľku T_4.6.1.1). Jedna z prodekaniek pre vzdelávanie v individuálnom rozhovore vyjadrila názor, že pokračovanie v štúdiu môže študentom iba pomôcť: „Neprikláňala by som sa k tomu, aby sa štúdium ukončovalo len bakalárskym štúdiom. Myslím si, že tá kvázi nadstavba, hej, tie ďalšie dva roky im môže len pomôcť v ich práci. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Klesajúci počet študentov na VŠ za posledné roky vedie ku konkurenčnému boju škôl o študenta. Menej študentov zároveň znamená menej výučby, čo vytvára tlak na znižovanie pedagogických zamestnancov na VŠ. Vysokoškolskí učitelia tak môžu v udržaní študentov na škole čo najdlhšie, a teda aj na druhom stupni štúdia, vidieť prostriedok na pokrytie svojich pracovných úväzkov. Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že časť učiteľov stále odmieta prijať koncept vysokoškolského vzdelávania s oddeleným prvým a druhým stupňom štúdia, vníma ho ako umelý krok a záťaž pre študentov i učiteľov. Ilustruje to výrok vysokoškoláčky počas skupinových rozhovorov so študentmi na prvom a druhom stupni štúdia: „Aj veľa našich vyučujúcich sa vyjadrilo, že pre nich je bakalár úplne zbytočný výmysel. Oni nechápu význam toho. Napríklad v mojom odbore bakalár a bakalárske štátnice, celé to predelenie toho štúdia, ani pre nás ako študentov, ale ani pre vyučujúcich na našom odbore nemá zmysel. Oni v tom nevidia význam. Preto sa tomu ani neprikladá žiadna váha v podstate. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Ani vyučujúca ďalšej študentky neprikladala bakalárskemu stupňu význam vysokoškolského vzdelania. „Ja som počula aj od vyučujúcej, že bakalár je teraz už ako maturita. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Uprednostňovanie magistrov a inžinierov pred bakalármi na pracovnom trhu, očakávania rodiny, či aj motivácia zo strany školy patria medzi faktory, ktoré prispievajú k tomu, že po absolvovaní bakalárskeho štúdia pokračujú jeho absolventi v štúdiu na druhom stupni. V skupinovom rozhovore to výstižne pomenovali respondenti z radov študentov: „(R1): Mám pocit, že spoločnosť to vníma tak, že to je divné, keď niekto skončí na bakalárovi. Že akože zlyhal. (R2): Že sa jednoducho muselo stať niečo, prečo ste nepokračovali. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ukončenie VŠ štúdia bakalárom je teda vnímané ako zlyhanie.

Časť študentov vníma druhý stupeň VŠ štúdia pozitívnejšie ako prvý, iným veľa nového neprináša

Študenti a študentky na druhom stupni štúdia vnímajú pri porovnaní ich štúdia so štúdiom na bakalárskom stupni najväčší rozdiel v možnosti špecializovať sa v tom, čo ich zaujíma, učení sa viac do hĺbky či v osobnejšom vzťahu s učiteľmi. Niektorí z respondentov skupinových rozhovorov so študentmi na druhom stupni štúdia oceňovali, že štúdium je oproti veľmi teoretickému bakalárskemu štúdiu orientované viac prakticky a výučba sa im zdala zaujímavejšia. Zároveň so štúdiom na druhom stupni často prichádza prvá možnosť pre študentov špecializovať sa v témach svojho záujmu. Jedna z účastníčok rozhovorov to vyjadrila nasledovne: „U nás napríklad je magisterské oveľa zaujímavejšie. My všetci tí biológovia sme sa v

podstate tak pekne rozliezli medzi genetiku, botaniku, zoológiu a ja osobne som normálne s radosťou chodila do školy. Štvrtý ročník, to už boli krásne špecializované predmety. My sme mali terénne cvičenia, v jaskyniach sme boli zlaňovať. Fakt sme sa motali kade-tade, mali sme aj špecializované predmety s terénnymi cvičeniami, normálne sme písali práce, nejaké eseje. Akože toto už bola fakt väčšia sranda a fakt zaujímavé. Asi som už v štvrtom ročníku ani nenadávala na žiadnu skúšku. Magisterské je u nás posun k lepšiemu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ V dotazníkovom prieskume To dá rozum mali študenti magisterských a inžinierskych programov možnosť vybrať najviac päť oblastí, v ktorých sa podľa nich ich druhostupňové štúdium najvýraznejšie odlišuje od ich štúdia na prvom stupni. Možnosť špecializovať sa v tom, čo ich zaujíma, označili traja z desiatich respondentov. Štvrtina respondentov uviedla, že na druhom stupni má v porovnaní s bakalárskym štúdiom menej teórie a viac praktických vecí. Aplikácia nadobudnutých poznatkov v praxi či na príkladoch z praxe pomáha študentom podľa ich vyjadrení učivo lepšie pochopiť. Práve možnosť učenia sa viac do hĺbky bola v prieskume označovaná najčastejšie. Za jeden z najvýraznejších rozdielov štúdia na oboch stupňoch ju považovala viac ako tretina respondentov (pozri tabuľku T_4.6.1.4).

Tabuľka T_4.6.1.4: Rozdiely medzi štúdiom prvého a druhého stupňa podľa študentov na druhom stupni VŠ štúdia

Čím sa Vaše magisterské/inžinierske štúdium najvýraznejšie odlišuje od vášho bakalárskeho štúdia? Vyberte najviac päť odpovedí.	
Učenie sa viac do hĺbky	35,2 %
Osobnejší vzťah s učiteľmi	33,3 %
Možnosť špecializovať sa v tom,čo ma zaujíma	31,6 %
Nevidím rozdiel	26,9 %
Menej teórie a viac praktických vecí	26,5 %
Menej náročné štúdium	18,3 %
Menej času na vyučovaní	13,8 %
Sústredenejšia príprava na vedeckú/umeleckú dráhu	12,5 %
Výber z väčšieho množstva predmetov	7,4 %
Lepší prístup do laboratória/iných špecializovaných učební pre výskum/umeleckú tvorbu	6,5 %
Iné	4,1 %
Spolu (1 255 respondentov)	

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 1 255 respondentov študujúcich na 2. stupni VŠ štúdia

Tretina respondentov prieskumu považovala za jeden z najvýraznejších rozdielov pri porovnaní VŠ štúdia na prvom a druhom stupni osobnejší vzťah so svojimi vyučujúcimi (pozri tabuľku T_4.6.1.4). Podľa vyjadrení viacerých vysokoškolákov počas skupinových rozhovorov To dá rozum majú vyučujúci k študentom na druhom stupni partnerskejší prístup. Ilustruje to aj výrok jednej zo zúčastnených študentiek: „Povedala by som, že teraz na tom magisterskom štúdiu tak 90% vyučujúcich, čo ma učia, sú takí v pohode. Že majú k nám taký dobrý prístup. Berú nás viac-menej ako rovnocenných, proste sa nad nás nevyvyšujú, že nedáme vám tu skúšku alebo tak. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Uvoľnenejšiu atmosféru vo vzťahu s vyučujúcimi počas štúdia na druhom stupni zhodnotila vo svojom vyjadrení aj iná študentka: „Pristupovali k nám už tak benevolentnejšie. Zase, mali nároky, museli sme niečo urobiť, ale tým, že nás poznali a že nám vlastne ostali tí istí vyučujúci presne, čo z bakalára, tak už sa dalo s nimi viac fungovať aj na tej báze človek-človek, nielen študent-vyučujúci. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ V niektorých odboroch sa postupujúcim štúdiom študenti špecializujú a výučba prebieha v menších skupinách. Učitelia a študenti sa tak navzájom lepšie poznajú a majú možnosť vytvoriť si rovnocennejší a menej formálny vzťah. Lepší prístup učiteľov k študentom bol však u viacerých respondentov skupinových rozhovorov spájaný so zhovievavosťou vyučujúcich. Na menšie skupiny, zvoľnené tempo až nižšie nároky na druhom stupni poukázal ďalší účastník skupinových rozhovorov takto: „Ešte keď som študoval bakalársky stupeň, tak bol veľký dôraz kladený na známky, na to, aký výkon sme podávali na hodinách. A ešte druhá vec. Začínalo nás tridsať a je nás teraz päť v ročníku, hej? Sme veľmi špecifický ročník. Sú ročníky s väčším počtom ľudí, no nás je takto málo. Ale odkedy som na magisterskom stupni, mám pocit, že tá škola je pre mňa taká, že idem tam, odsedím si

to, tak mi zapíšu známku, prejdem to určite a ako keby tým, že už nás poznajú, ešte dupľom, že nás je päť, tak nie že by už nekládli tie nároky, to nechcem povedať, určite niečo od nás chcú. Ale sú oveľa benevolentnejší a nemám pocit, že by až tak prispievali k tomu, že by sme sa niekam dostávali. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Výpoveď respondenta naznačuje nielen pozitíva bližšieho vzťahu učiteľov a študentov. Z jeho skúsenosti nižšie nároky na študentov môžu viesť k menšiemu prínosu školy pre ich odborný rast.

Rozdiel v náročnosti štúdia na prvom a druhom stupni indikovala aj skupina študentov zapojená do dotazníkového prieskumu To dá rozum. Približne jeden z piatich respondentov si myslel, že jeho alebo jej štúdium na druhom stupni je menej náročné ako bakalárske štúdium, ktoré už absolvovali (pozri tabuľku T_4.6.1.4). Rozdiel v pociťovanej náročnosti štúdia na bakalárskom a na magisterskom či inžinierskom stupni rezonoval aj počas skupinových rozhovorov. Svoje magisterské štúdium vnímal ako menej náročné aj tento respondent: „[Počas bakalárskeho štúdia – pozn. autora] sme proste sedeli nad labákmi, na jeden sme sa museli pripraviť jeden deň, druhý deň sme museli odovzdať neviem čo a všetky tie povinnosti, veľa voľného času nezostalo. Bakalár bol naozaj náročný. A teraz už v porovnaní s tým, ako sme sa nadreli, nerobíme nič a priestor by bol. Proste tam sedíme, pomaly zaspávame, občas sa niekto niečo opýta a hotovo. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Štúdium na druhom stupni by podľa cieľov vzdelávania definovaných v zákone o vysokých školách nemalo byť menej náročné, skôr by malo mať iné ciele. U študentov magisterských a inžinierskych programov by sa okrem získavania teoretických a praktických poznatkov mal klásť dôraz i na „rozvíjanie schopnosti ich tvorivého uplatňovania pri výkone povolania alebo pri pokračovaní vo vysokoškolskom štúdiu“.[12] Druhostupňové štúdium by tak malo vytvárať viac priestoru na tvorivú, analytickú prácu, zvládanie výskumných metód a tvorbu nového poznania.

Malá skupina respondentov v dotazníku ako jeden z najvýznamnejších rozdielov označila, že na vyučovaní počas štúdia na druhom stupni trávi menej času ako na predošlom bakalárskom štúdiu (pozri tabuľku T_4.6.1.4). Menej výučby a času stráveného v škole ilustruje aj výrok študenta magisterského štúdia, ktorý sa zúčastnil na jednom zo skupinových rozhovorov To dá rozum: „Práveže u nás to magisterské bolo úplne, že leháro doslova, pretože jednak nás brali už ako kolegov a aj tie predmety. Mali sme školu tri dni do týždňa v štvrtom ročníku, potom boli nejaké dva dni a teraz v piatom sme mali tiež nejaké dva dni a jeden deň, lebo tak sa dalo dať predmety. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Podľa odpovedí študentov v dotazníkovom prieskume bol podiel respondentov, ktorí mali v priemere šesť a menej predmetov za semester na druhom stupni (44,4 %) väčší takmer o desať percentuálnych bodov ako na prvom stupni (35,4 %). Od študentov na druhom stupni sa môže očakávať už viac samostatnej práce. Zároveň niektorí študenti v rozhovoroch hovorili, že v porovnaní s ich bakalárskou prácou sa na záverečnú prácu na druhom stupni kladie väčší dôraz. Kvantitatívne dáta To dá rozum mapujúce využívanie foriem a metód výučby na VŠ nepreukázali zásadný rozdiel vo využívaní samoštúdia ako jedného z najvyužívanejších spôsobov vzdelávania na oboch stupňoch štúdia. Štatisticky významný rozdiel však bol zaznamenaný pri využívaní konzultácií s učiteľmi. Tie boli ako jedna z piatich najvyužívanejších foriem výučby označované častejšie respondentmi na druhom (19 %) ako na prvom stupni štúdia (15,9 %).

Napriek menovaným rozdielom však viac ako štvrtina študentov v magisterskom alebo inžinierskom štúdiu v prieskume uviedla, že medzi svojím štúdiom na prvom a druhom stupni nevidí rozdiel (pozri tabuľku T_4.6.1.4). Vnímala to tak aj respondentka jedného zo skupinových rozhovorov, ktorá akurát končila magisterské štúdium v spoločenskovednom odbore: „Na politológii nie je rozdiel. Fakt, absolútne žiadny. My sme na bakalárovi dokonca mali spoločenskovednom odbore: predmety, ktoré sa volali základy niečoho. Základy politológie, základy sociológie, základy dejín politického myslenia. A na magistrovi sa to volalo dejiny politického myslenia. Robili sme v podstate to isté, tú istú teóriu sme preberali, len do väčšej hĺbky. Na bakalárovi sme mali o Aristotelovi desať strán a teraz som sa musela naučiť tridsať strán. Ale fakt to pre mňa bolo také zopakovanie, len ešte viac vecí sa nabalilo, viac informácií. Ale systém štúdia úplne rovnaký. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“ Síce študentka nevidela pri porovnaní oboch stupňov štúdia rozdiel v spôsobe, akým bola výučba organizovaná, uznala, že na druhom stupni sa učili väčší rozsah poznatkov, čo môže indikovať učenie sa viac do hĺbky. Učenie sa viac do hĺbky bolo napokon aj najoznačovanejším rozdielom medzi prvým a druhým stupňom v dotazníkovom prieskume.

Záver

Menšia prestíž, horšie uplatnenie, nedostatok praktických zručností či nižší zárobok prispievajú k tomu, že väčšina študentov a študentiek končí svoje vysokoškolské štúdium až na druhom stupni. Veľká dostupnosť absolventov druhého stupňa VŠ na

Slovensku nemotivuje zamestnávateľov k prijímaniu bakalárov, pričom nie vždy druhý stupeň VŠ prináša jeho absolventovi významnú pridanú hodnotu. Pri súčasnom nastavení bakalárskeho štúdia ho takmer nikto zo zúčastnených aktérov (študenti, ich rodiny, VŠ učitelia, zamestnávatelia) nevníma ako plnohodnotné VŠ vzdelanie tak ako je tomu v iných vyspelých krajinách. Tým, že väčšina študentov ostáva na VŠ dlhšie ako ich kolegovia v zahraničí, dochádza k neefektívnemu využívaniu verejných zdrojov, ako aj súkromných prostriedkov v zmysle času, ktorý študenti investujú do vzdelania miesto zamestnania sa a ušlej mzdy, ktorú by získali, ak by sa skôr zamestnali. Prílišná koncentrácia teoretickej prípravy iba s obmedzenými možnosťami odskúšania si praktických zručností v bakalárskom stupni štúdia zároveň môže viesť k strate motivácie a chuti študentov učiť sa v budúcnosti. Motivácia k práci a učeniu sa je však jednou z najdôležitejších oblastí, ktoré trh práce požaduje a bude požadovať v dohľadnom čase. Cenná bude aj vo všetkých ostatných sférach života, keďže aj tieto, podobne ako práca, sa v dôsledku čoraz rýchlejšieho šírenia digitálnych technológií dramaticky menia a vyžadujú si neustále učenie.

Autori: Stanislav Lukáč a Renáta Hall
Oponent: Ivan Očenáš

Súvisiace kapitoly

Metodológia Metodológia zberu dát To dá rozum
Metódy a formy vzdelávania na VŠ
Schopnosť organizovať si čas a zvládať záťažové situácie
Prax a práca popri štúdiu
Kvalita a dosahy praxe
Prax ako súčasť vzdelávania
Motivácia a schopnosť učiť sa
Prechod z prvého na druhý stupeň VŠ
Vývoj počtu vysokoškolákov

Zdroje:

1: EHEA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* 1999 [cit. 2019-8-21]. Dostupné na: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
2: Zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov
3: Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov
4: Príloha č. 2 k zákonu č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov
5: Príloha č. 1 k zákonu č. 553/2003 Z. z o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov
6: MINISTERSTVO FINANCIÍ SR. *Revízia výdavkov zamestnanosti a odmeňovania vo verejnej správe: priebežná správa.* December 2018 [cit. 2019-8-22]. Dostupné na: https://www.finance.gov.sk/sk/financie/hodnota-za-peniaze/revizia-vydavkov/revizia-vydavkov.html
7: PROFESIA. Analýza: *Uchádzači s VŠ vzdelaním 1. stupňa* [pripravené pre účely projektu To dá rozum]. Január 2017. [nepublikovaný materiál]
8: EHEA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* 1999 [cit. 2019-8-21]. Dostupné na: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
9: PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 2019-8-20]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/
10: ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Hrubá mzda podľa vzdelania* [cit. 2019-08-12]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/#!/view/sk/VBD_SK_WIN/np3102rr/Hrub%C3%A1%20mzda%20pod%C4%BEa%20vzdelania%20%5Bnp3
11: PROFESIA. Analýza: *Uchádzači s VŠ vzdelaním 1.* Stupňa [pripravené pre účely projektu To dá rozum]. Január 2017. [nepublikovaný materiál]
12: § 53 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Spravovanie a riadenie školstva

Dobre riadené školy vytvárajú podmienky pre kvalitnú prácu učiteľov, vedeckých a umeleckých pracovníkov, a tým aj pre kvalitné vzdelávanie učiacich sa na všetkých stupňoch vzdelávania. Aj keď zistenia z medzinárodných prieskumov poukazujú na to, že jedným z najväčších problémov je ich nedostatočné financovanie, nie je to jediný dôvod, v dôsledku ktorého v týchto oblastiach na Slovensku zaostávame. V regionálnom ani vo vysokom školstve nie sú vedúci pracovníci v oblasti riadiacich zručností profesionálne pripravovaní. Aj keď v prípade regionálneho školstva je po nástupe do riadiacej pozície povinnosť absolvovať tzv. funkčné vzdelávanie, iba malá časť riaditeľov v prieskume To dá rozum uviedla, že im reálne v praxi pomohlo. Na VŠ sa riadiaci pracovníci na riadenie pripravujú najmä prácou na nižších pozíciách, čo môže byť pozitívne pre spoznanie rôznych úrovní riadenia. Môže to však viesť aj k videniu riadenia len z perspektívy danej školy s limitovanou znalosťou iných spôsobov riadenia a cieľov rozvoja VŠ. Taktiež dlhodobé pôsobenie na rovnakej škole môže viesť k väčšej previazanosti s jej zamestnancami, čo môže robiť potrebné, ale nepopulárne rozhodnutia ťažšími.

Rozsah právomocí vedúcich pracovníkov v školstve je relatívne široký (od prevádzkových cez personálne až po odborné v rámci vzdelávania a tvorivej činnosti), ale pri ich praktickom výkone narážajú na množstvo prekážok. Jedným z nich je, že kvôli veľkému rozsahu agendy, za ktorú riadiaci pracovníci na školách nesú zodpovednosť, nemajú kapacity na kvalitný rozvoj ľudských zdrojov a pedagogického procesu, na VŠ aj na rozvíjanie vedeckej a umeleckej činnosti. To môže zhoršovať klímu školy aj celkovú kvalitu vzdelávania. Na súkromných VŠ sa javí, že personálne, ekonomické a prevádzkové otázky riešia majitelia, zatiaľ čo rektori a dekani sa sústreďujú na akademické otázky. Na analyzovaných súkromných VŠ bolo takéto rozdelenie úloh v riadení školy vnímané všetkými stranami pozitívne.

V regionálnom školstve nie sú dostatočne vyjasnené kompetencie medzi zriaďovateľmi škôl a riaditeľmi škôl, čo v praxi komplikuje ich ďalší rozvoj aj bežnú prevádzku. Pri súkromných a cirkevných školách sa zriaďovatelia spravidla aktívne zaujímajú o obsah a výsledky vzdelávania, pri školách zriadenými samosprávami to tak v mnohých prípadoch nie je. V prípade mnohých škôl zriaďovatelia zabezpečujú len také činnosti, ktoré sú pre nich zo zákona povinné, napríklad poukazovanie finančných prostriedkov, kontrolovanie hospodárenia či vyhlasovanie voľby riaditeľa školy. Personálnu a ekonomickú agendu, ako aj otázky spojené s bežnou prevádzkou ponecháva veľká časť zriaďovateľov na samotných školách, pričom práve podpora v týchto aktivitách viacerým riaditeľom chýba a odčerpáva ich kapacitu z riadenia pedagogických a odborných činností.

Na verejných vysokých školách sa ukazuje ako problém aj to, že rektori a dekani zodpovedajúci za riadenie VŠ a fakúlt môžu návrhy len predkladať, ale schvaľujú im ich akademické senáty, v ekonomických otázkach ešte aj správne rady. Schválenie v senáte podľa niektorých dekanov a rektorov dáva ich návrhom vyššiu legitimitu. Na časti VŠ sú senáty miestom presadzovania čiastkových záujmov súčastí VŠ či fakúlt proti záujmom celku. Javí sa, že senáty reprezentujú len časť študentov a zamestnancov, čo v kombinácii s absenciou systematického zbierania dát o fungovaní rôznych súčastí akademickej obce znižuje predpoklad, že VŠ je riadená tak, aby mohla plne rozvíjať svoj potenciál. Študenti, ktorí sú zastúpení v senátoch, majú relatívne silné slovo v témach ovplyvňujúcich celú fakultu či školu aj na mnoho rokov dopredu. Naopak, na najnižších úrovniach (katedra, ústav) nie sú zabezpečené podmienky na systematické zapájanie sa všetkých študentov do skvalitňovania ich vlastného štúdia a podmienok s ním súvisiacich. Taktiež rektor ako najvyšší riadiaci pracovník VŠ nemá priamy dosah na to, čo sa deje na fakultách, ktoré riadia dekani zodpovedajúci sa fakultným senátom. Dáta naznačujú, že fakulty aj nižšie súčasti VŠ (katedry, ústavy) majú tendenciu fungovať nezávisle od seba alebo dokonca až medzi sebou súťažia o študentov a zdroje. To má negatívne dopady na kvalitu vzdelávania a vedeckej a umeleckej činnosti, ktoré týmto prichádzajú o interdisciplinárny charakter a schopnosť riešiť komplexné problémy súčasnosti. Manažment VŠ má takto aj limitovanú možnosť efektívne riadiť prevádzkové a administratívne činnosti. Na riadení VŠ v akademickej oblasti sa okrem senátov podieľajú aj vedecké rady VŠ a fakúlt, ktoré by mali stimulovať kvalitu pedagogického, vedeckého a umeleckého pôsobenia. Dáta však ukazujú, že len v časti vedeckých rád dominujú vedci s medzinárodne nadpriemernými výkonmi, respektíve v lokálne špecifických spoločenských a humanitných oblastiach s nadpriemernými výkonmi v rámci Slovenska. Pri veľkej rôznorodosti poskytovaných študijných programov a výskumných a umeleckých oblastí sa ukazuje, že vedecké rady pri hodnotení kariérneho rastu, ako aj študijných programov môžu mať tendenciu často sa opierať o kvantitatívne a všeobecné indikátory. Dôsledkom toho je, že nie vždy môžu vyhodnotiť daný program či prácu jednotlivca v súlade s trendmi v konkrétnej oblasti poznania. Na súkromných a štátnych VŠ sú línie riadenia jednoduchšie. Kvantitatívne dáta To dá rozum

indikujú, že študenti na súkromných VŠ majú viac možností ovplyvňovať obsah a formu svojho štúdia a zároveň sú celkovo so štúdiom spokojnejší ako študenti na verejných VŠ.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Riadenie regionálneho školstva
Riadenie škôl na Slovensku je relatívne autonómne, no nedostatočne podporované

Riadenie vysokých škôl
Riadenie verejných VŠ je komplikované a prispieva k ich vnútornej fragmentácii

Záver

Vzdelávací systém, ktorý je efektívne riadený vďaka jednoduchým a zrozumiteľným pravidlám a odbornému riadeniu ľuďmi s líderskými schopnosťami, vytvára podmienky pre kvalitnú prácu učiteľov a akademikov a vzdelávanie i celostný rozvoj učiacich sa. Zistenia To dá rozum naznačujú, že kvalitné riadenie škôl je na všetkých vzdelávacích stupňoch sťažované komplexnosťou a podrobnosťou pravidiel a príliš rozsiahlou agendou. To vedúcich pracovníkov odpútava od strategického rozvoja škôl a skvalitňovania poskytovaného vzdelávania a vedeckej a umeleckej činnosti. Ak sú školy neefektívne riadené, odčerpáva to zo škôl potrebné finančné aj ľudské zdroje. Nevyužitým potenciálom pre rozvoj škôl zostáva aj systematické zbieranie dát o fungovaní školy z pohľadu rôznorodých aktérov. Zdá sa, že chýbajú mechanizmy, ktoré by systematicky zapojili študentov a žiakov do skvalitňovania vzdelávania. Keďže systém riadenia škôl je vo viacerých ohľadoch problematický, nevytvára optimálne predpoklady na kvalitnú prácu učiteľov a akademikov a vzdelávanie učiacich sa. Na toto doplácajú nielen školy, ale celá spoločnosť. Slovensko takto prichádza o kvalitné vedecké poznanie, ľudí pripravených na plnohodnotný život, ako aj o podnety a zdroje pre ekonomický, kultúrny a spoločenský rozvoj.

Autori: Renáta Hall a Peter Dráľ

Riadenie škôl v regionálnom školstve

Riadenie škôl na Slovensku je relatívne autonómne, no nedostatočne podporované

Najdôležitejšími aktérmi pri riadení materských, základných a stredných škôl na Slovensku sú ich riaditelia a zriaďovatelia. Výkon ich relatívne širokých právomocí v praxi komplikuje rozsiahla a neprehľadná legislatíva a nevyjasnená zodpovednosť za rôzne aspekty riadenia. Pri výbere riaditeľov nie sú presne stanovené kvalitatívne kritériá na uchádzačov a ani proces ich výberu. Riaditeľom sa tak nemusí stať najkvalitnejší uchádzač. Riaditelia rozhodujú o veľmi širokej agende, čo ich odpútava od riadenia pedagogického procesu a rozvoja ľudských zdrojov. Zriaďovatelia môžu riaditeľov odbremeniť od časti agendy, ktorá súvisí s prevádzkou škôl, no potrebnú kapacitu, odbornosť a vôľu má v tomto ohľade len časť z nich. Vďaka širokým právomociam riaditeľov zriaďovatelia nemusia mať dosah na niektoré ich rozhodnutia, aj keď školy zriaďujú a za ich chod spoluzodpovedajú. Na súkromných a cirkevných školách zriaďovatelia častejšie vstupujú do schvaľovania vízie a strategického rozvoja školy, než je tomu pri školách zriaďovaných štátom a samosprávami. Výkon právomocí riaditeľov a zriaďovateľov komplikuje fakt, že časť škôl zriadených samosprávami je spravovaná v režime originálnych kompetencií a časť v režime prenesených kompetencií výkonu štátnej správy. To spôsobuje, že školy rôznych stupňov a aj ich jednotlivé organizačné zložky sa riadia inými pravidlami a sú financované z rôznych zdrojov. Riaditelia ani zriadovatelia nedostávajú dostatočnú metodickú podporu na kvalitné riadenie škôl.

Samosprávni zriaďovatelia škôl nemajú priamy dosah na výber spomedzi uchádzačov na funkciu riaditeľa školy. Na návrh rady školy rozhodujú až o vymenovaní alebo nevymenovaní vybraného kandidáta. Toho síce môžu odmietnuť, no svoje rozhodnutie musia zdôvodniť. Ak kandidát splnil kvalifikačné a iné formálne kritériá, zdôvodnenie jeho nevhodnosti pre danú funkciu je problematické, a preto zriaďovatelia spravidla vymenujú prvého kandidáta, ktorého im rada navrhne. Pri absencii kvalitatívnych kritérií na posudzovanie uchádzačov vo výberovom konaní a nevyjasnených procesných pravidlách výberu sa tak riaditeľom nemusí stať najkvalitnejší uchádzač.

Riaditelia škôl majú relatívne široké kompetencie, no pri riadení nie sú úplne autonómni a pri rozhodovaní narážajú na viacero prekážok. Šírka agendy, za ktorú zodpovedajú, ako aj nedostatok administratívnych pracovníkov, obmedzujú ich kapacity na riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu a rozvoj ľudských zdrojov. Kvalitný pedagogický tím, spoluprácu so zriaďovateľom a rozdelenie zodpovednosti vo vedení školy riaditelia v prieskume uvádzali ako to, čo im pri riadení najviac pomáha. Pri budovaní tímu však narážajú na platnú právnu úpravu pracovnoprávnych vzťahov, ktorá vytvára prekážky pri prepúšťaní zamestnancov. Zároveň riaditelia nemajú dostatočné zdroje na to, aby mohli finančne motivovať svojich zamestnancov a odmeňovať ich za kvalitnú prácu.

Spôsob riadenia škôl úzko súvisí s individuálnymi manažérskymi a líderskými zručnosťami vedúcich zamestnancov škôl. Na rozvoj týchto zručností však nedostávajú dostatočnú metodickú podporu. Funkčné vzdelávanie, ktoré musia po nástupe do svojej pozície povinne absolvovať, nedostatočne zohľadňuje ich rôznorodé vzdelávacie potreby v oblasti riadenia. Časť riaditeľov od funkčného vzdelávania očakáva, že im poskytne praktické rady na riadenie bežnej prevádzky škôl, skúsenejší riaditelia od vzdelávania spravidla očakávajú inú pridanú hodnotu, ktorá im pomôže pri strategickom rozvoji škôl. Aj z tohto dôvodu iba relatívne nízky podiel riaditeľov v prieskume označil funkčné vzdelávanie za to, čo im pri riadení pomohlo.

Vzhľadom sa šírku agendy v oblasti riadenia sa ako účinná stratégia pre riaditeľov ukazuje delegovanie časti úloh a zodpovednosti na svojich zástupcov, orgány školy a samotných učiteľov. Orgány školy a učitelia majú podľa riaditeľov významné slovo pri rozhodovaní najmä o tých oblastiach, ktoré sa priamo týkajú vyučovacieho procesu.Participatívne riadenie zvyšuje ich zaangažovanosť aj motiváciu, a zároveň vedie k väčšiemu stotožneniu sa s jej celkovým zameraním a k pocitu spoluzodpovednosti za kvalitné fungovanie školy.

Aj keď riaditelia v prieskume uvádzali spoluprácu so zriaďovateľom ako významnú pomoc pri riadení škôl, v niekorých oblastiach sa veľká časť riaditeľov na ich podporu nemôže spoľahnúť. Mnohí zriaďovatelia plnia iba tie funkcie, ktoré im

priamo vyplývajú zo zákona, prerozdeľujú financie a kontrolujú hospodárenie škôl. Zriaďovatelia často nemajú potrebné zdroje, kapacity, odbornosť či vôľu odbremeniť riaditeľov od riešenia prevádzkových záležitostí, personálnej a ekonomickej agendy, vrátane zabezpečenia verejných obstarávaní. Zriaďovatelia na praktický výkon svojich právomocí taktiež nedostávajú dostatočnú metodickú pomoc a podporu.

Rady škôl ako ich samosprávne orgány nemajú podľa veľkej väčšiny riaditeľov významný vplyv na riadenie školy. Vyplýva to aj z platnej právnej úpravy, podľa ktorej jedinou významnou rozhodovacou právomocou rady školy je uskutočňovať výberové konanie na riaditeľa školy a na jeho základe navrhovať kandidáta na vymenovanie zriaďovateľovi. Okrem toho sa rada školy má vyjadrovať ku koncepčným zámerom rozvoja školy, no samotné rozhodnutie prijíma riaditeľ. Vplyv rady školy na bežný chod škôl je však z pohľadu riaditeľov relatívne nízky.

Riadenie škôl na rôznych vzdelávacích stupňoch a aj v jednotlivých organizačných zložkách škôl komplikuje fungovanie v dvoch režimoch spravovania. Samosprávami zriadené materské školy a organizačné jednotky nimi zriaďovaných základných a stredných škôl, napríklad jedálne, školské kluby detí a internáty, sú riadené a financované v režime originálnych kompetencií samospráv. Samotné základné a stredné školy sú však riadené a financované v režime preneseného výkonu štátnej správy. Tieto dva režimy podliehajú iným pravidlám a sú financované z odlišných zdrojov. To zvyšuje administratívnu záťaž školám aj zriaďovateľom, keďže jednotlivé organizačné jednotky hospodária, vedú personálnu agendu a spracúvajú dáta osobitne a zodpovedajú sa iným orgánom štátnej správy alebo samosprávy. Roztrieštenosť prevádzkovej a ekonomickej agendy preto zvyšuje časové a personálne nároky na jej zabezpečenie a spôsobuje plytvanie ľudskými zdrojmi. Pri nedostatku administratívnych pracovníkov, ktorému mnohé školy čelia, to vedie k preťaženosti riadiacich pracovníkov a to ich oberá o kapacity na kvalitné riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu a rozvoj škôl.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v týchto častiach:

Výber, kompetencie, rozvoj a výkon funkcie riaditeľa
Riaditelia škôl majú široké kompetencie, pri ich výkone však narážajú na prekážky

Výkon kompetencií zriaďovateľmi a samosprávnymi orgánmi škôl
Zriaďovatelia a samosprávne orgány školám pomáhajú iba v niektorých oblastiach riadenia

Záver

Systém riadenia v regionálnom školstve je na úrovni škôl a zriaďovateľov komplikovaný. Spôsobuje to nielen neprehľadnosť a rozsiahlosť legislatívy, ale aj šírka agendy a nevyjasnené kompetencie v rôznych aspektoch riadenia. To v praxi komplikuje a predlžuje procesy rozhodovania a školy i zriaďovateľov administratívne zaťažuje. Riaditeľom i zriaďovateľom taktiež chýba adekvátna metodická podpora a vzdelávanie v oblasti strategického manažmentu, riadenia procesov a ľudských zdrojov. V dôsledku toho sa ukazuje, že mnohé školy v regionálnom školstve nie sú efektívne riadené a na ich čele nie vždy stoja riaditelia s líderskými a manažérskymi zručnosťami. Na poskytovanie kvalitných vzdelávacích služieb, ich pravidelné vyhodnocovanie a inovovanie preto v súčasnosti nie sú vytvorené priaznivé podmienky, ktoré by učiteľom uľahčovali odvádzať svoju prácu kvalitne a tým umožňovali celostný rozvoj všetkých učiacich sa.

Autor: Peter Dráľ

Výber, kompetencie, rozvoj a výkon funkcie riaditeľa

Riaditelia škôl majú široké kompetencie, pri ich výkone však narážajú na prekážky

Kvalifikačné požiadavky na funkciu riaditeľa školy sú podľa platnej právnej úpravy stanovené pomerne jasne, ich výber však v praxi prebieha rôznym spôsobom. Kompetencie vymenovaných riaditeľov a riaditeliek materských, základných a stredných škôl sú pomerne rozsiahle, a to v medzinárodnom porovnaní a aj podľa kvantitatívnych a kvalitatívnych zistení prieskumu To dá rozum. Rozhodovať môžu o celom spektre záležitostí týkajúcich sa výchovno-vzdelávacieho procesu, hospodárenia školy, personálnej agendy či strategického rozvoja škôl. Reálny výkon riaditeľských kompetencií však v praxi obmedzujú viaceré prekážky, medzi ktoré patrí najmä komplexnosť a neprehľadnosť právnych noriem či nedostatočné časové, personálne a finančné kapacity na riadenie ľudských zdrojov a skvalitňovanie vzdelávacieho procesu. V niektorých prípadoch u riaditeľov absentujú aj manažérske zručnosti, ktoré povinné funkčné vzdelávanie dostatočne nereflektuje. Pre efektívny výkon riaditeľských kompetencií sa ako zásadná ukazuje spolupráca so zriaďovateľom školy, ako aj rozdelenie zodpovednosti a delegovanie úloh v rámci jej poradných orgánov.

Výber riaditeľov škôl na Slovensku nemá jasné pravidlá

Okrem doloženia potrebnej kvalifikácie a splnenia ďalších formálnych požiadaviek stanovených zákonom nie sú pre posudzovanie uchádzačov o pozíciu riaditeľa školy vymedzené žiadne kvalitatívne kritériá. Riaditeľom školy sa môže stať človek s minimálne piatimi rokmi pedagogickej praxe a po získaní prvej atestácie.[1] Pred výberovým konaním vyhláseným zriaďovateľom školy kandidát predloží rade školy, okrem iného, navrhovanú koncepciu jej rozvoja či doklady o svojej kvalifikácii a bezúhonnosti. Splnenie podmienok na účasť vo výberovom konaní posudzuje zriaďovateľ. Následne rada školy vyberá spomedzi uchádzačov a jedného kandidáta na funkciu riaditeľa zriaďovateľovi navrhne. Ten návrhu nemusí vyhovieť písomným zdôvodnením, pričom zároveň vyhlási nové výberové konanie. Ak zriaďovateľ nesúhlasí s kandidátom rady školy ani z druhého výberového konania, nominácia sa stáva predmetom rokovania príslušného zastupiteľstva, kde nesúhlas musí potvrdiť trojpätinová väčšina poslancov. Ak to poslanci potvrdia, vyhlasuje sa ďalšie výberové konanie, a ak nesúhlas nepotvrdia, zriaďovateľ má povinnosť kandidáta na riaditeľa vymenovať podľa návrhu rady školy na päťročné funkčné obdobie.[2]

Pri posudzovaní uchádzačov na pozíciu riaditeľa školy vzniká viacero procesných problémov. Podľa zástupcu Štátnej školskej inšpekcie, ktorá je na výberové konania samosprávami zriadených škôl prizývaná, sa posudzovanie deje rôzne a nikde nie je stanovené, akým spôsobom sa má realizovať. „Obyčajne, najčastejšie, je to hlasovací lístok s menami uchádzačov a krúžkuje sa číslo alebo meno alebo inak sa vyznačí. Tam by sa malo stanoviť, kedy je hlasovací lístok platný, neplatný, aby teda nedošlo k nejakej manipulácii alebo nedorozumeniu. [...] Druhý spôsob môže byť napríklad bodovanie. Teraz je na rade školy, či si stanoví, že [...] bude známkovať ako v škole a potom súčet najnižších tých hodnôt vygeneruje toho úspešného, o ktorom sa ide hlasovať. Alebo, naopak, najvyšší počet bodov. Za všetko môže mať päť. A to je na nich, ako si stanovia. Napríklad dajú si koncepcia nula až päť bodov, vyjadrovanie nula až päť bodov, výzor nula až päť bodov. (Štátna školská inšpekcia, Žilinský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Keďže prítomnosť školského inšpektora alebo zástupcu okresného úradu v sídle kraja nie je nevyhnutnou podmienkou na konanie výberového konania na riaditeľa, môže sa stať, že členovia rady školy k procesu posudzovania uchádzačov a návrhu kandidáta na riaditeľa bez prítomnosti člena z externého prostredia pristúpia len formálne.

Ďalším problémom pri výbere riaditeľa je, že nie sú jasne stanovené kritériá posudzovania kvality uchádzačov. Členovia rady školy nemusia mať ujasnené, podľa čoho ich majú posudzovať. Školský inšpektor sa v rozhovore pre prieskum To dá rozum vyjadril, že sa už viackrát stretol s tým, „že sú tendenčne postavené otázky, položené otázky, ktoré zvýhodňujú, respektíve znevýhodňujú niektorých uchádzačov. (Štátna školská inšpekcia, Žilinský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ To vytvára podmienky na to, aby bol zriaďovateľovi navrhnutý kandidát na riaditeľa bez ohľadu na preukázané skúsenosti a kvality či na obsah a presvedčivosť pohovoru.

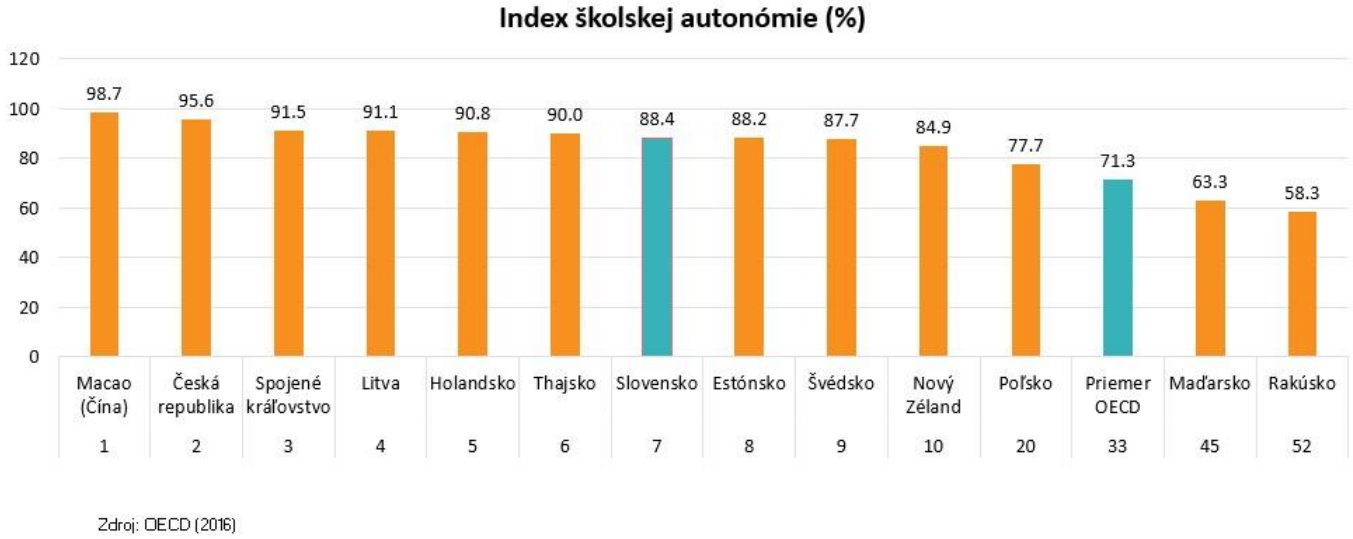
Každý uchádzač o pozíciu riaditeľa má podľa zákona na výberovom konaní predstaviť svoju koncepciu rozvoja školy, no nie je špecifikované, v akej podobe a štruktúre má byť zhotovená, či akým oblastiam sa má venovať. Ako uvádza inšpektor: „Niekde chce budovať ten riaditeľ. Tak pozná školu, vie, že tým zapôsobí na ten okruh, na tú radu školy, tak pomenuje – toto chcem, ak dostanem granty, ak mi zriaďovateľ pomôže, ak neviem čo, z eurofondov a podobne. […] Niekto zas má zameranú tú svoju prezentáciu na splnenie nejakých vízií v prospech školy. Chce napríklad rozvoj, ja neviem, tradičných remesiel a podobne, vložiť to do disponibilných hodín a to už má váhu. To už je nejaká manažérska vízia, ako bude riadiť tú školu. No ale nikde nie je povedané čo a ako.“ Nešpecifikovanie obsahu a formy predkladanej koncepcie rozvoja školy uchádzačmi na pozíciu riaditeľa môže tak vytvárať podmienky pre nekvalifikované rozhodovanie členov rady školy, a zároveň môže zvýhodňovať či znevýhodňovať jednotlivých uchádzačov.

Zriaďovateľ môže kandidáta na pozíciu riaditeľa navrhnutým radou školy aj odmietnuť, no v praxi sa to takmer nedeje. Podľa zástupcu odboru školstva samosprávneho zriaďovateľa pri splnení kvalifikačných a iných predpokladov na to musí byť dobre sformulovaný dôvod a ani procesné pochybenia pri výbere z uchádzačov na to nemusia stačiť: „Dôvod musí byť zameraný na tú osobu a nedá sa zovšeobecniť, musí byť konkrétne akože dôvod, hej? Aj takýto dôvod napríklad, že spochybníme ako prípravu a samotný priebeh výberového konania, ešte nie je úplný dôvod na nevymenovanie. (Mesto / obec, Prešovský kraj, Odborný pracovník)“ To v praxi znamená, že samosprávny zriaďovateľ nemusí mať napriek svojej zákonnej právomoci reálnu možnosť výber riaditeľa zvrátiť a kandidáta navrhnutého radou školy neschváliť. Súčasný spôsob právneho nastavenia výberu riaditeľa školy, procesné nedostatky pri výberových konaniach, ako aj nevyjasnenosť kvalitatívnych kritérií pri posudzovaní uchádzačov v praxi vedú k tomu, že o riaditeľoch škôl sa nemusí rozhodovať kvalifikovane a navrhnutí ani vymenovaní kandidáti nemusia byť tí najlepší uchádzači.

Riaditelia škôl na Slovensku majú podľa platnej právnej úpravy relatívne široké kompetencie

Kompetencie riaditeľov škôl na Slovensku sú pomerne rozsiahle, a to aj v medzinárodnom porovnaní.[3] Rozhodovať môžu o celom spektre záležitostí týkajúcich sa výchovno-vzdelávacieho procesu, prijímania žiakov, rozpočtovania a hospodárenia, výberu, odmeňovania a prepúšťania zamestnancov či ďalšieho rozvoja škôl. Právomoci riaditeľov škôl na Slovensku sú v tomto ohľade širšie ako kompetencie ich kolegov z iných krajín vrátane napríklad Maďarska, Poľska či Rakúska, kde má väčšie právomoci centrálna úroveň, teda najmä ministerstvá školstva a nimi zriadené inštitúcie, prípadne regionálna a miestna samospráva. Poukazuje na to aj tzv. index školskej autonómie, ktorý OECD zostavuje v rámci medzinárodných meraní PISA. Ten ukazuje, na akej úrovni sú rôzne oblasti školstva (spolu)riadené na základe odpovedí riaditeľov škôl zapojených do merania. Slovensko je podľa posledných zisťovaní PISA 2015 na siedmej priečke spomedzi všetkých krajín, ktoré sa na zisťovaní zúčastnili (pozri graf G_5.1.1.1).

Graf G_5.1.1.1: Index školskej autonómie OECD podľa merania PISA 2015



Zdroj: OECD (2016)

Právomoci riaditeľov a riaditeliek slovenských škôl upravujú viaceré právne normy v školstve[5], najmä však zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Niektoré z nich sa týkajú priamo pedagogického procesu, riaditeľ napríklad

zodpovedá za vypracovanie aj dodržiavanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu, vypracovanie a dodržiavanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov a každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov. Ďalšie sa týkajú prevádzky školy, napríklad zostavovanie rozpočtu, efektívne využívanie finančných zdrojov a riadne hospodárenie s majetkom v správe alebo vo vlastníctve školy.[6]

Riaditelia slovenských škôl sú zároveň správnym orgánom, t. j. prvou inštanciou pri výkone štátnej správy v školstve. To znamená, že napríklad rozhodujú o prijatí žiaka do školy, odklade začiatku povinnej školskej dochádzky, oslobodení žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch, povolení vykonať komisionálnu skúšku, určení príspevku na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú žiakovi v škole či o umožnení štúdia podľa individuálneho učebného plánu.[7]

Relatívne široký rozsah kompetencií riaditeľov slovenských škôl potvrdzujú aj dáta To dá rozum. Z kvantitatívneho prieskumu vyplýva, že najväčšia časť z nich podľa vlastného vyjadrenia rozhoduje o prijímaní žiakov, školskom poriadku a o výbere a prijímaní učiteľov do zamestnania. Zároveň sa mnohí z nich spolupodieľajú aj na riadení pedagogického procesu, a to pri tvorbe školského vzdelávacieho programu či pri rozhodovaní o predmetoch, ktoré sa v škole budú vyučovať. O čosi nižší, no stále pomerne vysoký podiel riaditeľov, podľa vlastného vyjadrenia ovplyvňuje aj to, čo sa bude v daných predmetoch vyučovať a aké učebnice sa budú používať. V neposlednom rade vyše dve tretiny riaditeľov uviedli aj to, že rozhodujú o odmeňovaní učiteľov a čerpaní rozpočtu školy (pozri tabuľku T_ 5.1.1.1).

Tabuľka T_ 5.1.1.1: Oblasti rozhodovania riaditeľov škôl

Kto z Vašej skúsenosti rozhoduje v nasledujúcich oblastiach?	
	riaditeľ
prijímanie žiakov do školy	90,2 %
tvorba školského poriadku	80,6 %
výber a prijímanie učiteľov	79,3 %
tvorba školského vzdelávacieho programu	75,4 %
prepúšťanie učiteľov	74,1 %
odmeňovanie učiteľov	72,6 %
ktoré predmety sa budú vyučovať	72,6 %
čerpanie rozpočtu v rámci školy	69,9 %
tvorba systému hodnotenia žiakov/čok	60,6 %
zostavenie rozpočtu školy	60,5 %
určenie obsahu predmetov	48,7 %
ktoré učebnice sa budú používať	46,4 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

[8]

Široký rozsah kompetencií a oblastí rozhodovania potvrdzujú aj dáta z kvalitatívneho prieskumu To dá rozum. Riaditeľka samosprávou zriadenej základnej školy na juhu Slovenska na margo svojich právomocí skonštatovala, že „tieto kompetencie úplne, úplne stačia. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Rovnako to vnímal aj riaditeľ cirkevnej spojenej školy z východného Slovenska: „Som presvedčený, že už dnes máme toľko kompetencií v školstve, že keď chceme, tak vieme veci robiť. (Gymnázium, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ A podobne sa vyjadril aj zriaďovateľ súkromnej základnej školy zo stredného Slovenska: „…[sloboda] tu v podstate je dosť veľká, len sa nevyužíva, lebo je tu strach ju využívať a strach z nejakej formálnej autority. Nie prirodzenej, ale formálnej. Ale keď si to zoberieme z tej legislatívy, tak tá je podľa mňa nastavená tak, že ja by som na nej nemenil skoro nič z hľadiska tej autonómie. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)“ Z uvedených vyjadrení teda vyplýva, že právne ukotvenie právomocí je z pohľadu riaditeľov dostatočné, no na ich reálne využitie treba prekonať strach z možného postihu, či už zo strany školskej inšpekcie, alebo zriaďovateľa školy.

Rozhodovanie riaditeľov a riaditeliek škôl upravujú zároveň desiatky ďalších zákonných a podzákonných noriem, ktoré sa týkajú napríklad verejného obstarávania, pracovnoprávnych vzťahov, bezpečnostných či hygienických štandardov.[9] Mnohí riaditelia v rozhovoroch poukazovali na veľký rozsah prevádzkovej agendy spojenej s prevádzkou školy, ktorou sa musia zaoberať a ktorá im uberá kapacity na strategický rozvoj školy, pedagogické riadenie či riadenie ľudských zdrojov. Riaditeľka strednej odbornej školy na západnom Slovensku potvrdila, že jej kompetencie sa „netýkajú len výchovno-vzdelávacieho procesu, ale vôbec všetkých stránok života školy, ktoré zabezpečuje, od hospodárstva cez materiálno-technické zabezpečenie a tak ďalej. Výhodou alebo nevýhodou riaditeľa je to, že v podstate zodpovedá za všetko. (Stredná odborná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Na margo dennej agendy riaditeľka materskej školy v rozhovore podotkla, že „Gro mojej práce nie je pedagogická práca. (…) Gro mojej práce je zabezpečiť riadny chod, to znamená, aby mali všetko zabezpečené, od učebných pomôcok cez pracovné odevy, cez budovy, aby boli v dobrom stave, zariadenia a všetko. […] A ešte aj komunikácia s rodičmi, so zamestnancami, lebo viete, že keď je taký veľký tím, je to veľká fabrika, lebo 79 ľudí je dosť... (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“

Riaditelia majú na výkon niektorých svojich kompetencií obmedzené možnosti

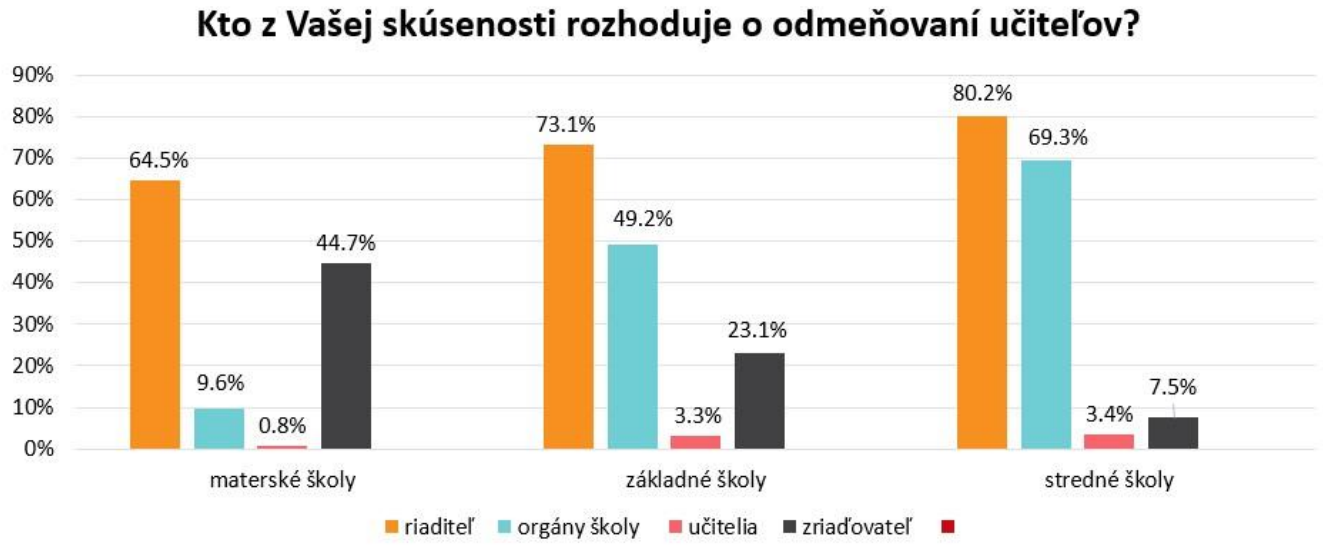
V niektorých zásadných otázkach, napríklad pri odmeňovaní zamestnancov, investíciách či pri určovaní počtu prijímaných žiakov sú riaditelia škôl na Slovensku značne obmedzovaní právnou reguláciou alebo rozhodnutiami zriaďovateľov či orgánov štátnej správy v školstve. Riaditeľ spojenej školy zo západného Slovenska svoje kompetencie a reálne možnosti ich výkonu ilustroval v oblasti odmeňovania zamestnancov. „Tie kompetencie sú v zákone, sú v legislatívne, sú na papieri, ale prakticky mnohé z nich sú nevykonateľné. Ja napríklad […] rozhodujem o tom, kto dostane aký plat. Áno, som zviazaný tým, že sú fixné zložky, ktoré jednoducho musím vyplatiť, a potom sú pohyblivé zložky, o ktorých rozhodujem ja, a potom sú odmeny, o ktorých tiež ja rozhodujem a majú byť vlastne akousi motiváciou pre učiteľov. Tento rok sme nemali odmeny absolútne žiadne, pretože nám jednoducho finančne na ne nevyšlo. (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Pri odmeňovaní pedagogických a odborných zamestnancov sú teda riaditelia obmedzovaní disponibilnými zdrojmi a tým, že dominantná zložka platu je tarifná, teda centrálne určená a nárokovateľná časť odmeny[10] , zatiaľ čo na pohyblivú nenárokovateľnú zložku, ktorá by mohla byť významným nástrojom na motivovanie zamestnancov, často chýbajú dodatočné zdroje.

Na limitované možnosti pri odmeňovaní zamestnancov poukazuje aj kvantitatívny prieskum To dá rozum (pozri graf G_ 5.1.1.2). Riaditelia a riaditeľky škôl v prípade materských, základných aj stredných škôl uviedli seba ako tých, ktorí o odmeňovaní rozhodujú. Zároveň sa však ukazujú významné rozdiely medzi jednotlivými stupňami vzdelávania z hľadiska toho, kto o odmeňovaní spolurozhoduje. V prípade materských škôl je to až podľa 44,7 % riaditeliek aj zriaďovateľ. Ich väčšinu tvoria miestne samosprávy, ktoré majú materské školy vo svojej originálnej kompetencii. Podstatne nižšia je podľa riaditeľov zapojenosť zriaďovateľov pri odmeňovaní zamestnancov základných škôl, ktorých zriaďovateľmi sú vo veľkej väčšine taktiež samosprávy, no financujú ich v režime prenesených kompetencií. Napokon, pri stredných školách, ktoré vo veľkej väčšine zriaďujú vyššie územné celky, sa zainteresovanie zriaďovateľov do odmeňovania zamestnancov ukazuje ako marginálne, zatiaľ čo spolurozhodovanie orgánov školy je zo všetkých troch vzdelávacích stupňov najvyššie.

V prípade špeciálnych škôl zriadených okresnými úradmi v sídlach krajov sú okrem riaditeľov dôležitými aktérmi pri rozhodovaní o platoch a odmenách aj ďalšie orgány školy. Uviedli to vyše dve tretiny (66,2 %) riaditeľov z týchto škôl. Pri školách zriadených cirkvami je deklarované zapojenie orgánov školy v otázkach odmeňovania taktiež vysoké (55,5 %) a je zároveň výraznejšie ako pri školách zriadených samosprávami (38,1 %) alebo súkromnými zriaďovateľmi (22,8 %). Riaditelia súkromných škôl pri odmeňovaní najčastejšie deklarovali spolurozhodovanie zriaďovateľa.

Ďalším príkladom obmedzení pri riadení škôl, ktoré riaditelia v kvalitatívnom prieskume To dá rozum často uvádzali, je rozhodovanie o investíciách. Riaditeľka gymnázia na južnom Slovensku sa vyjadrila, že „vo väčšine prípadov mám ten pocit, že sa môžem rozhodovať. Teda tie veci, ktoré sa týkajú chodu školy. Tam sa môžem rozhodovať. A kde nie, tak jedine nás nejak obmedzuje, tak ohľadom budovy, investovania a takto, tak tam veľmi ani nezmôžeme, tam potrebujem súhlas aj zriaďovateľa [VÚC], aj mesta. (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Obmedzenia pri rozhodovaní o investíciách v rozhovore uviedla aj riaditeľka gymnázia: „Lenže o investíciách nerozhoduje žiadny riaditeľ. Tie investície má vždy zriaďovateľ a niekedy ich musí nejakým iným spôsobom žiadať, či už od ministerstva financií a ministerstva vnútra, alebo ministerstva školstva. [...] Tak o akej kompetencii hovorím? Keď viem, že mi chýba kľučka, chcem vymeniť okno, keď chcem, s prepáčením, toalety rekonštruovať? (Gymnázium, Žilinský kraj, Zástupca riaditeľa)“

Graf G_ 5.1.1.2: Rozhodovanie o odmeňovaní učiteľov



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

V prípade stredných škôl kompetenciu riaditeľov prijímať žiakov na štúdium a vytvárať triedy zásadne ovplyvňujú nielen zo zákona stanovené minimálne a maximálne počty žiakov na triedu, ale aj rozhodnutia samosprávnych krajov, v prípade osemročných gymnázií okresných úradov v sídle kraja, o počte žiakov aj tried v jednotlivých študijných a učebných odboroch. Rozhodnutie týchto inštitúcií sa netýka len stredných škôl, ktoré zriaďujú, ale aj cirkevných a súkromných škôl. Na výkon kompetencie riaditeľov to má zásadný dosah. Ako sa vyjadril riaditeľ gymnázia zo stredného Slovenska: "Lebo je to tak, že síce rozhoduje riaditeľ školy, ale tomu rozhodnutiu predchádzajú kroky, ktoré častokrát schvaľujú tí hore. Či je to určovanie počtu tried, tak nám VÚC-ka v rokovaniach dá nejaké počty, hej? Ja to prerokujem na rade školy, na rade učiteľskej, porada so zriaďovateľom a potom ja vydám rozhodnutie. Ale to nie je moje rozhodnutie. Lebo ja sa musím vlastne všetkými tými ostatnými riadiť. Čiže tie rozhodnutia sú viac-menej limitované buď zákonom, alebo rozhodnutiami iných orgánov. Ja som síce posledný, čo vydá rozhodnutie, ale nie som ten prvý, ktorý ho vydá." V podobnom duchu sa ohľadom obmedzeného rozhodovania o počte tried vyjadrila aj riaditeľka strednej odbornej školy zo severného Slovenska: „Nás odbor školstva naozaj prísne sleduje, a keď ja raz mám povolený plán výkonu 40 [novo-prijatých žiakov – poznámka autora], tak ja môžem prijať len 40, viac nie."

Rozhodnutie o počtoch novo-prijímaných žiakov a otváraných tried významne ovplyvňuje možnosti financovania školy. Ako sa vyjadrila riaditeľka samosprávou zriadeného gymnázia z južného Slovenska: „Niečo hovorí zákon, niečo iné je realita. Zákon hovorí, že triedu môžem otvoriť, keď mám minimálne sedemnásť žiakov v triede na strednej škole, teda na gymnáziu. Sedemnásť žiakov. Teoreticky na to by mi mal stačiť normatív, aby som z toho vykryla aj prevádzku, aj platy zamestnancov. Pri sedemnástich žiakoch v triede neexistuje to vykryť. (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)" Riaditeľka tu poukazuje na to, že zákonné možnosti jej rozhodovania môžu byť kvôli iným obmedzeniam, v tomto prípade finančným, v praxi nevykonateľné.

Niektorí riaditelia v podmienkach obmedzeného výkonu svojich kompetencií volia odvážnejšie stratégie riadenia, ktoré považujú za prospešné pre rozvoj školy. Takýto prístup opisuje napríklad riaditeľka strednej odbornej školy: „Samozrejme, že my sme neskutočne okliešťovaní tým, ako rozhodne náš zriaďovateľ [VÚC – poznámka autora]. Takže človek musí lavírovať medzi tým, tými ostatnými zložkami, ktoré o mne rozhodujú a rozhodnú. Ale vravím, ešte raz to zopakujem, možno že to, že veľa vecí, ktoré som urobila pre túto školu, že ju vynikajúco posunuli, boli skvelé pre vyučovací proces, pre samotného žiaka, tak boli evidentne zľahka v rozpore so zákonom. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)" Podobne sa vyjadril aj riaditeľ inej spojenej školy: „Keď je tu vec, ktorú chcem robiť a medzi mnou a touto vecou sú tri blbosti, tak ich urobím čo najskôr, aby som sa dopracoval k tomu. A niekto sa zastaví len pri tom a už potom? Čiže ja keď som si študoval nejaké manažérske príručky, no tak jednoducho musíte mať jasné, čo chcete. A keď ja vidím ten cieľ, tak toto už len preklopíme. Čiže mne napríklad nevadí, keď mi pošlú upomienku." Riaditeľka i riaditeľ týmito vyjadreniami

naznačujú, že pri riadení škôl sú pre nich platné právne predpisy v mnohých aspektoch prekážkou a nepomáhajú im pri riadení záležitostí, ktoré považujú za dôležité.

Riaditelia čelia komplikáciám pri prepúšťaní zamestnancov

Riaditelia rozhodujú o prijímaní aj o prepúšťaní zamestnancov, no ich možnosti sú v tomto smere značne obmedzené pracovnoprávnou legislatívou. Ako sa vyjadril riaditeľ spojenej školy zo západného Slovenska: „Ja musím mať presne daný špecifikovaný dôvod v ‚tristosedemnástke' [Zákon č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch – poznámka autora] alebo v Zákonníku práce, ktorým môžem učiteľa poslať preč, hej? (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)" Riaditeľ zároveň uvádza, že v mnohých prípadoch, o ktorých vie, „pokiaľ išli poslať učiteľa preč pre nejaký priestupok v zmysle Zákonníka práce, tak to bola nesmierna naťahovačka, boli to niekoľkoročné súdy, pretože ten človek si to nenechal." Podobne sa vyjadrila aj riaditeľka strednej odbornej školy zo západného Slovenska: „Ja neviem nájsť cez Zákonník práce nič. A v podstate je to postavené na tom subjektívnom, že žiaci povedia, že ona je slabá. Ja to neviem ani ako dokázať, ako ja dám tisíc dotazníkov, ja mám všetko, ale inšpekcia mi povedala, že to nejde. [...] Lebo my v tom Zákonníku práce máme len hrubé porušenie pracovnej disciplíny a to tu neexistuje. Čo tu je hrubé porušenie pracovnej disciplíny? Ona nepije, ona chodí, pôjde na čas a čo to je? Minútu, keď bude meškať, alebo päť minút, to je akože na prepustenie? (Stredná odborná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)" Riaditeľ aj riaditeľka teda poukazujú na to, že kompetenciu prepúšťať nekvalitných zamestnancov v praxi nemôžu reálne vykonávať.

Situácia sa veľmi nelíši ani u zriaďovateľov cirkevných a súkromných škôl. Podľa zástupkyne cirkevného zriaďovateľa: „Toto je veľmi slabo ošetrené. Buď by ten riaditeľ musel byť veľmi taký zásadový a dať si jasné pravidlá všetkým známe, a byť teda dôsledný a chodiť to kontrolovať a vyhodnocovať a potom to tomu človeku ako dokázať, hej, že my tu máme také a také pravidlá, vy ich nespĺňate, takže, žiaľ, rozlúčime sa. A toto si myslím, naši riaditelia tiež asi nevedia. (Iné, Žilinský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)" Podľa zriaďovateľky súkromnej materskej školy: „Sú to štátne politiky týkajúce sa zamestnávania a Zákonníka práce, pre ktoré naozaj sa nemôžete rozlúčiť s učiteľom len z dôvodov, že jednoducho neprejavil ten pedagogický talent alebo pedagogické majstrovstvo dostatočne. (Iné, Bratislavský kraj, Štatutárny zástupca)" Riaditeľka samosprávou zriadenej základnej školy na severnom Slovensku sa podelila aj o osobnú skúsenosť: „Ja som dokonca raz prepustila kolegyňu za nekvalitné plnenie pracovných povinností, čo je také diskutabilné, [...] ak to dá na súd, tak je možné, že prehráš, lebo vždy sa zastanú. (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)"

Veľmi podobnej situácii čelia mnohí riaditelia aj pri vymenovávaní iných vedúcich zamestnancov školy, najmä svojich zástupcov. Ako uviedla riaditeľka základnej školy na strednom Slovensku: „Nie je automatické, že keď príde nový riaditeľ, že si môže svojich zástupcov zvoliť. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)" Podľa zriaďovateľa súkromnej školy „riaditelia nemajú nejaké páky tlačiť na toho učiteľa, aby sám sa rozhodol odísť, lebo on nemá prečo sám seba odísť, pokiaľ ten systém je nastavený tak, ako je nastavený a to je tak, že sú tabuľkové platy. Pokiaľ by ten riaditeľ mal v rukách nástroj, ktorý má každý zamestnávateľ, to je proste finančný nástroj, to znamená mzdy a vedel by urobiť ten platový dekrét nie tak, ako teraz. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Zástupca riaditeľa)" Z týchto vyjadrení vyplýva, že riaditelia často nemajú nástroje na to, aby si v škole dokázali vytvoriť funkčný tím, a ani na to, aby dokázali zamestnancov finančne motivovať za rozsah a kvalitu výkonu ich práce.

Vzdelávanie vedúcich pracovníkov škôl často nenapĺňa ich očakávania a potreby

Vzdelávacie programy pre vedúcich pracovníkov škôl, teda riaditeľov a ich zástupcov, nie sú šité na mieru ich potrebám a vzdelávajú sa aj v tom, čo v danej chvíli nepotrebujú. Vedúcimi pedagogickými zamestnancami sú podľa zákona riaditeľ a zástupca riaditeľa.[11] Ich povinnosťou po nástupe do funkcie je absolvovať tzv. funkčné vzdelávanie, ktorého cieľom je získanie profesijných kompetencií na výkon funkcie riaditeľa alebo iného vedúceho pedagogického zamestnanca. Funkčné vzdelávanie si kladie za cieľ rozvinúť vedomosti a zručnosti riadiacich pracovníkov, pomôcť im školy efektívne riadiť a rozvíjať. Poskytovateľom takéhoto vzdelávania môže byť vysoká škola, organizácia zriadená ministerstvom školstva (Metodicko-pedagogické centrum – MPC), katolícke pedagogické a katechetické centrum, prípadne registrovaná cirkev alebo náboženská spoločnosť, ktorá je zriaďovateľom školy. Funkčné vzdelávanie trvá najmenej 320 hodín, pričom vzdelávací program schvaľuje ministerstvo školstva.[12]

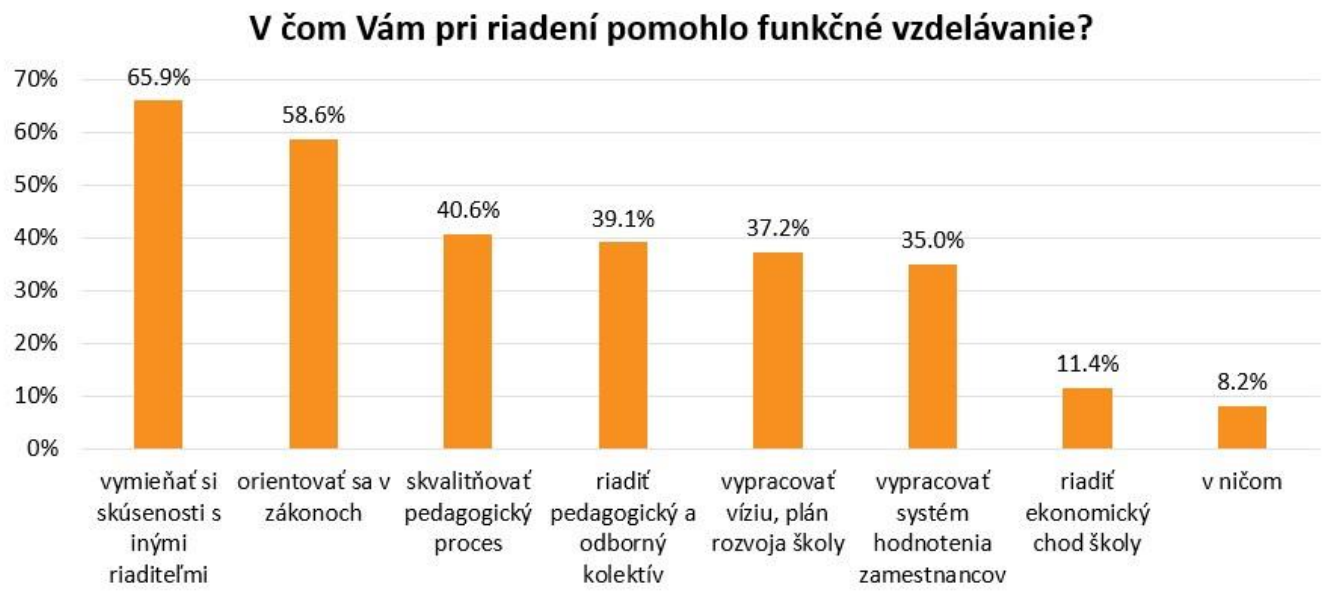
Predovšetkým začínajúci riaditelia, no pri neustále sa meniacich zákonoch aj tí skúsenejší, od funkčného vzdelávania očakávajú, že im poskytne najmä praktické rady na riadenie bežnej prevádzky škôl. Ako uviedla riaditeľka gymnázia zo stredného Slovenska: „My sme pracovali na nejakých rozvojových projektoch školy, áno, úžasné veci, lenže v praxi, keď zápasíte skôr s ekonomickými problémami a kde riaditeľ musí byť dneska právnik, manažér, personalista, ekonóm a neviem čo ešte, tak asi takéto úžasné veci, ktoré sú zamerané výlučne na marketing [...], sú v súčasnej situácii, v ktorej sa školstvo nachádza, absolútne neaplikovateľné. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Podobne sa o neužitočnosti funkčného vzdelávania vyjadril aj riaditeľ spojenej školy na východnom Slovensku: „Oni vás vzdelávajú v metódach pedagogického vyučovania. Avšak to som ja absolvoval na vysokej škole. Potom vás vzdelávajú v hodnotení kvality školy. [...] Ale základy účtovníctva ani ťuk. Základy práva, ako písať predpisy, naznačené, veľmi light forma. Základy ekonomického riadenia, základy manažmentu. [...] Toto je úplne nezvládnutá vec podľa mňa. (Gymnázium, Prešovský kraj, Riaditeľ)““ Podľa zástupcu riaditeľky gymnázia „tie oblasti, v ktorých, ako sa hovorí, riaditeľovi hrozí prokurátor, sú nechané na samoštúdium. Ale inštituciálne ho budeme vzdelávať v pedagogickom výskume, v tvorení vízií školy a v plánovaní a všetky veci, kde má svoj podpis – rozpočet, finančný plán, prijímanie zamestnancov, výpovede zamestnancov, zavádzanie náplní práce a tak ďalej, to si doštuduj sám. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ S pochopením sa o náročnom zladení potrieb vzdelávaných riaditeľov vyjadrila aj školiteľka funkčného vzdelávania: „Teraz zrazu majú riešiť rozpočet, majú ekonomické, personálne, jednoducho, je tak veľa tých povinností pre nich, že oni popri tom všetkom [...] nie, že zabudnú, ale nemajú priestor. (MPC, Celé Slovensko, Vedúci zamestnanec úradu)“

Očakávania riaditeľov, ktorí vďaka viacročnému pôsobeniu vo svojej funkcii už bežnú agendu týkajúcu sa prevádzky školy ovládajú, sú spravidla iné ako u začínajúcich riaditeľov, no školitelia ich nie vždy dokážu naplniť. Od funkčného vzdelávania skúsení riaditelia očakávajú istú „pridanú hodnotu“ a oceňujú, ak im poskytne vhľad do strategického rozvoja školy a nastavenia procesov jej riadenia. To si vyžaduje skúsených školiteľov, ktorí optimálne vychádzajú z vlastnej praxe a skúseností pri riadení školy. Ako sa však vyjadrila riaditeľka strednej odbornej školy zo západného Slovenska: „Vzdelávanie, akože manažérske, no a školí vás niekto, kto [...] keď ste osemnásť rokov tu, tak [...] je odo mňa omnoho, omnoho nižšie a vôbec nie v praxi (Stredná odborná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“. Riaditeľka v tomto kontexte poukazuje na to, že poznatky, ktoré sa počas programu funkčného vzdelávania dozvedela, pre ňu neboli užitočné, pretože má podľa vlastného úsudku viac skúseností ako samotný školiteľ.

Nesúlad vzdelávacích potrieb riadiacich pracovníkov v školstve a poskytovaného funkčného vzdelávania pripúšťajú aj zástupkyne dominantného poskytovateľa – MPC. Programy centra sú rozdelené do viacerých modulov, ktoré sa venujú legislatívnym a ekonomickým záležitostiam, strategickému riadeniu školy, procesu riadenia zmeny a pracovnoprávnym záležitostiam. Z vyjadrenia školiteľky MPC vyplýva, že centrum nie vždy disponuje potrebnou odbornosťou, ktorá by očakávania riaditeľov dokázala uspokojiť. Podľa nej je funkčné vzdelávanie „tak náročné vzdelávanie, že naozaj do jednotlivých modulov najčastejšie prizývame externistov. […] Zo školskej praxe, buď sú to zamestnanci ministerstva školstva alebo sú to zamestnanci úradov, školských úradov, teda tí, ktorí to reálne dennodenne vykonávajú. (MPC, Nitriansky kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Podľa inej školiteľky „s tým občas máme, čo sa týka personálneho obsadenia, problém. Lebo aj napriek tomu, že sme multifunkční v jednotlivých témach, ale naozaj to normatívne riadenie, tam sa snažíme, aby aj to externé prostredie vstupovalo do vzdelávania. (MPC, Celé Slovensko, Vedúci zamestnanec úradu)“ Z toho vyplýva, že ani dominantný poskytovateľ funkčného vzdelávania niekedy nemá dostatočné personálne a odborné kapacity na to, aby vzdelávanie pre riaditeľov poskytoval v primeranej kvalite a s relevantným obsahom vo všetkých oblastiach, ktoré sa riadenia škôl týkajú.

Funkčné vzdelávanie ako nápomocné pri riadení školy v rámci kvantitatívneho prieskumu To dá rozum uviedla len pätina (20 %) riaditeľov škôl na Slovensku. Ako ukazuje graf G_ 5.1.1.3, funkčné vzdelávanie najväčšiemu podielu riaditeľov pomáha v tom, že si môžu vymieňať skúsenosti so svojimi kolegami a zorientovať sa v zákonoch. Iba dve pätiny riaditeľov uviedlo, že im funkčné vzdelávanie pomohlo skvalitňovať pedagogický proces, riadiť pedagogický a odborný tím či vypracovať víziu alebo plán rozvoja školy. Podľa takmer desatiny riaditeľov im funkčné vzdelávanie nepomohlo v ničom. Celkovo sa teda ukazuje, že funkčné vzdelávanie nedokáže napĺňať rôznorodé potreby jeho účastníkov, u časti z nich pri pomoci s bežnou prevádzkou škôl, u iných pri strategickom rozvoji školy.

Graf G_ 5.1.1.3: Prínosy funkčného vzdelávania



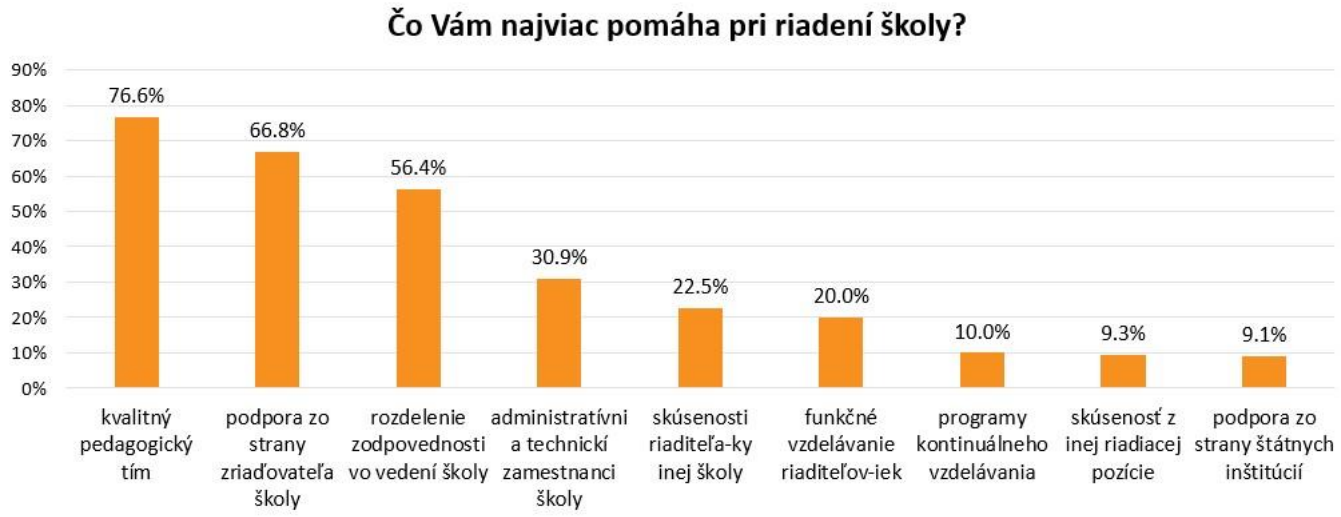
Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

Nový zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch, ktorý je účinný od septembra 2019, zaviedol základný modul a rozširujúce moduly funkčného vzdelávania. Pedagogický zamestnanec podľa neho získa profesijné kompetencie na výkon riadiacich činností absolvovaním základného modulu a rozširujúcich modulov funkčného vzdelávania. Základný modul má absolvovať ešte pred začiatkom výkonu funkcie riaditeľa. Predtým bolo funkčné vzdelávanie realizované len pre už vymenovaných vedúcich pracovníkov škôl. Rozširujúce moduly funkčného vzdelávania absolvuje riaditeľ či zástupca najneskôr do piatich rokov od nástupu do funkcie.[13] Vzhľadom na to, že spomínaný zákon nadobudol účinnosť až po zbere a analýze dát To dá rozum, nie je možné posúdiť, aký dosah bude mať jeho uplatňovanie na rozvoj profesijných a riadiacich zručností vedúcich zamestnancov škôl. Skúsenosti z obdobia účinnosti predtým platného zákona[14] a s tým súvisiacej realizácie programov funkčného vzdelávania zachyteného v prieskume To dá rozum naznačujú, že toto vzdelávanie veľká časť riaditeľov za prínosné nepovažovala.

Riaditeľom pri riadení škôl pomáha najmä kvalitný tím a rozdelenie zodpovednosti vo vedení

Riaditeľom škôl na Slovensku podľa ich vlastného vyjadrenia pri riadení najviac pomáha kvalitný pedagogický tím, podpora zriaďovateľa školy a rozdelenie zodpovednosti vo vedení školy (pozri graf G_ 5.1.1.4). Kvalitatívne dáta podporujú zistenia z dotazníkového prieskumu, že najväčšou podporou riaditeľa je kvalitný pedagogický tím. Viacerí riaditelia v rozhovoroch uviedli, že rozsiahlu agendu zvládajú vďaka pomoci orgánov školy a samotných učiteľov. V takomto duchu sa vyjadrila napríklad riaditeľka súkromného gymnázia zo západného Slovenska: „Ja ako riaditeľka školy nerozumiem mnohým oblastiam. Musím sa radiť s kolegami [...] škola v princípe má byť tímová. Aj riadenie má byť tím. Lebo ak si pozriem všetky roly, v ktorých má riaditeľ vystupovať ako expert, od ekonóma, právnika, pedagóga, odborníka vo svojom predmete, psychológa, lídra alebo manažéra. Tak si myslím, že to je toľko rolí, že to jednoducho nemôže jeden človek zvládnuť, aj keby chcel. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Podobne sa vyjadril aj riaditeľ samosprávou zriadenej strednej odbornej školy: „Ja nemôžem všetko vedieť. Už vyše roka nám funguje rozšírená gremiálna porada, kde som o x rokov mladších posadil tu okolo. A o všetkom sa bavíme a hľadám ich názory. (Stredná odborná škola, Bratislavský kraj, Odborný pracovník)“

Graf G_ 5.1.1.4: Pomoc riaditeľom pri riadení školy



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

Ako nevyhnutné pre kvalitné riadenie školy považujú mnohí riaditelia delegovanie právomocí. O tejto potrebe hovorila v prieskume To dá rozum napríklad riaditeľka materskej školy zriadenej samosprávou: „Musia riaditelia vedieť delegovať prácu. Ja keď som nastúpila do funkcie, ja som si všetko chcela sama zo začiatku, no nebola som vo vedúcej funkcii, tak proste som to chcela, ale čas mi ukázal, aj na ktorých ľudí sa môžem spoľahnúť, niektorých som si aj vychovala, tak si to ja predstavujem. A potom tá spolupráca je o niečom inom. (Materská škola, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Riaditeľ cirkevnej spojenej školy zo západného Slovenska taktiež potvrdzuje význam delegovania povinností: „Riadenie školy je otázkou kompromisov, veľmi mnohých kompromisov. Keby to len odo mňa záviselo, mnoho vecí by som možno robil inak, ale zase chcem to decentralizovať trošku a snažím sa nechávať dosť vysokú autonómiu napríklad tomu zástupcovi, ktorý je na základnej škole. Čiže ja zastrešujem, áno? Po personálnych stránkach, kde to nie je možné nahradiť, ale de facto riadi tú školu on. (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Inými slovami, tento riaditeľ delegoval svoje povinnosti jednak kvôli šírke vlastnej agendy a taktiež vďaka presvedčeniu, že do riadenia jednotlivých organizačných zložiek školy je vhodnejšie zapájať ďalších zamestnancov, a to aj za cenu kompromisov pri prijímaní rozhodnutí.

Riaditeľ inej spojenej školy z východného Slovenska opisuje, ako do rozhodovania zapája ďalších pedagogických a odborných zamestnancov školy, a to najmä na účely úpravy obsahu vzdelávania a riadenia pedagogického procesu: „Ja som si povymýšľal aj také orgány, že rozšírené vedenie školy. To znamená riaditeľ, zástupca a vedúci predmetových komisií, kde sa dva-, trikrát do roka otvára školský vzdelávací program. A dávam si pozor na to, aby ich názory sa nejakým spôsobom zapracovali. V úvodzovkách sa vyhádame, no nikdy sa nehádame tak, že sa potom nebavíme. (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Pri zapájaní ďalších zamestnancov školy do určovania toho, čo sa bude učiť, tento riaditeľ pozoruje aj ďalší efekt spoločného prijímania rozhodnutí spolu s učiteľmi: „Zrazu ľudia začnú mať pocit, že sú akože súčasťou systému. (Gymnázium, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Participatívne riadenie spolu s učiteľmi teda podľa tohto riaditeľa zvyšuje ich zaangažovanosť aj motiváciu, a zároveň vedie k väčšiemu stotožneniu sa so zameraním školy a k pocitu spoluzodpovednosti za jej kvalitné fungovanie.

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum potvrdzujú, že mnohí riaditelia škôl na Slovensku nerozhodujú iba na základe vlastnej právomoci a úsudku, ale spoločne s orgánmi školy a učiteľmi. Ako ukazuje tabuľka T_ 5.1.1.2, orgány školy (pedagogická rada, predmetové komisie, metodické združenia), majú podľa riaditeľov významné slovo pri rozhodovaní najmä o tom, aké predmety sa budú vyučovať, čo bude tvoriť ich obsah, ako budú žiaci hodnotení a aké učebné zdroje sa budú využívať. To ukazuje, že významná časť riaditeľov predovšetkým pri otázkach výchovno-vzdelávacieho procesu nerozhoduje samostatne, ale po konzultácii či v súčinnosti s ďalšími orgánmi.

Tabuľka T_ 5.1.1.2: Spolurozhodovanie pri riadení škôl / orgány školy

Kto z Vašej skúsenosti rozhoduje v nasledujúcich oblastiach?	
	orgány školy
tvorba systému hodnotenia žiakov/čok	79,4 %
ktoré predmety sa budú vyučovať	78,8 %
určenie obsahu predmetov	72,4 %
ktoré učebnice sa budú používať	68,0 %
tvorba školského vzdelávacieho programu	64,0 %
tvorba školského poriadku	57,6 %
odmeňovanie učiteľov	43,7 %
prijímanie žiakov do školy	31,6 %
výber a prijímanie učiteľov	31,5 %
prepúšťanie učiteľov	29,2 %
čerpanie rozpočtu v rámci školy	26,3 %
zostavenie rozpočtu školy	20,1 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

Ako ukazuje tabuľka T_ 5.1.1.3, učitelia sa podľa riaditeľov podieľajú najmä na rozhodovaní o tých oblastiach, ktoré sa priamo týkajú vyučovacieho procesu: aké učebnice sa budú používať, ako budú žiaci hodnotení a akú podobu bude mať školský vzdelávací program. Samotní učitelia v prípade základných škôl v dotazníkoch uvádzali najmä dve oblasti, v ktorých sa z ich pohľadu najviac podieľajú na riadení, a to pri tvorbe školského vzdelávacieho programu a školského poriadku. Z prieskumu zároveň vyplýva, že vyšší podiel učiteľov stredných škôl spolurozhoduje o obsahu predmetov a výbere učebníc, než je tomu u učiteľov základných škôl. Vo všeobecnosti však možno konštatovať, že zatiaľ čo riadiaci zamestnanci školy sa venujú najmä zabezpečeniu jej organizácie a prevádzky, pri pedagogických záležitostiach rozhodovanie vo veľkej miere zdieľajú alebo ho delegujú na poradné orgány školy a samotných učiteľov.

Tabuľka T_ 5.1.1.3: Spolurozhodovanie pri riadení škôl / učitelia

Kto z Vašej skúsenosti rozhoduje v nasledujúcich oblastiach?	
	učitelia
ktoré učebnice sa budú používať	76,4 %
tvorba systému hodnotenia žiakov/čok	69,3 %
tvorba školského vzdelávacieho programu	68,9 %
určenie obsahu predmetov	67,2 %
tvorba školského poriadku	55,2 %
ktoré predmety sa budú vyučovať	53,4 %
prijímanie žiakov do školy	7,5 %
čerpanie rozpočtu v rámci školy	5,0 %
výber a prijímanie učiteľov	2,9 %
odmeňovanie učiteľov	2,2 %
prepúšťanie učiteľov	1,7 %
zostavenie rozpočtu školy	1,3 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

Záver

Riaditelia a riaditeľky škôl majú na Slovensku pomerne široké kompetencie, čo im zároveň prináša veľké množstvo agendy, za ktorú nesú zodpovednosť. To, ako svoje právomoci v praxi reálne vykonávajú, ovplyvňuje mnoho faktorov vrátane komplikovaného legislatívneho nastavenia a rozhodovania ďalších aktérov v školstve. Na kvalitu riadenia významne vplýva spolupráca so zriaďovateľom školy a miera delegovania právomocí školským orgánom a zamestnancom. Z prieskumu To dá rozum sa ukazuje, že riešenie prevádzkových záležitostí riaditeľom do značnej miery odoberá kapacity na skvalitňovanie pedagogického procesu a riadenie ľudských zdrojov. Zároveň nemajú vytvorené optimálne podmienky na nadobudnutie potrebných vedomostí a manažérskych zručností. Na kvalitnejšie a efektívnejšie riadenie škôl riaditelia potrebujú odbremenenie od riešenia bežnej prevádzky škôl a zároveň dostupné také možnosti vzdelávania, ktoré flexibilne reflektujú ich aktuálne potreby. Iba vďaka tomu bude možné mať na Slovensku sieť škôl riadených kvalifikovanými ľuďmi s potrebnými odbornými vedomosťami, líderskými schopnosťami aj dostatočnými kapacitami, vďaka čomu budú môcť vytvárať priaznivé podmienky pre prácu učiteľov a celostné rozvíjanie všetkých učiacich sa.

Autor: Peter Dráľ
Oponent: Ján Marušinec

Zdroje:

1: Vyhláška č. 437/2009 Z. z. MŠ SR, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
2: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 3, ods. 2.
3: OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.* Paris: OECD Publishing, p. 114-119.
4: OECD (2016), "Graph II.4.7 - Index of school autonomy, school characteristics and science performance: Results based on school principals' reports", in *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris,https://doi.org/10.1787/9789264267510-graph40-en.
5: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Zákon č. 597/2003 Z. z. O financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.
6: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 5, ods. 2.
7: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 5, ods. 3.
8: Pozn.: Položky i) – l) neboli zahrnuté do dotazníkov pre riaditeľky materských a špeciálnych materských škôl.
9: Ministerstvo vnútra SR (2018). Prehľad zákonov, vzorov a predpisov. Okresný úrad v Trenčíne, odbor školstva.
10: Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, § 5a a § 6.
11: Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 39, ods. 1, písm. a) a b).
12: Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 47, ods. 1-3.
13: Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 47, ods. 5 a 6.
14: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Výkon kompetencií zriaďovateľmi a samosprávnymi orgánmi škôl

Zriaďovatelia a samosprávne orgány školám pomáhajú iba v niektorých oblastiach riadenia

Zriaďovateľmi väčšiny materských, základných a stredných škôl na Slovensku sú miestne a regionálne samosprávy, menšiu časť škôl na všetkých vzdelávacích stupňoch zriaďujú cirkevní a súkromní zriaďovatelia a štát prostredníctvom okresných úradov v sídlach krajov. Väčšina riaditeľov činnosť zriaďovateľov vníma ako niečo, čo im pri riadení škôl pomáha. Zriaďovatelia majú zo zákona významné právomoci a môžu rozhodovať o samotnej existencii a viacerých zásadných aspektoch fungovania škôl. Pri výkone svojich kompetencií sa väčšina zriaďovateľov orientuje najmä na oblasti financovania, hospodárenia a kontrolnej činnosti. Súkromní a cirkevní zriaďovatelia sa vo väčšej miere venujú aj formulovaniu vízie školy, jej strategickému riadeniu, rozvoju ľudských zdrojov a kvalite vzdelávania. Veľká časť riaditeľov škôl nemôže rátať s pomocou zriaďovateľov pri riešení bežných prevádzkových záležitostí, zabezpečovaní personálnej a ekonomickej agendy či pri organizácii verejných obstarávaní. Mnohí zriaďovatelia pre nedostatočné personálne kapacity, finančné zdroje a absentujúcu metodickú podporu plnia iba základné funkcie, ktoré im vyplývajú zo zákona. Časť zriaďovateľov riaditeľom pri riadení škôl nepomáha aj z dôvodu nezáujmu alebo nekompetentnosti. Rady škôl ako samosprávne orgány nemajú významný vplyv na riadenie a chod školy. Ich jedinou významnou právomocou je uskutočňovať výberové konanie na riaditeľa a na jeho základe navrhovať kandidáta na vymenovanie zriaďovateľovi. Okrem toho sa rada školy má vyjadrovať ku koncepčným zámerom rozvoja školy, no samotné rozhodnutia prijíma riaditeľ.

Veľkú väčšinu škôl na Slovensku zriaďujú miestne a regionálne samosprávy

Dominantnými zriaďovateľmi materských, základných a stredných škôl na Slovensku sú samosprávy, ktoré zriaďujú väčšinu bežných škôl na všetkých troch stupňoch vzdelávania. Ako ukazuje tabuľka T_5.1.2.1, vyše 90 % materských a základných škôl zriaďujú obce a mestá, v prípade Bratislavy mestské časti. Dominantnými zriaďovateľmi stredných škôl sú vyššie územné celky (71 %). Súkromní poskytovatelia, cirkvi a náboženské spoločnosti zriaďujú vyšší podiel stredných škôl v porovnaní s materskými a základnými školami. Pod súkromných a cirkevných zriaďovateľov spadá 38 % gymnázií a 22 % stredných odborných škôl. V prípade špeciálnych škôl je dominantným zriaďovateľom štát, ktorý prostredníctvom okresných úradov v sídlach krajov zriaďuje 87 % špeciálnych škôl na všetkých vzdelávacích stupňoch.

Tabuľka T_5.1.2.1: Počet a podiel materských, základných, stredných a špeciálnych škôl podľa typu zriaďovateľa v školskom roku 2018/2019

Počet a podiel materských, základných, stredných a špeciálnych škôl podľa typu zriaďovateľa v školskom roku 2018/2019

	Zriaďovateľ						
	samosprávny / štátny		súkromný		cirkevný		
	počet škôl	podiel škôl (%)	počet škôl	podiel škôl (%)	počet škôl	podiel škôl (%)	Spolu
materské školy	**2 748**	**92**	**164**	**5**	**89**	**3**	**3 001**
základné školy	**1 910**	**91**	**61**	**3**	**116**	**6**	**2 087**
stredné školy spolu	**488**	**71**	**128**	**19**	**69**	**10**	**685**
gymnáziá	145	62	39	16	51	22	235
konzervatóriá	6	35	10	59	1	6	17
stredné odborné školy	337	78	79	18	17	4	433
špeciálne školy spolu	**399**	**87**	**40**	**9**	**21**	**4**	**460**

Zdroj: CVTI SR (2019) a vlastné prepočty

Podiel škôl podľa typu zriaďovateľa sa na jednotlivých vzdelávacích stupňoch premieta aj do podielu detí a žiakov, ktoré sa v nich vzdelávajú, na celkovej detskej a žiackej populácii. V školskom roku 2018/2019 vyše 5-tisíc škôl zriadených obcami a samosprávnymi krajmi navštevovalo takmer 730-tisíc detí a žiakov a pracovalo v nich vyše 60-tisíc učiteľov.[1] Ako ukazuje tabuľka T_5.1.2.2, podiel detí a žiakov v materských a základných školách zriadených samosprávami presahoval 90 % a na samosprávami zriadených stredných školách študovalo vyše 80 % stredoškolákov. Podobne ako pri podiele škôl, aj pri

podiele žiakov možno pozorovať rozdiely v prípade gymnázií a stredných odborných škôl. Na súkromných a cirkevných gymnáziách študovala takmer štvrtina (23 %) všetkých gymnazistov, na súkromných a cirkevných odborných školách vyše desatina (14 %) žiakov. Štátne špeciálne školy navštevovalo až 93 % všetkých detí a žiakov špeciálnych škôl na všetkých troch stupňoch vzdelávania.

Tabuľka T_5.1.2.2: Počet a podiel detí a žiakov v materských, základných, stredných a špeciálnych školách podľa typu zriaďovateľa v školskom roku 2018/2019

Počet a podiel detí a žiakov v materských, základných, stredných a špeciálnych školách podľa typu zriaďovateľa v školskom roku 2018/2019

	Zriaďovateľ						
	samosprávny / štátny		súkromný		cirkevný		
	počet detí / žiakov	podiel detí / žiakov (%)	počet detí / žiakov	podiel detí / žiakov (%)	počet detí / žiakov	podiel detí / žiakov (%)	Spolu
materské školy	**150 340**	**93**	**6 947**	**4**	**5 055**	**3**	**162 342**
základné školy	**411 903**	**92**	**9 220**	**2**	**25 969**	**6**	**447 092**
stredné školy spolu	**166 060**	**83**	**18 568**	**9**	**16 323**	**8**	**200 951**
gymnáziá	55 891	77	4 336	6	12 615	17	72 842
konzervatóriá	1 811	60	1 059	35	164	5	3 034
stredné odborné školy	108 358	87	13 173	11	3 544	3	125 075
špeciálne školy spolu	**31 847**	**93**	**1 864**	**5**	**588**	**2**	**34 299**

Zdroj: CVTI SR (2019) a vlastné prepočty

Samosprávni zriaďovatelia majú široké právomoci v zásadných otázkach fungovania škôl

Obce, mestá a samosprávne kraje ako dominantní zriaďovatelia rozhodujú o samotnej existencii a ďalších zásadných podmienkach fungovania škôl. Aj keď o zaradení škôl do siete a ich vyradení zo siete rozhoduje ministerstvo školstva, samosprávni zriaďovatelia majú právomoc podať takýto návrh, ak chcú školu zriadiť, alebo ju zrušiť. V prípade, že je škola zriadená, rozhodujú aj o forme jej hospodárenia.[2] Vyjadrenie obce je podľa zákona potrebné aj pri zámere zriadiť materskú alebo základnú školu na svojom území štátnym orgánom a vyslovený súhlas samosprávy je potrebný v prípade, ak má takýto zámer súkromný alebo cirkevný zriaďovateľ. Obdobne je potrebný súhlas samosprávneho kraja v prípade, že na jeho území plánuje súkromný alebo cirkevný zriaďovateľ zriadiť strednú školu.[3] Samosprávne orgány teda majú významný vplyv na spravovanie školskej siete nielen v prípade škôl, ktoré sami zriaďujú, ale aj škôl iných zriaďovateľov.

Samosprávni zriaďovatelia v rámci svojich kompetencií zabezpečujú finančné, materiálno-technické a priestorové podmienky na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a riešia prípadné havarijné situácie v nimi zriaďovaných školách. V prípade škôl bez právnej subjektivity obecní zriaďovatelia zabezpečujú aj personálne záležitosti týkajúce sa chodu škôl, v prípade škôl s právnou subjektivitou sú personálne otázky v kompetencii riaditeľov. Tento rozdiel sa prejavil aj v kvantitatívnych zisteniach To dá rozum, kde najmä riaditeľky materských škôl (42 %) a v menšom podiele aj riaditelia a riaditeľky základných škôl (14,7 %) uvádzali, že zriaďovateľ riadi aj ľudské zdroje v škole. Veľká časť materských škôl a časť neplnoorganizovaných základných škôl iba s ročníkmi prvého stupňa totiž právnu subjektivitu nemá, a preto aj o personálnych otázkach spolurozhoduje zriaďovateľ školy.

Samosprávni zriaďovatelia majú podľa platnej právnej úpravy významné kompetencie v oblasti riadenia a financovania škôl, a to nielen voči školám, ktoré sami zriaďujú. V nimi zriadených školách okrem iných povinností vydávajú organizačné pokyny pre riaditeľov, vykonávajú hodnotenie ich činnosti, rozhodujú o odmeňovaní a vedú ich personálnu agendu.[4] Zároveň zostavujú plán investícií, určujú rozpis finančných prostriedkov pridelených z výnosu dane z príjmov fyzických osôb na financovanie materských škôl a z prostriedkov pridelených zo štátneho rozpočtu na financovanie miezd a prevádzky v základných a stredných školách. Okrem výkonu týchto činností voči školám, ktoré sami zriaďujú, obce a samosprávne kraje určujú podrobnosti financovania a výšku finančných prostriedkov aj pre školy, ktoré zriaďujú súkromní a cirkevní poskytovatelia.[5]

Samosprávni zriaďovatelia škôl majú významné právomoci aj v otázkach hospodárenia a kontroly. Okrem toho, že spravujú školskú infraštruktúru, schvaľujú aj zmluvy o prenájme školských priestorov, ak túto právomoc nedelegovali na riaditeľov. Príjmy z prenájmu sú príjmami samosprávy, ktorá ich môže, no nemusí poskytnúť škole a môže rozhodnúť o ich použití na iné účely. Z hľadiska kontroly zriaďovatelia prerokúvajú výročné správy o výsledkoch hospodárenia škôl a na základe dohody môžu miestne samosprávy pre školy vykonávať aj administratívne činnosti týkajúce sa mzdovej a pracovnoprávnej agendy.[6]

Zriaďovatelia školám pri ich riadení pomáhajú v rôznej miere

Podľa kvantitatívnych zistení To dá rozum mnohí riaditelia spoluprácu so zriaďovateľom školy oceňujú. Až dve tretiny (66,8 %) riaditeľov škôl na všetkých vzdelávacích stupňoch uviedli podporu zo strany zriaďovateľa ako to, čo im pri riadení školy najviac pomáha. Nadpriemerne často to uvádzali vedúci zamestnanci špeciálnych škôl. Tieto školy vo väčšine prípadov zriaďuje „štát“ cez okresné úrady v sídlach krajov. Pre školy, ktoré majú vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti, môžu poskytovať podporu bez ďalšieho medzičlánku riadenia, ktorým sú v prípade ostatných škôl samosprávni, cirkevní alebo súkromní zriaďovatelia. Odpovede riaditeľov špeciálnych škôl teda indikujú, že podpora škôl môže byť v ich prípade bezprostrednejšia. Pod pozitívnejšie hodnotenie sa pritom zrejme podpisuje aj presvedčenie, že štátny orgán je v prípade špeciálnych škôl vhodnejším zriaďovateľom. Ilustruje to napríklad vyjadrenie zástupkyne riaditeľa špeciálnej školy z východného Slovenska: „Pre naše deti určite štát, štát má by byť zriaďovateľom, určite, lebo súkromná škola nemôžeme byť. (Špeciálna základná škola, Košický kraj, Zástupca riaditeľa)“

V kvantitatívnom prieskume To dá rozum dve tretiny riaditeľov bežných materských a základných škôl uviedli podporu svojho zriaďovateľa ako významnú pri riadení školy. Pozitívnu skúsenosť s pomocou zriaďovateľa ilustrujú aj viaceré vyjadrenia z rozhovorov realizovaných s vedúcimi zamestnancami škôl. Ako sa vyjadrila riaditeľka mestom zriadenej základnej školy zo stredného Slovenska: „My so zriaďovateľom, nemôžem sa nejako takto sťažovať, že by odbor školstva nám nevychádzal v ústrety. Máme pravidelné mesačné stretnutia, mesačné porady riaditeľov škôl, kde si prejdeme nejaké tie záležitosti, buď to, čo je potrebné, aby zriaďovateľ nám povedal, alebo keď sú nejaké také tie veci, ktoré je potrebné riešiť na všetkých školách, či už ekonomické alebo organizačné, či už je to zápis alebo testovanie alebo tieto veci. Toto sa rieši. (Základná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ V podobnom duchu sa o pomoci zriaďovateľa vyjadrila aj riaditeľka základnej školy zo severného Slovenska: „U nás voláme vždy na mesto, lebo naozaj nám pomáha. My, ako keď čosi máme, tak prvé volám [...] Väčšinou je to odbor školstva. [...] My máme takú dohodu, že vždy zavoláme najprv na školstvo, aby ono o tom vedelo (Základná škola, Žilinský kraj, Riaditeľ)“. Riaditeľka neplnoorganizovanej základnej školy s prvým stupňom vzdelávania pozitívnu skúsenosť s obecným zriaďovateľom spojila aj s možnosťou dofinancovania školy: „Tá obec pri takýchto málotriedkach, ako sme my, je dobrým zriaďovateľom, hej? Pretože tá obec vie, čo potrebuje – sú aj také málotriedky, kde je málo detí a obec pomáha tej škole. Čiže dotuje školu, lebo ju potrebuje. (Základná škola, Košický kraj, Riaditeľ)“

Najmenej často podporu zo strany zriaďovateľa deklarovali riaditelia stredných škôl (54 %), pričom pri gymnáziách to boli len dvaja z piatich riaditeľov (41 %). Väčšinu gymnázií a stredných odborných škôl na Slovensku zriaďujú regionálne samosprávy, teda vyššie územné celky. Zo zistení teda vyplýva, že riaditelia stredných škôl pociťujú podporu zo strany zriaďovateľov vo významne nižšej miere ako riaditelia materských a základných škôl, a to bežných aj špeciálnych. To môže byť dané výrazne vyšším počtom škôl, ktoré majú regionálne samosprávy vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti oproti miestnym samosprávam a štátnym orgánom. Z tohto dôvodu nemusia mať na ich riadenie dostatočné personálne a časové kapacity. Zároveň môže byť dôvodom aj zameranie zriaďovateľskej podpory iba na niektoré oblasti riadenia. Kvalitatívne zistenia To dá rozum indikujú, že niektorí zriaďovatelia sa podľa riaditeľov zaujímajú výlučne o financie a hospodárenie. Takúto skúsenosť má napríklad riaditeľka strednej školy zriadenej vyšším územným celkom: „Náš zriaďovateľ naozaj reálne pozerá len na to, ako sme na tom s peniazmi a vravím, o tom je každá porada a o tom sú všetky mimoriadne. Či uhráme to s peniazmi, či máme aj nejaké iné zdroje, či ideme do nejakých projektov alebo takéto. Toto ešte ich zaujíma, tak to je asi tak všetko“.

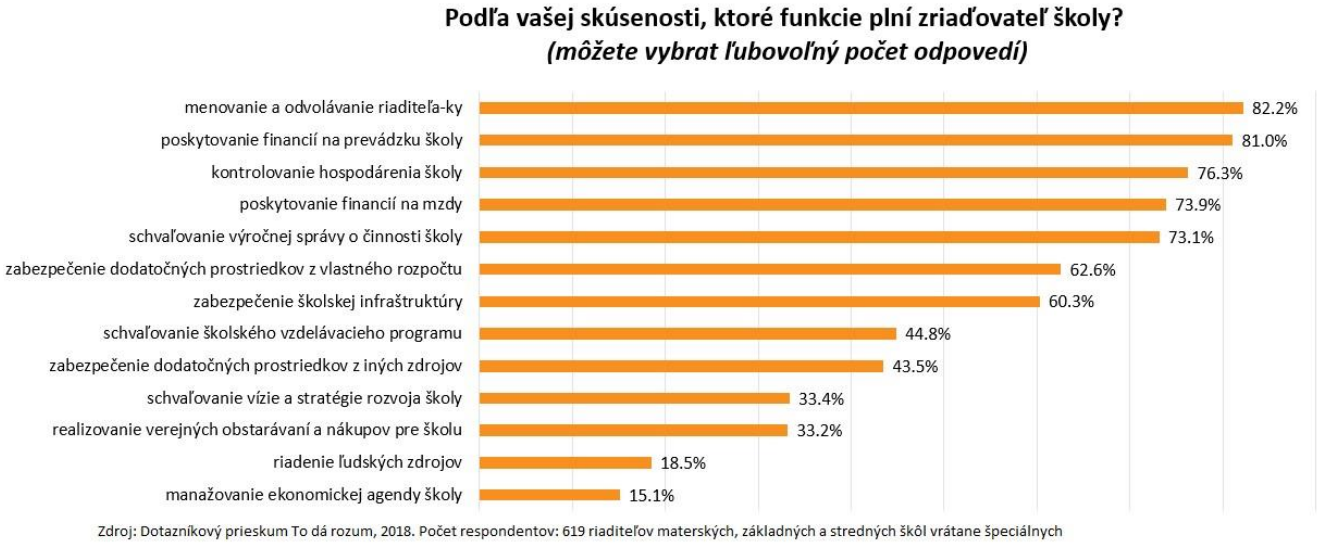
Nedostatok podpory zo strany časti zriaďovateľov sa netýka len stredných škôl zriadených regionálnymi samosprávami. Pri otázke o pomoci pri riadení školy v dotazníkovom prieskume To dá rozum až tretina riaditeľov na všetkých vzdelávacích stupňoch podporu zriaďovateľa neuviedla. Kritické hodnotenia v tomto ohľade v rozhovoroch formulovali aj niektorí riaditelia základných škôl zriadených obcami a mestami. Napríklad riaditeľka základnej školy na východnom Slovensku sa vyjadrila takto: „Keď sa nad hospodárením v meste zamyslíte, najväčšia položka finančná sú školy, ale najmenej pozornosti nám venujú. Lebo z nás nie je žiaden prísun, nič, my im proste nedáme ani dajaký biznis, ani, proste tak to

ja cítim vnútorne, že hovorím najväčší balík sme my školstvo, ale pozornosti sa nedočkáme z mesta. (Základná škola, Prešovský kraj, Riaditeľ)“ Na ambivalentný vzťah obecného zriaďovateľa a školy poukázala aj zástupkyňa riaditeľa základnej školy na strednom Slovensku: „My sme asi jedna z mála škôl, ktorí máme to šťastie, že náš zriaďovateľ proste nám dá peniaze, ktoré prídu pre školu. Jedna vec je, že sa nestará. Možno ani to nie je niekedy úplne dobre, že sa vôbec nestará. A vo veľa veciach sa potom nezastane, akože školy. Ale tak dobre, sme šťastní, že nešpekuluje. A zase, keď bolo treba dofinancovať, tak dofinancovali tú školu. Že v tomto si myslím, že je tá spolupráca akože veľmi dobrá. (Základná škola s materskou školou, Bratislavský kraj, Zástupca riaditeľa)“ Z vyjadrenia zástupkyne teda vyplýva, že zriaďovateľ z jej skúsenosti pomáha v niektorých oblastiach riadenia, najmä financovaním, no v iných neprejavuje dostatočný záujem, aj keby to škole mohlo pomôcť.

Zriaďovatelia školám pomáhajú najmä zabezpečením financií, kontrolou hospodárenia a starostlivosťou o infraštruktúru

Zriaďovatelia školám v niektorých aspektoch riadenia pomáhajú viac ako v iných. Ako ukazuje graf G_5.1.2.1, spomedzi rôznych funkcií, ktoré zriaďovatelia podľa riaditeľov plnia, najvyšší podiel spomedzi nich uviedol, že vymenúvajú a odvolávajú riaditeľov (82,2 %), poskytujú školám financie na prevádzku (81 %) a na mzdy zamestnancov (73,9 %) a kontrolujú ich hospodárenie (76,3 %). Menší podiel riaditeľov už označil starostlivosť zriaďovateľa o školskú infraštruktúru či to, že by sa zaoberal školským vzdelávacím programom alebo víziou a strategickým rozvojom školy. Oblasti financovania, hospodárenia a kontroly sú teda podľa riaditeľov pri riadení škôl dominantné pre väčšinu ich zriaďovateľov.

Graf G_5.1.2.1: Výkon kompetencií zriaďovateľmi škôl



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

Na súkromných a cirkevných školách je schvaľovanie vízie a plánu strategického rozvoja školy zo strany zriaďovateľa podľa riaditeľov častejšie (63 % a 47 %), než je to na školách zriaďovaných štátom (37 %) alebo samosprávami (28 %). Dôvodom môže byť to, že súkromní a cirkevní zriaďovatelia svoje školy zriadili s istým poslaním či zameraním, a preto majú motiváciu ovplyvňovať aj obsah a kvalitu vzdelávania, ďalšie smerovanie školy či výber učiteľov. Ako uviedla zriaďovateľka a riaditeľka súkromnej školy na západnom Slovensku v jednej osobe: „Základný problém je v tom, že zriaďovateľ štátnej školy nemá povinnosť byť zodpovedný za kvalitu školy. […] A, samozrejme, každý povie: No ale však VÚC-ky to len akože získali, hej? Že čo oni za to môžu? To ma tak štve! Že oni majú len pár ľudí na to. Dokelu, tak nech zamestná VÚC-ka viac ľudí, ktorí majú záujem o kvalitu tej a tej a tej školy, nech pracuje zriaďovateľ s rodičmi, s riaditeľom bez debaty. S tímom, čo je okolo riaditeľa bez debaty. A nie že oni dajú peniaze, že potrebujú strechu alebo neviem čo. To je o ničom. Teda, neni to o ničom, ale to je, to je len tá naozaj najzákladnejšia vec. (Gymnázium, Bratislavský kraj, Riaditeľ)“ Zriaďovateľka teda poukazuje na to, že zabezpečenie školskej infraštruktúry a materiálneho vybavenia je dôležitou povinnosťou zriaďovateľa, no rovnako dôležité je aj dbanie o kvalitu vzdelávania a jeho výsledky a o rozvoj ľudských zdrojov. To potvrdzuje aj riaditeľka cirkevnej školy zo stredného Slovenska, ktorá od zriaďovateľa dostala na takéto riadenie mandát: „Ja som budovala túto školu na zelenej lúke, ja som bola od začiatku a ja som si vlastne formovala podľa svojich predstáv, podľa svojej vízie učiteľský zbor. (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“

To, že oblasť finančného a ekonomického riadenia škôl je dominantnou činnosťou väčšiny samosprávnych zriaďovateľov, korešponduje aj s analýzou Združenia miest a obcí Slovenska (ZMOS). V nej sa konštatuje: „Súčasná situácia je v podstate taká, že pôsobenie obce ako zriaďovateľa smerom ku skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu je len v oblasti vytvárania finančných a materiálno-technických podmienok.“[7] ZMOS preto deklaruje, že postavenie zriaďovateľov by sa malo posilniť v zmysle zásady „kto zodpovedá, ten musí aj riadiť“. A aj z tohto dôvodu sa zasadzuje za to, aby mal zriaďovateľ právo stanoviť základné zameranie školy, jej víziu a mal aj nástroje umožňujúce kontrolovať jej napĺňanie, čo sú práve oblasti, ktoré riaditelia pri výkone kompetencií zriaďovateľmi uvádzali v podstatne menšej miere.

Ak majú samosprávy ako zriaďovatelia škôl zodpovedať nielen za zabezpečenie materiálno-technických podmienok na chod školy, ale aj za kvalitu výchovy a vzdelávania, potrebujú na to podľa časti zástupcov samospráv aj adekvátne nástroje na riadenie. V rozhovore to potvrdil vedúci zamestnanec samosprávneho zriaďovateľa: „Ja by som si predstavoval […] viacej možností mať tie školy zaviazanejšie, pretože v podstate dneska riaditeľ je neodvolateľný, robí si, čo chce, lebo je právny subjekt a tie páky sú smerom k vedeniu škôl mizivé. […] Pokiaľ nebude mať zriaďovateľ kompetencie a priamy dosah, okrem toho teda, že vie hýbať s pohyblivou zložkou mzdy toho riaditeľa, no to sa nerobí viac-menej, tak ten dosah je minimálny. Právna subjektivita znamená to, že v podstate je zvolený radou školy, znamená úplnú autonómiu. To sú vlastní páni na vlastnom hrade. (Mesto / obec, Prešovský kraj, Odborný pracovník)“ Zamestnanec samosprávy teda poukazuje na to, že zriaďovateľ nemá taký dosah na riadenie škôl, aký by si želal, ak má zodpovedať aj za kvalitu jej činnosti. Zriaďovatelia síce môžu rozhodovať o vymenovaní alebo nevymenovaní kandidáta na riaditeľa školy, po jeho vymenovaní však majú obmedzené možnosti na ovplyvňovanie riadenia a zároveň musia vykonávať množstvo povinností vyplývajúcich zo zákona. Na druhej strane, riaditelia sú síce primárne zodpovední za výsledky školy, no nemajú k dispozícii dostatočné manažérske nástroje a finančné zdroje, aby mohli školy efektívne riadiť. O časti z nich totiž rozhoduje zriaďovateľ a mnohé ďalšie aspekty manažovania škôl reguluje komplikovaná legislatíva a rozhodnutia orgánov štátnej správy. Vo výsledku tak nie je dostatočne vyjasnené rozdelenie zodpovednosti za činnosť a výsledky škôl medzi zriaďovateľmi a riaditeľmi a zároveň je výkon právomocí pri riadení škôl roztrieštený medzi viacerých aktérov.

Časť zriaďovateľov školám nepomáha pri prevádzkovom riadení z dôvodu nedostatku kapacít, nezáujmu i nekompetentnosti

Zistenia To dá rozum ukazujú, že napriek väčšej zainteresovanosti mnohých zriaďovateľov na finančnom a hospodárskom riadení škôl, časť z nich riaditeľom dostatočne nepomáha pri riešení otázok bežnej prevádzky či pri zabezpečovaní personálnej a administratívnej agendy škôl. Z odpovedí riaditeľov sa ukazuje, že mnohí zriaďovatelia ich neodbremeňujú najmä od povinností týkajúcich sa verejných obstarávaní, riadenia ľudských zdrojov a manažovania personálnej a ekonomickej agendy. Riaditeľ gymnázia na strednom Slovensku to v prípade obstarávaní uviedol na príklade: „Čokoľvek potrebujete do školy, čokoľvek potrebujete zrealizovať, napríklad nejakú väčšiu stavebnú prácu, musíte na to mať verejné obstarávanie. Aby verejné obstarávanie prebehlo, tak musíte zriaďovateľovi pripraviť všetky podklady, ktoré od vás vyžaduje. […] Ako mu ja mám dať výkaz, výmer stavebných prác, no ako, ja nie som stavbár! (Gymnázium, Banskobystrický kraj, Učiteľ)“ Podobne sa vyjadrila aj riaditeľka strednej odbornej školy na západnom Slovensku: „Tie VÚC-ky v podstate zostali len na tom majetku a, ja neviem, metodicky nám oni až tak veľmi nepomáhajú. […] My sme len prevádzkovatelia tých budov a v podstate VÚC-ke tá budova patrí, VÚC-ka by mala nám v podstate dávať financie, aby sme my to mohli realizovať. Oni to nerealizujú. Niekedy robia výberové konania, že trebárs na tie práce, niekedy si robíme my výberové, podľa toho, aká tá práca je, že či to je nejaká veľká práca za veľké peniaze, ale realizujeme to tu my. (Stredná odborná škola, Trnavský kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľ i riaditeľka teda poukazujú na to, že školy si musia dokumentáciu na stavebné či rekonštrukčné práce do veľkej miery zaobstarávať samy a často na to nemajú odborné ani personálne kapacity.

Niektoré samosprávy školy od prevádzkovej a ekonomickej agendy v praxi reálne odbremeňujú. Ilustruje to prevzatie časti povinností, ktoré opísala zamestnankyňa samosprávneho zriaďovateľa na strednom Slovensku: „Napríklad, my máme podpísané so školami zmluvy o poskytovaní mzdového účtovníctva. […] Teda počnúc tým, že oni, samozrejme, odovzdajú nejaké dochádzky a tie základné podklady k tomu, aby sa teda tie platy a mzdy dali urobiť, toto rieši kolegyňa. Čo sa týka vydávania rôznych dekrétov, napríklad pri dosiahnutí určitého stupňa vzdelania, pri akýchkoľvek zmenách, takže toto tak isto vyrieši kolegyňa. Čo sa týka tej ďalšej administratívy, v podstate, prenájom majetku sme vyriešili tým, že sme im vytvorili smernicu. Môžu si sami rozhodnúť, teda nemusia do toho zapájať nás. (Mesto / obec, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ V tejto samospráve sa teda školy môžu spoľahnúť na to, že zamestnanci

zriaďovateľa časť agendy vykonajú za nich a vedúci pracovníci škôl sa tak môžu viac venovať pedagogickému riadeniu a rozvoju školy.

Časť riaditeľov škôl však v prieskume upozornila na nedostatok pomoci zo strany zriaďovateľov zapríčinený nezáujmom či nekompetentnosťou. Ilustruje to vyjadrenie riaditeľky strednej školy zo stredného Slovenska: „Zo strany zriaďovateľa neexistuje pomoc, v našom prípade teraz. To je minimálna alebo žiadna. […] Išla som na tú VÚC-ku a snažila som sa im vysvetliť, že som naozaj neporušila zákon. No nepodarilo sa mi to vysvetliť. Lenže je smiešne, keď po dvoch hodinách vysvetľovania človeku, ktorý bol akože hovorcom, lebo pán [župan – pozn. autora] nemal na mňa čas, tak poslal svojho hovorcu. Tak keď som sa ho spýtala: No dobre, vy ste náš zriaďovateľ, vy by ste nám mali pomôcť, čo máme urobiť alebo čo ja mám urobiť preto, aby to bolo v poriadku? Tak mi povedal: Najmite si dobrého právnika, pani riaditeľka. To je odpoveď zriaďovateľa? To je smutné. (Stredná odborná škola, Banskobystrický kraj, Riaditeľ)“ Podobne sa o neodbornosti riadenia v niektorých samosprávach vyjadrila aj zamestnankyňa štátnej správy v školstve, v tomto prípade vo vzťahu k obecným zriaďovateľom: „Napríklad teraz pociťujeme obrovský problém v oblasti finančnej. Zriaďovatelia nám majú posielať rôzne súborné správy, finančné zúčtovanie. Na obciach je taká, ale taká malá gramotnosť finančná tých ľudí, ktorí to tam robia, že nedokážu jeden výkaz ako, jednu súhrnnú správu o hospodárení urobiť. (Okresný úrad, Prešovský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ A podobnú skúsenosť potvrdila aj iná zamestnankyňa štátnej správy: „Po 12 rokoch fungovania tohto systému doteraz sa stretávam s tým, že niektorí zriaďovatelia, ale niekde aj školy, riaditelia, si nedokážu vypočítať, koľko peňazí obec na nich dostane. (Okresný úrad, Trenčiansky kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“ Všetky tri respondentky teda poukazujú na to, že časť samospráv nedokáže školám efektívne pomáhať pri riadení, pretože v danej oblasti nedisponujú dostatočne zainteresovanými, kvalifikovanými a skúsenými zamestnancami.

Nedostatok kvalitných ľudských zdrojov môže v praxi prispievať aj k zdĺhavosti rozhodovania. Dokumentuje to skúsenosť riaditeľky strednej školy zo západného Slovenska: „Všetko na zriaďovateľa. Všetko. A to je veľmi dlhý proces potom. Viete, musíte dať požiadavku, potom sa to musí vôbec dostať do zastupiteľstva, tam sa to schváli, neschváli a tak ďalej. A potom to je, aj keď niečo väčšie, tak to aj vyše roka trvá. (Stredná odborná škola, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Zástupca samosprávy však na margo zdĺhavosti rozhodovania poukázal na šírku agendy, ktoré musia v školských úradoch riešiť: „Prakticky je tam kontrolná činnosť, je tam metodická činnosť, riadiaca činnosť. Metódy sú mizivé a všetko to, čo nám vyplýva zo zákona, napríklad spracovanie Eduzberu, to všetko sa sústreďuje tuná, spracovanie, respektíve vyhodnocovanie všetkých kľúčových materiálov, ako sú školské vzdelávacie programy, ako je správa o hospodárení, ďalej správa kontinuálneho vzdelávania, to všetky tie školy dávajú sem, a to treba jednoducho nami vyhodnotiť a buď podpísať, alebo nepodpísať. [...] Plus máme na starosti, samozrejme, spolupodieľame sa, respektíve organizujeme všetky výberové konania, ktoré sú na školách, na riaditeľov škôl. [...] Takže toho je obrovské kvantum. (Mesto / obec, Prešovský kraj, Odborný pracovník)“

Na podporu pri riadení škôl zo strany zriaďovateľov sú nevyhnutné nielen dostatočné personálne a odborné kapacity zamestnancov samospráv, ale aj ich ďalšie vzdelávanie. Podmienky na ich zabezpečenie sú však na Slovensku veľmi rôzne. Pozitívny príklad ilustruje vyjadrenie starostu, ktorý vo svojej obci zriaďuje dve školy a opisuje východiskový stav pri prevzatí úradu a aj spôsob, akým posilnil odbornosť svojho tímu: „Projektový manažment nepoznaný na úrovni obce. Finančné riadenie a marketing nepoznané, to všetko sme zavádzali. Európske zdroje a tak ďalej. […] Potom, čo som posilnil, tak to je ten školský úrad. […] Napríklad moja kolegyňa tuná robí všetky mzdy a personálne veci pre všetkých učiteľov pre všetky školy. Takže vlastne tá má u mňa zelenú na všetky typy školení v oblasti školstva. (Mesto / obec, Banskobystrický kraj, Starosta / primátor)“ Tento starosta teda nielen zvýšil kapacity pri riadení miestneho školstva, ale dbá aj na ďalšie vzdelávanie svojich zamestnancov v oblasti riadenia. Ako však vyplýva z vyjadrenia inej zamestnankyne samosprávy, potrebné personálne kapacity na odbremenenie škôl a ich kvalifikované riadenie zo strany zriaďovateľov nie sú v prípade mnohých obcí reálne: „Nechcime od nejakého starostu dakde so sto obyvateľmi, aby mal taký personál, v takom rozsahu, ako máme napríklad my, a to už nehovorím o Bratislave. (Mesto / obec, Banskobystrický kraj, Odborný pracovník)“ Na personálnu poddimenzovanosť samospráv pri správe školstva, nedostatočné financovanie výkonu ich kompetencií a absenciu kvalitného vzdelávania zamestnancov upozorňujú aj analýzy ZMOS.[8]

Personálna poddimenzovanosť pritom nie je problematická iba pri samosprávnych zriaďovateľoch, ale aj pri niektorých cirkevných. Riaditeľ cirkevného gymnázia sa s pochopením vyjadril k nedostatočným kapacitám cirkevného školského úradu, pod ktorý jeho škola spadá: „Diecézny školský úrad, ktorý má dvadsať škôl, má zamestnancov troch. Hej? Čiže aj z tohto

vidieť, že akú náplň jednoducho môžu mať. Oni mnohé veci nestíhajú, sú nesmierne zaťažení tou distribúciou financií, pretože všetky tie financie idú cez nich, oni všetko musia rozdeľovať, oni musia avíza písať, robiť prevody, musia robiť dopravné žiakov, musia hmotnú núdzu riešiť. To všetko, všetko, všetko ide cez zriaďovateľa, čo si myslím, že je absolútne nezmyselné. (Gymnázium, Nitriansky kraj, Riaditeľ)“ Riaditeľ gymnázia z inej diecézy potvrdil podobnú situáciu: „Tak zriaďovateľ má školský úrad a sú platení dvaja. On ako riaditeľ a má sekretárku. Ekonómku, ktorá mu rieši ekonomické veci. A tá VÚC-ka nezaplatí väčší školský úrad, aj keď má tridsať škôl. (Gymnázium, Žilinský kraj, Riaditeľ)“

Samosprávne orgány školy sa na jej riadení podieľajú len v malej miere

Okrem riaditeľa a zriaďovateľa školy sa na jej riadení majú podieľať aj samosprávne orgány. Každá škola má svoju radu školy, ktorá má vyjadrovať a presadzovať verejný záujem a záujmy žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov v oblasti výchovy a vzdelávania. Má tiež plniť funkciu verejnej kontroly, posudzovať a vyjadrovať sa k činnosti školy.[9] Rada školy má 5 až 11 členov, pričom za jej ustanovenie zodpovedá zriaďovateľ. Zloženie a počet členov rady určí s prihliadnutím na celkový počet zamestnancov školy, pričom dodržiava zásadu, že počet členov, ktorí nie sú zamestnancami školy, musí byť väčšinový.[10]

Okrem kompetencie uskutočňovať výberové konanie na riaditeľa školy a na jeho základe navrhovať kandidáta na vymenovanie zriaďovateľovi sa rada školy má vyjadrovať aj ku koncepčným zámerom rozvoja školy.[11] Jej vplyv na riadenie a bežný chod škôl je však z pohľadu veľkej časti riaditeľov zapojených do prieskumu To dá rozum relatívne malý. Ako ukazuje tabuľka T_5.1.2.3, najviac respondentov spomedzi riaditeľov pri rade školy uviedlo spolurozhodovanie v otázkach tvorby školského vzdelávacieho programu, školského poriadku a pri rozhodovaní o predmetoch, ktoré sa budú učiť. Pritom aj v týchto troch najčastejšie uvádzaných oblastiach ich uviedol nanajvýš jeden zo siedmich respondentov. Ukazuje sa teda, že aj pri rozhodovaní o pedagogickom procese a obsahu vzdelávania sú primárnymi aktérmi riaditelia a orgány školy, pričom rada školy sa na nich podieľa len v malej miere.

Tabuľka T_5.1.2.3: Spolurozhodovanie pri riadení škôl / rada školy

Kto z vašej skúsenosti rozhoduje v nasledujúcich oblastiach? *(môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)*	
	rada školy
výber a prijímanie učiteľov	5,5 %
prepúšťanie učiteľov	7,3 %
odmeňovanie učiteľov	0,7 %
zostavenie rozpočtu školy	5,9 %
čerpanie rozpočtu v rámci školy	6,6 %
prijímanie žiakov do školy	6,3 %
tvorba školského vzdelávacieho programu	16,8 %
tvorba školského poriadku	15,3 %
tvorba systému hodnotenia žiakov/žiačok	6,2 %
ktoré predmety sa budú vyučovať	13,6 %
určenie obsahu predmetov	3,1 %
ktoré učebnice sa budú používať	1,9 %

Zdroj: Dotazníkový prieskum *To dá rozum*, 2018. Počet respondentov: 619 riaditeľov materských, základných a stredných škôl vrátane špeciálnych

Kvalitatívne dáta To dá rozum indikujú, že viaceré rady škôl fungujú len formálne. Ilustruje to napríklad vyjadrenie školského inšpektora: „Myslím si, že rady školy vo veľkej väčšine sú formálnym oprávnením, čo je veľká škoda a keď aj niekde tá rada školy chce byť funkčná a sú v nej ľudia, ktorým záleží trebárs na tej škole, viem teda, že sa stáva aj to, že zriaďovateľ odvolá toho poslanca, nahradí ho iným, ktorý nerobí problémy. Aj takéto sa deje. [...] Kontrolujeme len trebárs prerokovanie záväzných dokumentov s radou školy a z tých zápisníc vidíte, že o čom sa tam okrem toho jednalo. Poväčšine naozaj taká formálnosť z toho trčí. (Štátna školská inšpekcia, Trnavský kraj, Vedúci zamestnanec úradu)“

Celkovú mieru zapojenia rady školy do riadenia považuje za vynikajúcu štvrtina (23,9 %) riaditeľov, za nedostatočnú každý dvadsiaty riaditeľ (5 %), pričom štatisticky významné rozdiely v hodnotení neboli zaznamenané na jednotlivých vzdelávacích stupňoch ani pri školách rôznych zriaďovateľov. Podiel riaditeľov, ktorí zapojenie rady považujú za vynikajúce, bol výrazne nižší ako napríklad pri hodnotení vedenia (70,9 %) i orgánov školy (29,4 %). Zároveň však bolo vynikajúce hodnotenie rady školy vyššie oproti hodnoteniu rady rodičov (15,1 %) či žiackej rady (6,3 %). Pri žiackej rade až dve pätiny (39,5 %) riaditeľov základných a stredných škôl uviedli, že sa ich táto položka netýka, čiže v škole žiacku radu zriadenú nemajú. Hodnotenie zapojenia jednotlivých orgánov riaditeľmi indikuje, že rozhodovanie o rôznych záležitostiach sa v školách na Slovensku deje primárne v ich vedení, čiastočne v orgánoch školy, výrazne menej v školskej a rodičovskej rade a marginálne v žiackej rade.

Záver

Zriaďovatelia škôl na Slovensku do veľkej miery rozhodujú o ich bytí a nebytí a o základných podmienkach ich fungovania. Pri riadení škôl sa sústreďujú najmä na oblasť financovania, hospodárenia, kontroly a správy školskej infraštruktúry. Zainteresovanie zriaďovateľov do pedagogického procesu a obsahu vzdelávania je významne nižšie a mnohé samosprávy nemajú záujem ani kapacity doň aktívnejšie vstupovať. Riešením prevádzkových otázok, ktoré mnoho zriaďovateľov považuje za hlavnú náplň výkonu svojich kompetencií, čiastočne školy odbremeňujú, avšak z vyjadrení veľkej časti riaditeľov zároveň vyplýva, že sa nemôžu spoľahnúť na pomoc pri riešení personálnej a ekonomickej agendy. Komplikovaná právna úprava a nevyjasnené kompetencie a zodpovednosti medzi zriaďovateľmi a riaditeľmi sťažujú kvalitné riadenie škôl. Z prieskumu To dá rozum sa ako nedostatočná javí aj odbornosť zamestnancov samospráv, ponuka vzdelávacích programov v rôznych aspektoch riadenia a personálna poddimenzovanosť školských úradov. Keďže zriaďovatelia zväčša nemajú vytvorené vhodné podmienky na poskytovanie dostatočnej a kvalifikovanej odbornej a administratívnej podpory školám, časť širokej agendy zostáva na vedení škôl, ktoré sa pri riadení často nemôžu spoľahnúť ani na školské samosprávne orgány. Tieto faktory vedú k neefektivite a mrhaniu ľudskými zdrojmi a bránia skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti škôl, rozvoju zamestnancov aj učiacich sa.

Autor: Peter Dráľ
Oponent: Ján Marušinec

Súvisiace kapitoly:

Výber, kompetencie, rozvoj a výkon funkcie riaditeľa

Zdroje:

1: Údaje podľa CVTI (2019), Štatistická ročenka – súhrnné tabuľky. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603.
2: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, § 22, ods. 2, písm. a).
3: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, § 16, ods. 1, písm. k) - m).
4: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, § 6, ods. 8 a § 9, ods. 8.
5: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, § 6, ods. 12 a 13. a § 9, ods. 12 a 13.
6: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, § 6, ods. 8, písm. f) a h).
7: Mederly, P. a kol. (2017), Súčasné problémy v regionálnom školstve a možnosti ich riešenia z pohľadu miest a obcí. Bratislava:ZMOS. s. 119.
8: Mederly, P. a kol. (2017), Súčasné problémy v regionálnom školstve a možnosti ich riešenia z pohľadu miest a obcí.Bratislava: ZMOS. Mederly, P. a kol. (2019), Výkon a financovanie prenesených kompetencií. Bratislava: ZMOS. Dostupné na: https://npmodmus.zmos.sk/download_file_f.php?id=1193191.
9: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, ods. 2, písm. a) a § 24, ods 1.
10: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 25, ods. 14.
11: Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 24, ods. 5.

Riadenie vysokých škôl

Riadenie verejných VŠ je komplikované a prispieva k ich vnútornej fragmentácii

Jedným z problémov riadenia na verejných vysokých školách sa na základe dát To dá rozum javí komplikovanosť riadiacich línii. Návrh na menovanie a odvolanie rektora dáva senát VŠ, ktorému sa rektor aj primárne zodpovedá. Dekana volí a odvoláva fakultný senát a tomu sa prioritne zodpovedá. Čiže nie je priama línia medzi manažérom VŠ (rektorom) a manažérmi jej súčastí (dekanmi). Navyše, výkonové parametre stanovuje prostredníctvom platu iný orgán než ten, ktorému sa manažéri vysokých škôl zodpovedajú. U rektorov je to správna rada a u dekanov rektor. V prípade rektorov len na časti VŠ boli tieto výkonové parametre známe, u dekanov, ktorí sa zúčastnili rozhovorov, známe neboli. Nejasnosť kritérií hodnotenia rektorov a dekanov môže byť problematická, keďže nie je potom jasné, aké výsledky sa od manažéra očakávajú v oblasti riadenia organizácie.

Rektori a dekani na verejných VŠ síce stoja na čele školy a fakulty, avšak návrhy materiálov alebo personálnych nominácií (vrátane najbližších spolupracovníkov prorektorov a prodekanov) im v mnohých prípadoch schvaľujú senáty, v niektorých aj správne rady a vedecké rady. Akademický senát prijíma rozhodnutia od akademických cez ekonomické, legislatívne až po personálne a inštitucionálne, pričom len časť z nich má v otázkach spojených s chodom VŠ odbornosť a nie všetci sú podľa vyjadrení účastníkov rozhovorov najkvalitnejšími akademikmi. V očiach niektorých dekanov a rektorov schvaľovanie rozhodnutí v senáte zvyšuje ich legitimitu a zlepšuje návrhy. V krízových momentoch, ako je napríklad strata akreditácie, či finančné ťažkosti, však môže predlžovať proces. Senáty, kde ich členovia zastávajú najmä záujmy svojho pracoviska, zase môžu brzdiť návrhy potrebné pre školu ako celok i keď nepopulárne pre časť členov akademickej obce, ako je napríklad spájanie pracovísk s podobným zameraním, vytváranie interdisciplinárneho vzdelávania, výskumu a umenia, či centralizácia a zefektívnenie administratívnych a prevádzkových činností. Vyššiu integráciu VŠ a fakúlt okrem časti senátorov však nepodporujú viacerí dekani, či vedúci katedier/ústavov a preferujú samostatné riadenie jednotiek, ktoré vedú.

Volieb do akademického senátu sa zúčastňuje len časť členov akademickej obce. Študenti sa volieb do senátov zúčastňujú oveľa zriedkavejšie než zamestnanci, z ktorých sa volieb zúčastňuje veľká časť. Avšak javí sa, že zamestnanci s kratšou praxou na VŠ menej často volia a sú volení. U študentov verejných VŠ sú v senátoch nadreprezentovaní doktorandi, ktorých problémy sú však bližšie začínajúcim akademikom než študentom prvých dvoch stupňov VŠ. Disproporčné zloženie akademických senátov môže byť problém keďže exekutíva VŠ ani senátori zrejme systematicky nezbierajú dáta o potrebách všetkých skupín členov akademickej obce.

Zistenia z dotazníkového prieskumu indikujú, že najčastejšími dôvodom neúčasti študentov na spravovaní školy je nedostatok informácií o tom, ako sa doň zapojiť ako aj o práci ich zástupcov v senáte. Pre časť študentov to je aj nezáujem o dianie na škole. V prípade učiteľov boli dôvodmi ich neúčasti na spravovaní školy najmä iné povinnosti a obava z pomsty vedenia školy, ak sa k niečomu kriticky vyjadria. Táto obava dominovala najmä u začínajúcich akademikov, ktorí pôsobia na VŠ do 15 rokov a u denných doktorandov. Zároveň respondenti z oboch týchto skupín vnímali VŠ ako organizáciu vybudovanú na hierarchických vzťahoch, čo bolo v protiklade s vyjadreniami študentov súkromných VŠ. Tí obavu vznášať kritiku voči vedeniu vyjadrovali vo významne menšej miere.

V senátoch majú študenti minimálne tretinu hlasov, čím môžu ovplyvňovať mnohé otázky, ovplyvňujúce školu mnoho rokov dopredu. Na základe zistení z prieskumu sa však javia tieto oblasti pre študentov odťažité. Naopak na úrovni katedry, či ústavu, kde vznikajú konkrétne problémy okolo predmetov či učiteľov, nebol zaznamenaný systematický spôsob zapájania študentov. Dotazníky na hodnotenie kvality výučby a učiteľov, ktoré majú na základe zákona o VŠ študenti právo vypĺňať aspoň raz ročne sa nejavia byť nástrojom, ktorý by toto reálne riešil.

Stimulovanie kvality pedagogického, vedeckého a umeleckého pôsobenia VŠ je v rukách vedeckých/umeleckých rád fakúlt a VŠ. Dáta však ukazujú, že len v časti vedeckých rád dominujú vedci s medzinárodne nadpriemernými výkonmi, respektíve v

lokálne špecifických spoločenských a humanitných oblastiach s nadpriemernými výkonmi v rámci Slovenska. Pri veľkej rôznorodosti poskytovaných študijných programov a výskumných a umeleckých oblastí, sa javí, že vedecké rady pri hodnotení kariérneho rastu, ako aj študijných programov môžu mať tendenciu opierať sa o kvantitatívne a všeobecné indikátory. Dôsledkom toho je, že nie vždy môžu vyhodnotiť daný program, či prácu jednotlivca v súlade s trendmi v konkrétnej oblasti poznania.

Úloha senátov na súkromných a štátnych VŠ je viac konzultačná ako na verejných VŠ, čo sa však nejavilo byť problémom pre ich členov. Dotazníkový prieskum dokonca naznačuje, že hoci študentskí respondenti zo súkromných VŠ najmenej často volia, vo výrazne väčšej miere sú celkovo spokojní so svojím štúdiom. Na súkromných vysokých školách majú študenti taktiež možnosť ovplyvňovať svoje štúdium aj mimo akademického senátu. Línia riadenia je na súkromných VŠ priamočiarejšia. Vlastník VŠ rozhoduje o rektoroch aj dekanoch a má na starosti všetky prevádzkové otázky, čím odbremeňuje akademických funkcionárov a majú voľnejšie ruky ako ich kolegovia na verejných VŠ sústrediť sa na rozvoj akademických oblastí VŠ.

Výsledky analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát To dá rozum sú detailnejšie rozpracované v nasledujúcich častiach:

Výber a právomoci rektorov
Úlohy rektorov verejných VŠ sú rozsiahle, avšak systémové nastavenie nie je vždy podporujúce

Výber, právomoci a činnosť dekanov
Potenciál fakúlt ako základných jednotiek VŠ je nevyužitý, ak pôsobia ako izolované ostrovy

Voľby do zamestnaneckej časti AS
Vo vysokoškolskej samospráve sú najaktívnejší seniorní akademici

Charakteristika zamestnaneckej časti akademických senátov
Nastavenie senátov nezaručuje odbornosť senátorov ani ich rozhodovanie v prospech celej školy

Akademické senáty verzus rektori a dekani
Vzťah medzi vedením a senátmi komplikuje zákon o VŠ a na verejných VŠ aj ich vnútorné pravidlá

Zastúpenie študentov v akademických senátoch
Významný podiel študentov v akademických senátoch nezabezpečuje relevantný hlas študentov

Faktory neúčasti študentov na spravovaní VŠ
Účasť na spravovaní škôl študentmi znižuje nedostatok informácií, času a obavy z pomsty učiteľov a vedenia škôl

Charakteristika vedeckých a umeleckých rád
Vedecké a umelecké rady majú dôležitú úlohu, výkon ich právomocí sa však medzi VŠ rôzni

Kvalita vedeckých a umeleckých rád
Len malá časť vedeckých a umeleckých rád je porovnateľná so svetovým, či slovenským priemerom

Záver

Systém riadenia verejných VŠ je pomerne komplexný. Napriek tomu na vertikálnej línii chýba priame prepojenie riadenia zo strany rektora s fakultami. A to aj v rámci administratívnych a prevádzkových činností. Na horizontálnej línii je problémom oddelenie definovania návrhov, ktoré sú v kompetencii exekutívy od ich prijímaní zo strany akademických senátov. Na práci senátov sa zúčastňuje len časť študentov a akademikov. Menšie zapojenie sa mladších akademikov do spravovania VŠ môže znižovať dynamiku rozvoja VŠ. Absentujúci hlas širšej skupiny študentov pri ovplyvňovaní ich štúdia môže poukazovať na relatívne slabú úlohu VŠ pri rozvíjaní študentov ako aktívnych občanov, riešiacich problémy vo svojom okolí. S vedeckými radami sú spojené viaceré otázniky, ktoré môžu obmedzovať ich úlohu stimulovať kvalitu vzdelávania a tvorivej činnosti. Na súkromných a štátnych VŠ sú línie riadenia jednoduchšie. Študenti na súkromných VŠ majú zrejme viac možností ovplyvňovať svoje štúdium a so školou sú spokojnejší. Na verejných VŠ, ktoré však tvoria väčšinu systému vysokých škôl na Slovensku, vykazuje riadenie viaceré neefektívne prvky. Tým sa znižuje možnosť vytvárania optimálnych podmienok ako pre štúdium, tak aj pre prácu akademikov. Kvalite vzdelávania ani tvorivej činnosti nepomáha ani relatívna uzavretosť jednotlivých súčastí VŠ, ktorá znižuje možnosť interdisciplinarity, prospešnej pre komplexné vzdelávanie študentov a pre skúmanie komplikovaných javov. Malá vnútorná integrácia na viacerých VŠ môže znižovať aj efektívne nakladanie s ľudskými, materiálnymi a finančnými zdrojmi pri prevádzkových a administratívnych činnostiach VŠ. Tieto zdroje potom chýbajú pre skvalitnenie podporných činností pre výučbu a tvorivú činnosť, ako aj pre VŠ ako organizáciu. Inými slovami chýbajú pri skvalitňovaní fungovania VŠ.

Autorka: Renáta Hall

Zastúpenie študentov v akademických senátoch

Významný podiel študentov v akademických senátoch nezabezpečuje relevantný hlas študentov

Študenti a študentky vysokých škôl majú relatívne početné zastúpenie v akademických senátoch vysokých škôl. Toto sa odráža najmä v podiele študentov v senátoch, ktorý je definovaný v zákone o VŠ, ako aj v reálnom napĺňaní zákona v tejto oblasti. Zastúpenie študentov má však na základe kvalitatívnych dát To dá rozum viaceré nedostatky. Z pohľadu zamestnancov VŠ prvým problémom je, že na verejných VŠ majú študentskí senátori pomerne silné slovo v oblastiach, ktoré sú im vzdialené, alebo v nich nemajú odborné vedomosti. Zároveň sa podľa nich stáva, že študenti rozhodujú v otázkach smerovania školy na obdobie ďaleko presahujúce ich štúdium. Naopak, študenti na verejných VŠ nemajú systematickú možnosť ovplyvňovať problémy na katedrách či ústavoch, kde študujú a kde by ich spätná väzby mohla pomôcť skvalitniť konkrétne študijné programy. Zároveň študentských zástupcov volí malá časť študentskej časti akademickej obce, čím sa z pohľadu zamestnancov znižuje legitimita ich mandátu. Na súkromných VŠ volil podľa odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum najmenší podiel respondentov, ale na týchto školách boli študenti najspokojnejší so svojou školou a senáty predstavujú len jeden zo spôsobov ovplyvňovania diania na škole. V senátoch tiež nie sú proporčne zastúpené rôzne skupiny študentov. Len sporadicky sú v senátoch zastúpení zahraniční a externí študenti a na verejných VŠ sú dominantnou skupinou v študentskej časti senátov doktorandi. Vo všetkých prípadoch to môže viesť k tomu, že problémy študentov, ktorí sú menej zastúpení v senátoch, môžu byť študentskými senátormi menej reflektované.

Študenti majú v senátoch väčšinou významné zastúpenie

Študenti a študentky vysokých škôl na všetkých troch stupňoch VŠ štúdia majú relatívne silné formálne zastúpenie v spravovaní vysokých škôl a fakúlt. Toto je dané ich podielom na počte členov akademických senátov vysokých škôl a fakúlt definovanom v zákone o vysokých školách.[1] Podľa tohto zákona študenti musia tvoriť minimálne jednu tretinu všetkých členov akademických senátov, čiže 33,3 %. Toto platí tak pre verejné, ako aj štátne a súkromné vysoké školy. Horná hranica podielu študentov v akademickom senáte nie je zákonom určená.

Údaje z webových stránok vysokých škôl a fakúlt ukazujú vo všeobecnosti silné zastúpenie študentov v akademických senátoch. Tabuľka T_5.2.1 sumarizuje podiel študentov v akademických senátoch VŠ a fakúlt.

Tabuľka T_5.2.1.1: Podiel študentov v akademických senátoch VŠ a fakúlt zo všetkých členov senátov

Podiel študentov v akademických senátoch VŠ a fakúlt zo všetkých členov senátov				
Typ vysokej školy	Počet senátov VŠ a fakúlt	Podiel študentov v akademických senátoch	Počet senátov s menej ako tretinou študentov	Počet senátov s viac ako tretinou študentov
Verejné	123	34,2 %	14	41
Súkromné	18	36,4 %	1	8
Štátne	7	35,6 %	1	5

Zdroj: To dá rozum na základe dát z webov VŠ

Tabuľka T_5.2.1 ukazuje, že podiel študentov vo všeobecnosti presahuje podiel požadovaný zákonom o VŠ. 40 a viac percent študentov malo päť senátov na súkromných VŠ (pričom dva až viac ako 50 %), päť senátov na verejných VŠ (jeden viac ako 50 %) a jeden na štátnej škole. Ako ďalej ukazuje tabuľka, našli sa aj senáty, kde študenti tvorili menej ako tretinu členov. V priemere majú študenti najpočetnejšie zastúpenie na súkromných a potom na štátnych VŠ. Najvyšší podiel študentov v senátoch na súkromných VŠ môže byť daný aj tým, že ide o školy s relatívne malým počtom zamestnancov a

aby dodržali zákonom požadovaný minimálny počet členov senátu bez prekrývania sa s exekutívnymi pozíciami, majú v senáte viac študentov.

Prostredníctvom členstva v akademickom senáte môžu študenti svojím hlasovaním ovplyvňovať dôležité aspekty života verejných vysokých škôl, ako je voľba rektora na univerzitnej a dekana na fakultnej úrovni, schvaľovanie rozpočtu, nakladanie s majetkom, zásady výberového konania zamestnancov vrátane profesorov a docentov, organizačný poriadok, študijný poriadok či podmienky prijatia na štúdium.[4] Študenti sú tu vnímaní ako rozhodujúca sila, ktorú si treba získať na svoju stranu pri schvaľovaní dôležitých materiálov alebo voľbe kandidátov na rektora, dekana či prorektorov a prodekanov.

Postavenie študentov a študentiek je v rámci senátov silné nielen kvôli počtu študentov, ale aj vďaka tomu, že študenti majú tendenciu hlasovať spoločne, zatiaľ čo iní senátori hája záujmy rôznych pracovísk. Jeden zo študentských senátorov toto vhodne ilustruje: „Aj keď možno medzi nami nedôjde k úplnej zhode, tak sa snažíme si nejako to rozdiskutovať, a najmä dôjsť k niečomu, aby sme vystupovali aspoň ako študenti za jedno, lebo ak by sme sa ešte aj my rozhádali, tak by sa to zbytočne iba nejakým spôsobom naštrbilo. Tým, že ako študenti vieme to hlasovanie nejakým spôsobom nie ovplyvniť, ale výrazne ako dopomôcť k tomu výsledku, ktorý chceme. Predsa je nás v podstate o polovicu menej, ale aj napriek tomu to je dosť veľká časť tých hlasov, najmä ak tam si vlastne každý ústav háji svoje záujmy, tak tam vie potom dôjsť k… no [ovplyvniť] celkové to rozhodnutie (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“.

Aj pohľad viacerých predsedov akademických senátov na postavenie študentov potvrdzuje, že ide o silu významne ovplyvňujúcu rozhodnutia senátov, ktorú sa snažia usmerniť. Predseda univerzitného senátu silu študentov v súvislosti s voľbou rektora komentoval nasledovne: „Senátori príslušní volia rektora v akademickom senáte, ktorý sa skladá dve tretiny zamestnanci a tretina študenti […] vždy sa bojuje viac-menej o tú skupinu študentov, lebo tá je najľahšie ovplyvniteľná, hej? […] Čiže častokrát v týchto veciach rozhodujú študenti v konečnom dôsledku. To je skupina, na ktorú sa dá nejakým intenzívnym spôsobom pôsobiť. Lebo myslím si, že tí senátori vedia a vidia, poznajú veľmi dobre tých kandidátov. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ V tomto citáte predseda senátu zároveň naznačuje, že členov zamestnaneckej časti senátu je podľa neho ťažšie ovplyvniť pri voľbách, lebo poznajú kandidátov, zatiaľ čo študenti sú ľahšie ovplyvniteľní.

Na štátnych a súkromných VŠ majú senáty, a s nimi aj ich študentskí členovia, slabšiu formálnu pozíciu v riadení VŠ, ale na školách, kde boli realizované rozhovory študentskí zástupcovia, ako aj zástupcovia zamestnancov školy, opisovali vzájomnú spoluprácu ako konštruktívnu. Jeden zo študentských senátorov to opísal nasledovne, pričom za dôležitú považoval iniciatívu študentov, ktorú vedenie školy reflektuje: „Musím povedať, že ako vedenie nám veľmi ide v ústrety. Čo sa týka takto, vychádzame veľmi dobre spolu, že dobré vzťahy [...] Snažia sa proste akceptovať všetky veci, ktoré máme a keď nie, tak snažíme sa dôjsť k nejakému kompromisu. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Študentský senátor na súkromnej škole tiež vnímal vzťahy s vedením školy prostredníctvom senátu alebo priamo na vedenie fakulty veľmi pozitívne: „Akademický senát je o tom, že môže napríklad namietať, že neviem, že v triedach chýbajú vešiaky a oni proste, začne se to projednávať a zariadi sa to väčšinou. Takže mal som už zopár takýchto, že výziev a myslím si, že úspěšne […] priamo že debaty s dekanom, kam všetci môžu prísť a povedať svoje názory a tak. To je tiež super. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Podobne otvorene komunikáciu so študentmi hodnotil člen vedenia inej súkromnej VŠ: „Každý, či je v senáte, alebo nie, má možnosť. Ja mám dvere otvorené. Má možnosť prísť a povedať. Ak je návrh dobrý, my zvážime každý dobrý návrh. A mali sme tu projekty, študentský parlament a hentaký, športové, ako podporujeme hokej. Basketbal, neviem čo. Ako študenti majú všelijaké aktivity a historicky ich bolo veľa. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Tento citát zároveň ukazuje, že na tejto škole jej vedenie komunikujú so všetkými študentmi bez ohľadu na to, či sú alebo nie sú v senáte. Podobné zistenia boli aj na druhej analyzovanej VŠ. Naopak, na verejných VŠ veľmi nezaznievalo, že by vedenie školy alebo fakulty komunikovalo so študentmi mimo akademického senátu.

Viaceré dôležité témy senátu verejných VŠ sú študentským zástupcom vzdialené

Na verejných VŠ majú prostredníctvom senátov študenti a študentky pomerne silný hlas v oblastiach zahŕňajúcich rozpočet, majetok, kritériá pre výber zamestnancov, voľby vedenia školy a fakulty, organizačná štruktúra, ako aj vo všeobecných otázkach štúdia. Relatívne silné právomoci študentských senátorov sa však spájajú s viacerými problémami. Prvým je, že

najmä v ekonomickej a organizačnej oblasti študenti rozhodujú o otázkach, o ktorých majú pomerne málo vedomostí a/alebo ich ani bežných študentov nezaujímajú. Druhým, že rozhodujú o otázkach s dosahom do obdobia po skončení ich štúdia. Inými slovami, rozhodujú o niečom, čo sa bude viac týkať budúcich študentov. Tretím je, že si systematicky nezbierajú informácie od svojich kolegov o tom, čo potrebujú, a tak rozhodujú na základe svojich názorov, respektíve názorov ich blízkeho okolia. Posledným problémom je, že študenti na verejných VŠ síce majú pomerne významné slovo pri zásadných témach ovplyvňujúcich chod celej fakulty alebo vysokej školy, no menej alebo vôbec neovplyvňujú riešenie problémov priamo na úrovni katedier či ústavov, kde študujú.

Prvý z opisovaných problémov, že študenti sa v senátoch vyjadrujú k viacerým otázkam, ktorým nerozumejú alebo ich nezaujímajú, bol uvádzaný rektormi, dekanmi a predsedami senátov, ktorí sa zúčastnili na individuálnych rozhovoroch To dá rozum. Prínos študentských senátorov vnímali v otázkach štúdia, štipendií či uplatnenia v praxi. Rektor jednej z verejných VŠ zhrnul tento pohľad nasledovne: „Keď sa prejednáva ekonomika, výnosy, náklady vysokej školy, tí študenti tam sedia a pre nich to je totálna džungľa, hej, ako čo z tých informácií. Ale už keď sa prejednáva a výrazne sa fokusuje otázka kvality vzdelávania a obsahu študijných programov, uplatnenie v praxi, tak tam má byť sila študentov. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobne to videl aj predseda senátu na verejnej VŠ, kde pôsobí: „Vzhľadom na tie aktivity alebo tie materiály, ktoré sa preberajú, tak ich v podstate prioritne zaujíma hlavne štatút prípadne študijný poriadok. Prípadne štipendijný poriadok alebo proste niečo, čo sa týka študentov, ale už ich oveľa menej zaujíma, povedzme, rozpočet a takéto záležitosti, voľba rektora je skoro pre nich nezaujímavá. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Ďalšia oblasť, kde sú študenti aktívni a ich aktivita je zamestnancami v senáte vnímaná ako potrebná, je otázka dostupnosti a kvality stravovania a bývania na internátoch. Naopak, otázka rozpočtu ako niečo, čomu študenti nerozumejú a rozhodujú o tom, bola spomínaná počas rozhovorov najčastejšie. Dekan jednej z fakúlt poukázal nielen na to, že študenti nerozumejú zostavovaniu rozpočtu, ale že nepoznajú ani systém získavania zdrojov: „Napríklad, aby študenti rozhodovali o rozpočte fakulty. Oni ani netušia, o čom to je. Nevedia, ako ťažko sa každé jedno euro zháňa. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

S názorom, že rozpočet je pomerne zložitá odborná otázka, sa stotožňovali aj niektorí zo študentských senátorov, s ktorými boli realizované rozhovory. Jeden z nich uviedol: „Ono to nie je tak, že by sme to nechceli zmeniť, ale aj všetky tie prostriedky, ktoré sú už niekde rozpísané a alokované, tak sú tam alokované z nejakých dôvodov, lebo ich tam potrebujú a ťažko potom hľadať nejaké rozumnejšie prerozdelenie, už minimálne nám študentom, lebo celé si to naštudovať, prezistiť aké výdaje možno ktorá kategória môže mať. Ono už samotní zamestnanci sú od toho platení fulltime, aby sa o to starali, a nieto ešte popri škole, aby sme si to naštudovali, lebo dá sa povedať len tak z brucha, že tu nám toľko peňazí netreba alebo tak. To by bolo minimálne z našej strany hlúpe to takto robiť. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ V tomto citáte je obsiahnuté aj to, že naštudovanie rozpočtu je popri štúdiu časovo náročné. Aspekt nedostatku času uviedol tento respondent aj s akreditáciou, do ktorej sa mohli zapojiť ako senátori, ale bolo by to pre nich príliš časovo náročné.

Viacerí vedúci pracovníci VŠ alebo fakúlt negatívne hodnotili vplyv študentov na voľby vedenia školy alebo fakulty, pretože študenti z ich pohľadu nedokážu vyhodnotiť odborné kvality kandidátov. Tento pohľad ilustruje nasledovný výrok jednej dekanky: „Študenti, oni o všetkom hlasujú za, hej, aj na tej rektorátnej úrovni a v zásade oni dosť vedia zvrátiť tie hlasovania, pritom oni nevidia do vecí. Takisto ako aj keď sa volí dekan, že stačí, že kandidujú dvaja dekani, voľby rozhodujú študenti. A študent, keď je v niečom milý, tak si môže myslieť, že je super, hej, a keď je niekto menej milý, až taký super nemusí byť, ale z pohľadu manažérstva môže byť to naopak. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Nasledovný citát dekana na inej verejnej VŠ tiež poukazuje na to, že študentov vníma ako nekompetentných v rámci volieb vedenia školy a zároveň mocných, keďže sa pri hlasovaní dokážu spojiť a ovplyvniť tak výsledok volieb: „No a tí dvaja kandidáti zhodou okolností moji prodekani obidvaja, ten jeden prodekan bol zvolený a ten druhý prodekan, toho študenti jednomyseľne nepodporili. Hoci tá akademická obec zamestnanci, tam obidvaja mali rovnaký počet hlasov. To znamená, že študenti vlastne rozhodli. Ja netvrdím, že to je ako chyba, že to tak nemá byť, ale ten hlas študentov niekedy hovorí, že je dosť nekvalifikovaný. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

V rámci rozhovorov s predstaviteľmi vedení verejných VŠ a fakúlt ojedinele zazneli aj pozitívne hodnotenia vplyvu študentov v senáte na ekonomické a personálne otázky. Pozitívnu skúsenosť so študentmi opísal rektor jednej verejnej VŠ, ktorému sa

vďaka študentom podarilo presadiť financovanie opráv budov školy. Otázkou je, či tiež nešlo o výsledok ovplyvnenia študentov v senáte, ale v prospech návrhu vedenia školy, a tak bolo hlasovanie študentov vnímané pozitívne: „V tých výškových budovách sme mali ten problém, že dekan by si to aj vymaľoval, ale tie stupačky znova zatečú, takže pokiaľ sa stupačky neopravia, tak to nemá zmysel, ale oni nemali peniaze na opravu stupačiek, tak sme vyčlenili milión eur z rozpočtu. To tiež bola škriepka v senáte, ale podarilo sa to presadiť vďaka študentom. Oni sa do toho zapreli a odvtedy každý rok vyčleňujeme vo výške odpisov na budovy čiastku na opravu budov. Takže vlastne máme mechanizmus, ktorým vlastne poskytujeme na zásadnejšie opravy. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V prípade tohto rektora treba vyzdvihnúť, že musel presvedčiť časť senátu na schválenie rozhodnutia nevyhnutného pre praktické fungovanie školy, čo otvára otázku zmysluplnosti zásahov senátu do takýchto prevádzkových otázok. Jedna z dekaniek, ktoré sa zúčastnili individuálnych rozhovorov, vnímala ako dôležitú úlohu študentov pri voľbách dekanov, keďže títo ovplyvňujú následne študijné záležitosti: „Niekto nie je rád, že študenti sú zapojení do voľby dekana prostredníctvom senátu. Ale ja som rada, že študenti sú tam zapojení, lebo veľa tých rozhodnutí, ktoré dekan robí, sa týkajú proste študentov. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Na rozdiel od tejto dekanky iní respondenti poukazovali na problém, že voľbou či schvaľovaním vedúcich pracovníkov, ako aj inými rozhodnutiami, ktoré ovplyvňujú chod školy do budúcnosti, sa študenti zúčastňujú na rozhodovaní o škole, pričom pri implementácii týchto rozhodnutí nebudú na škole už pôsobiť. Robia teda rozhodnutia pre budúce generácie študentov. Predseda fakultného senátu o tom hovoril takto: „Ale či jedna tretina to je tak významné hlasovacie právo má, že ovplyvňuje niekedy rozhodnutia, ktoré sa týkajú na roky dopredu tej fakulty. A často tie rozhodnutia robia v čase, kedy majú mesiac do skončenia školy a už nikdy viac s tou školou neprídu do styku.“ Nasledujúci respondent pomenúva problém rozhodovania o budúcnosti školy študentmi v súvislosti s voľbou dekana: „Teraz pri voľbe dekana som si to uvedomila, že vlastne závisel od študentov a z nich polovica skončí podstatne skôr, ako on skončí dekanovanie. (Vysoké školy , Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalším problémom je, že odborné vedomosti o rozpočte alebo o výberových kritériách zamestnancov by u študentov mali byť nahradené pohľadom študentskej časti akademickej obce. Jeden z predsedov fakultného senátu to opísal nasledovne: „Čo sa týka študentov, tak študent v podstate by mal pri tom hlasovaní a diskusiách reflektovať to, čo sám pozná, respektíve pozná zo skúseností ostatných študentov. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Problém je, že takýmto spôsobom študent reprezentuje len pohľady študentov, s ktorými príde do kontaktu, čo vôbec nemusí reflektovať potreby celej študentskej obce. Študentskí, rovnako ako zamestnaneckí senátori si však systematicky nezbierajú informácie o potrebách akademickej obce, ktorú zastupujú.

Paradoxne v porovnaní s tým, aký silný hlas majú študenti verejných VŠ v rámci akademických senátov na úrovni školy a fakulty, nemajú žiadny systematický spôsob, ako by mohli ovplyvňovať štúdium priamo na katedrách či ústavoch realizujúcich ich študijné programy. Tento paradox nevnímali ako problematický senátori z radov zamestnancov ani študentov. Ako problém sa to dá viac identifikovať z výpovedí bežných študentov, ktorých zaujímalo hlavne riešenie ich špecifických problémov týkajúcich sa konkrétnych predmetov, učiteľov či spôsobu výučby. Zároveň názor študentov na problémy na úrovni organizačnej jednotky, kde priamo študujú, je kľúčový a mohol by byť cielene získavaný a reflektovaný v organizácii štúdia. Práve systematická spätná väzba od študentov totiž môže významne pomôcť k skvalitneniu štúdia vďaka možnosti porozumieť tomu, čo funguje dobre a čo zle a prečo. Dotazníky, ktoré študenti v súčasnosti vypĺňajú, pokiaľ ide o hodnotenie kvality výučby a učiteľov, túto úlohu väčšinou nespĺňajú.[5]

Nízka účasť študentov vo voľbách znižuje váhu študentského hlasu

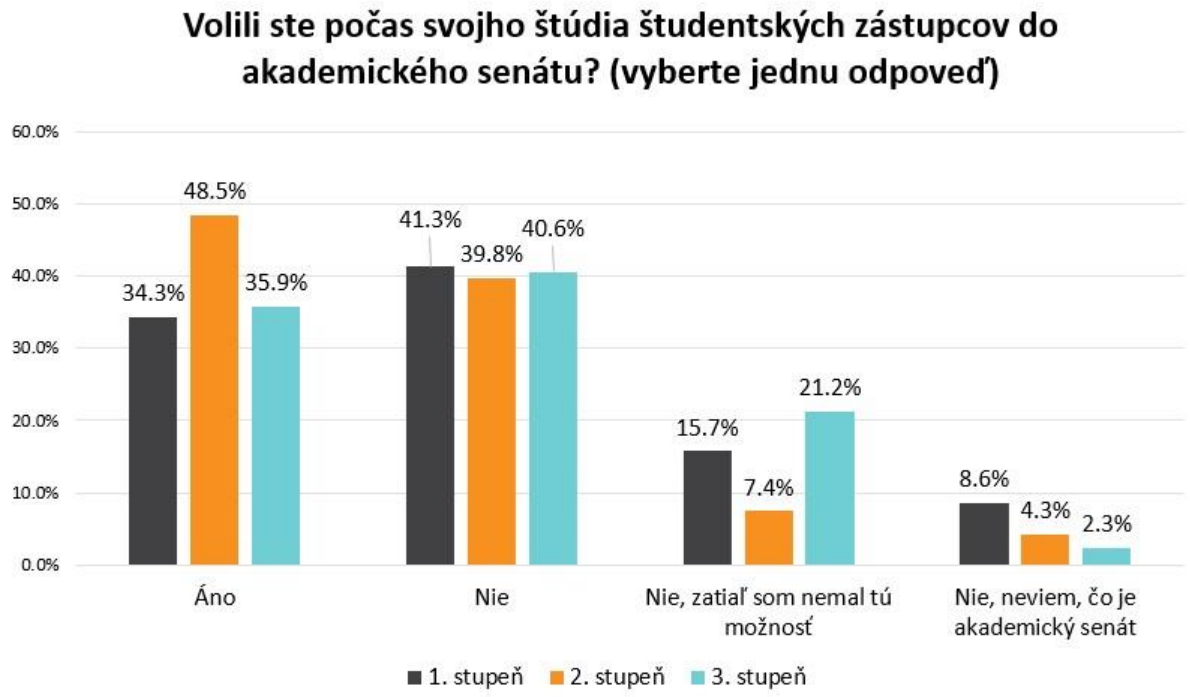
Počas rozhovorov respondenti a respondentky, tak z radov študentov, ako i VŠ učiteľov, uvádzali, že účasť študentov na voľbách do senátov je veľmi nízka. Študentských zástupca v tejto súvislosti uviedol: „[Účasť na voľbách do senátov] Je veľmi zlá. [...] Keď spočítame akademickú obec ako takú, tak je to pod desať percent. (Orgány reprezentácie VŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Podobne situáciu s voľbami študentov do senátov komentoval u neho na škole aj zástupca zamestnaneckej časti senátu: „Za prvé, vôbec voľby zorganizovať. Študenti vôbec nemajú žiadny markantný záujem na tom, aby boli v nejakom senáte. Proste principiálne. [...] Účasť vo voľbách je u študentov tak 5 %. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Pre rektora jednej verejnej VŠ nízka účasť študentských voličov na voľbe ich zástupcov spochybňuje mandát senátorov zvolených malým počtom hlasov: „Keď je niekto zvolený do

akademického senátu šiestimi hlasmi, kde je 7 000 študentov, to ako? Hej? To aký mandát má ten študent? (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobne vnímali legitimitu mandátu študentských senátorov u nich na škole ako otáznu aj viacerí predsedovia senátov, s ktorými boli realizované rozhovory.

V rámci rozhovorov boli identifikované školy, kde bola vyššia úroveň účasti na voľbách spomedzi študentov, ale vyžadovalo to sústredené úsilie študentských senátorov. Jeden z nich to opisuje nasledovne: „Tak stále sa to snažíme nejakým spôsobom propagovať tým študentom, pošleme nejaký e-mail, zavesíme to na Facebook a najmä to hlasovanie dáme priamo tuto na chodbu, ak niekedy vieme, že tu je najviac študentov, kopu z nich tu nepríde iba kvôli tomu, ale keď už idú po tej chodbe a ich oslovíme, že o čo sa jedná alebo im ukážeme nejaké volebné plány študentov, tak si to prejdú a možno prídu zahlasovať. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Aj jeden predseda fakultného senátu vyzdvihol aktívnosť študentov pri voľbách: „Čo sa týka volieb do tej študentskej časti, tak tam sú tí študenti naozaj aktívni, že tu oblepia fakultu kadejakými plagátmi, že človek si niekedy pripadá, ako pri voľbe guvernéra v Nevade alebo v niečom podobnom, čiže tam naozaj tá aktivita v tomto smere je vysoká. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Na jednej zo súkromných VŠ predseda fakultného senátu opisoval, že účasť študentov sa snažia zvýšiť realizáciou volieb počas viacerých dní, tak aby sa na nich mohli zúčastniť aj externí študenti, ktorí do školy chodia menej často: „Aby tam boli aj externí, takže tie voľby musíte robiť aj cez týždeň, aj v sobotu a musíte ich robiť po ročníkoch. Viete ako, nemôžete zvolať všetkých študentov, oni by ani neprišli, oni na týchto súkromných školách sú zvyknutí dosť tak efektívne chodiť. Že pokiaľ sa nič nedeje, tak do školy neprídu. A neviem si to predstaviť, že by sme zvolávali všetkých študentov len kvôli voľbám, či by vôbec prišli. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum o účasti študentov na voľbách sú optimistickejšie ako vyjadrenia väčšiny respondentov z individuálnych a skupinových rozhovorov. Graf G_5.2.1 zachytáva odpovede respondentov na všetkých troch stupňoch VŠ štúdia na otázku, či počas štúdia volili zástupcov do akademického senátu.

Graf G_5.2.1.1: Účasť študentov na voľbách do akademického senátu podľa stupňov štúdia



Vyšší podiel respondentov dotazníkového prieskumu na voľbách, než vnímali respondenti v rozhovoroch, môže byť daný viacerými dôvodmi. Jedným je, že online dotazník sa zrejme rozhodli vyplniť študenti, ktorí sú celkovo motivovanejší ovplyvňovať dianie okolo seba, i keď, ako je uvedené nižšie, až okolo 18,2 % respondentov na prvých dvoch stupňoch a 21,2 % na treťom stupni sa vyjadrilo, že nemá záujem ovplyvňovať dianie na svojej škole. Naopak, najvyšší podiel doktorandov, ktorí povedali, že zatiaľ nemali možnosť voliť, môže byť spôsobený tým, že v otázke odpovedali len na možnosť voliť počas

doktorandského štúdia a nebrali do úvahy voľby počas predošlých stupňov VŠ štúdia. Až 29,9 % respondentov spomedzi doktorandov bolo len v prvom ročníku a ďalších 26,1 % v druhom ročníku PhD. štúdia. Keďže voľby do senátu sa realizujú raz za niekoľko rokov v závislosti od vnútorných pravidiel školy, je možné, že veľká časť týchto respondentov ešte nevolila počas štúdia na treťom stupni štúdia.

Najmenšia časť respondentov, ktorí v dotazníku uviedli, že sa zúčastnili volieb, bola na súkromných VŠ. Z nich len 27,9 % respondentov na prvom a druhom stupni vybralo možnosť, že volilo v porovnaní so 40,7 % na verejných VŠ a 53,8 % na štátnych VŠ. Toto môže byť spôsobené tým, že medzi respondentmi zo súkromných VŠ bolo viac študentov externého štúdia (73,9 %) než na verejných (11,6 %) a štátnych VŠ (20,8 %), pričom respondenti spomedzi externých študentov na všetkých typoch škôl volili menej ako respondenti z radov denných študentov (15,5 % verzus 45,2 %). Externí študenti nie sú v škole „každý deň“, a tak je ťažšie zabezpečiť, aby sa voľby konali práve v čase, keď sú prítomní. Zástupca študentov v senáte situáciu na svojej škole zhrnul nasledovne: „Externí tu chodia tak naširoko, že jeden týždeň tí, druhý týždeň tí, tak ani neni tu ako hlasovať, tí externisti, takže preto také malé množstvo. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Dôvodom nižšej účasti na voľbách u respondentov zo súkromných VŠ tiež môže byť, že boli z respondentov všetkých troch typov škôl najspokojnejší so svojou školou a najčastejšie odpovedali kladne na otázku, či by svoj program odporučili svojim známym (91,6 % na súkromných VŠ, 72,5 % na verejných a 72 % na štátnych VŠ).

Celkovo je účasť študentov a študentiek na voľbách podľa výsledkov dotazníkového prieskumu To dá rozum nižšia ako účasť VŠ pedagogických, vedeckých a umeleckých pracovníkov, z ktorých až 67 % pravidelne a ďalších 12,1 % nepravidelne volí svojich zástupcov do akademického senátu. Spolu teda viac ako 79 % VŠ vedeckých, umeleckých a pedagogických zamestnancov volilo do senátu, čo je o 30 percentuálnych bodov viac, ako to bolo u študentov druhého stupňa VŠ štúdia, ktorí spomedzi študentských respondentov volili najčastejšie. Hlas VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov na VŠ má teda väčšiu silu nielen čo do počtu miest v senáte, ale aj z hľadiska legitimity, keďže senátorov volí väčší počet ľudí. Študenti uvádzajú viaceré dôvody, prečo sa nezúčastňujú na spravovaní VŠ.

Zahraniční a externí študenti sa na spravovaní VŠ zúčastňujú menej

Študenti vysokých škôl nie sú jednoliatou skupinou a jednotlivé skupiny študentov môžu mať rôzne potreby a záujmy. Akademické senáty však svojím zložením nereflektujú rôznorodosť študentskej populácie. Jednou zo skupín, ktorá nie je v senátoch proporčne zastúpená, sú zahraniční študenti. Pri analýze zloženia senátov na webových stránkach vysokých škôl a fakúlt nebola možnosť zisťovať štátne občianstvo študentských senátorov. Pre identifikovanie možných zahraničných študentov bolo ako približné kritérium zvolené, že krstné meno aj priezvisko nevyznievalo slovensky. Medzi členmi študentských častí senátov sa objavilo len desať takýchto mien takmer z 950 študentských senátorov na všetkých VŠ a fakultách.[6] To i napriek tomu, že študenti iného štátneho občianstva tvoria v akademickom roku 2018/2019 9,3 % všetkých študentov a na niektorých školách, najmä na lekárskych fakultách, je to veľká časť študentskej časti akademickej obce (napr. Lekárska fakulta UPJŠ: 41,1 %, Jesseniova lekárska fakulta UK 35,9 %, Lekárska fakulta UK: 30,1 %, Lekárska fakultu SZU: 27,8 %, VŠZaSP sv. Alžbety: 25,7 %).[7]

Hlavným dôvodom pre nízke zastúpenie zahraničných študentov v senátoch je podľa účastníkov rozhovorov jazyková bariéra. Materiály aj rokovania senátov prebiehajú v slovenčine. Toto však nie je prípad všetkých študentov. Medzi študentmi zo zahraničia sú aj študenti študujúci v slovenčine, kde by slovenčina nemala byť problémom. Ide o študentov, ktorí pred začiatkom štúdia prešli jazykovou prípravou a/alebo ich rodný jazyk je blízky slovenčine a slovenčinu sa pomerne rýchlo naučia – toto sa týka najmä študentov z Ukrajiny, ktorých počet každoročne narastá a v tomto akademickom roku tvoria takmer 19 % študentov s iným štátnym občianstvom.

Nízka zapojenosť zahraničných študentov do spravovania škôl môže znamenať, že ich potreby nie sú reflektované v spravovaní škôl a fakúlt a to napriek tomu, že pravdepodobne majú iné potreby a záujmy ako slovenskí študenti (napríklad neznalosť angličtiny u administratívnych pracovníkov školy či problémy s pobytom). Zároveň nezapájanie zahraničných študentov do samosprávy VŠ možno vnímať aj ako nevyužitý priestor pre integrovanie zahraničných študentov do slovenského prostredia.

Podiel externých študentov v senátoch nebolo možné identifikovať na základe webovských stránok VŠ. Dáta z dotazníkového prieskumu medzi študentmi všetkých troch stupňov však ukazujú, že medzi ich respondentmi študenti externého štúdia boli o polovicu v nižšom podiele členmi akademického senátu než respondenti spomedzi denných študentov. Externí študenti tvoria v akademickom roku 2018/2019 20 % študentskej populácie.[8] Detaily odpovedí v dotazníkovom prieskume To dá rozum zachytáva tabuľka T_5.2.1.2

Tabuľka T_5.2.1.2: Členstvo v akademickom senáte podľa formy štúdia

Členstvo v akademickom senáte podľa formy štúdia				
Boli ste/ste členom akademického senátu?				
	1. a 2. stupeň denná forma (%)	1. a 2. stupeň externá forma (%)	3. stupeň denná forma (%)	3. stupeň externá forma (%)
Áno	3	1,4	15	7,5
Nie	97	98,6	85	92,5

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3 835 študentov 1. a 2. stupňa VŠ a 614 študentov 3. stupňa VŠ

Podobne ako pri zahraničných študentoch aj externí študenti sa stretávajú s inými problémami počas štúdia než denní študenti. Napríklad vzhľadom na to, že veľká časť z nich pracuje a VŠ štúdium absolvujú až vo vyššom veku[9], keď už majú rodinu a záväzky, potrebujú mať inak organizované štúdium než denní študenti. Toto ilustruje aj citát od predsedníčky senátu, ktorá opisuje situáciu na svojej škole, keď denní študenti v senáte navrhli zmenu študijného poriadku nepriaznivú pre externistov: „Teraz tiež mali študenti zmeny študijného poriadku a to, čo na prvý pohľad vyzeralo, že to bude priaznivé pre študentov, lebo sami študenti denní si to navrhli, zistili sme, že pre externých to bude nevyhovujúce. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Študenti jednotlivých stupňov štúdia nie sú v senátoch proporčne zastúpení

Špecifickým problémom vzhľadom na členstvo v senátoch je disproporčnosť zastúpenia študentov jednotlivých stupňov. Na verejných VŠ je najväčší nepomer medzi podielom doktorandských študentov na celkovej študentskej populácii a podielom doktorandov medzi senátormi. Doktorandi majú niekoľkonásobne vyšší podiel na počte študentských senátorov, než majú na celkovej študentskej populácii. Tento nepomer, ako aj zastúpenie študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia naprieč všetkými typmi VŠ zachytáva tabuľka T_5.2.1.3.

T_5.2.1.3: Podiel študentov v akademických senátoch podľa stupňa štúdia a typu školy

Podiel študentov v akademických senátoch podľa stupňa štúdia						
Stupeň štúdia	Podiel z populácie študentov na verejných VŠ (%)	Podiel zo študentskej časti senátov na verejných VŠ (%)	Podiel z populácie študentov na súkromných VŠ (%)	Podiel zo študentskej časti senátov na súkromných VŠ (%)	Podiel z populácie študentov na štátnych VŠ (%)	Podiel zo študentskej časti senátov na štátnych VŠ (%)
prvý	62.2	46.2	83.7	72.5	54.4	78.4
druhý	32.4	25.7	16	24.2	39.1	13.5
tretí	5.4	28.1	0.3	3.3	6.5	8.1

Zdroj: To dá rozum na základe údajov Výročnej správy o VŠ za rok 2017 a webov VŠ

[10, 11]

Ako ukazuje tabuľka vyššie, ďalšou neproporčne zastúpenou skupinou sú študenti 1. stupňa štúdia. Podiel týchto študentov na verejných VŠ je výrazne nižší v porovnaní s ich podielom v študentskej populácii. Podiel tejto skupiny je nižší, i keď menej výrazne ako na verejných VŠ, aj na súkromných VŠ. Naopak, na štátnych VŠ sú najmenej zastúpení v senátoch študenti 2. stupňa štúdia (pozri tabuľku T_5.2.1.3). Študenti prvého stupňa na štátnych VŠ zase tvoria v senátoch až 78,4 %, zatiaľ čo v študentskej populácii len 54,4 %.

Menšie zastúpenie študentov 1. stupňa VŠ v akademických senátoch môže byť dané tým, že je medzi nimi mnoho nových vysokoškolákov, ktorí ešte nie sú oboznámení s možnosťou zúčastňovať sa na práci akademického senátu. Ako ukazuje graf G_5.2.1.1, respondenti na prvom stupni uvádzali najčastejšie zo všetkých skupín respondentov, že dôvodom ich neúčasti vo voľbách je, že nevedia, čo je akademický senát. Zároveň sa na voľbách zúčastňujú najmenej z respondentov zo všetkých troch stupňov VŠ štúdia.

Naopak, študenti doktorandského štúdia na verejných VŠ majú v porovnaní so svojím podielom v študentskej populácii veľké zastúpenie. Na súkromných a štátnych VŠ to tak nie je zrejme preto, že na rozdiel od verejných VŠ veľká väčšina doktorandov na týchto školách študovala v externej forme štúdia. Ako bolo uvedené vyššie, externisti sú menej často členmi akademických senátov.

Dôvodov pre výrazne vyššie zastúpenie doktorandov v senátoch verejných VŠ oproti ich podielu v celkovej študentskej populácii môže byť niekoľko. Je možné, že doktorandi kandidujú na pozície v senátoch častejšie než ich kolegovia na nižších stupňoch. Toto môžu indikovať zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum. Podstatne menšia časť respondentov spomedzi doktorandov v kvantitatívnom prieskume vnímala prekážky v zapájaní sa do spravovania VŠ, než to bolo medzi respondentmi študujúcimi na 1. alebo 2. stupni VŠ štúdia.

Ďalším dôvodom vyššieho zastúpenia doktorandov je, že môžu študentov nižších stupňov osloviť a byť im známi aj vďaka tomu, že ich učia. Ako je uvedené v časti o aktivizujúcich metódach vzdelávania, doktorandi sú respondentmi 1. a 2. stupňa štúdia vnímaní ako inovatívnejší než VŠ učitelia. Pri hodnotení doktorandov až 41 % respondentov 1. a 2. stupňa povedalo, že vedia lepšie pochopiť ich potreby než učitelia. Je teda možné, že lepšia znalosť kandidátov z radov doktorandov a ich pozitívne vnímanie u veľkej časti študentov nižších stupňov prispievajú k väčšiemu zastúpeniu doktorandov v senátoch verejných VŠ. Naopak, na verejných a štátnych VŠ externí doktorandi, ktorých je prevažná väčšina, so študentmi prvých dvoch stupňov prichádzajú do kontaktu minimálne. Čiže študenti ich poznajú menej.

Iné možné vysvetlenie je, že škola môže mať pomerne dlhé funkčné obdobie senátorov[12] , podľa zákona až štyri roky, a za toto obdobie sa rýchlejšie prestriedajú na škole študenti nižších stupňov VŠ, ktorých štúdium je kratšie než u doktorandov. Taktiež doktorandi väčšinou pokračujú na škole, kde absolvovali už minimálne druhý stupeň štúdia, často aj prvý. V škole sú tak viac zorientovaní než ich kolegovia na prvých dvoch stupňoch štúdia.

Podobne ako pri zahraničných študentoch aj pri doktorandoch je zrejmé, že majú iné potreby než študenti prvých dvoch stupňov štúdia. Toto vyplýva z odlišných cieľov a organizácie štúdia na prvom a druhom stupni v porovnaní s 3. stupňom VŠ štúdia. VŠ zákon tu ponúka základný rámec pohľadu na tieto odlišnosti. Podľa zákona o VŠ[13] prvé dva stupne sú realizované najmä formou prednášok a seminárov a ich cieľom je nadobudnutie teoretických a praktických poznatkov. Doktorandské štúdium prebieha „podľa individuálneho študijného plánu pod vedením školiteľa“[14] a jeho cieľom je prispieť k vedeckému poznaniu. Zároveň podľa VŠ zákona doktorandi v dennej forme štúdia učia študentov nižších stupňov alebo sa inak podieľajú na pedagogickej činnosti. Inými slovami doktorandské štúdium je organizované ako práca začínajúceho akademika, ku ktorému je v mnohých aspektoch na škole pristupované ako k zamestnancovi VŠ a nie ako k študentovi.

Jeden z predsedov akademických senátov zachytil vo svojej výpovedi, tak väčšie množstvo doktorandov v senátoch, ako aj moment, že ide skôr o začínajúcich akademikov ako o študentov, ktorí zastupujú iné záujmy, než sú záujmy študentov prvých dvoch stupňov VŠ štúdia: „Niekedy mám dojem, že na niektorých tých fakultách alebo niektorých univerzitných senátoch, že vlastne ide o nejaký podvod na tých študentoch, pretože jednak oni tam zo zákona sú v tom predpísanom počte, ale často sa to robí tak, že väčšinou sa tam navolia doktorandi, čo už nie je ono. Lebo keď doktorand učí, keď hodnotí iných študentov, keď má možnosť poslať študenta na disciplinárnu komisiu a podobne, tak to je už z tohto hľadiska viacej učiteľ ako študent a najmä, ak má teda úmysel po ukončení doktorandského štúdia sa uchádzať o miesto odborného asistenta, tak asi ani v tom senáte, keď dôjde k nejakým sporom, nebude obhajovať práva študentov. Čiže toto je v podstate taký nejaký trójsky kôň na tých študentov, že doktorandi sa považujú za študentov, a teda môžu byť v tej študentskej časti. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Senátori z radov doktorandov, denných študentov a študentov so slovenským občianstvom by mohli získavať pohľady študentov nižších stupňov, externistov a cudzincov komunikáciou s nimi. No študenti, ktorí nie sú členmi akademických senátov, so senátormi komunikujú len veľmi málo a senátori si len v obmedzenej miere mapujú požiadavky celého elektorátu.

Záver

Pomerne početné zastúpenie študentov v akademických senátoch má viaceré nedostatky z pohľadu zástupcov zamestnancov a vo vedení škôl v senátoch. Ide o otáznu legitimitu kvôli nízkej volebnej účasti, nedostatočnú odbornú znalosť niektorých otázok a rozhodovanie o otázkach týkajúcich sa ďalších generácií študentov. K ďalším problémom patrí, že študenti na verejných VŠ nemajú možnosti ovplyvňovať podmienky na úrovni konkrétneho študijného programu a študentské zastúpenie v senátoch neodzrkadľuje rôznorodosť študentskej populácie VŠ. Toto je problémom najmä preto, že študenti rovnako ako zamestnanci systematicky nezbierajú informácie o pohľadoch na fungovanie školy od všetkých skupín študentov. Tieto problémy sa javia viac relevantnou otázkou na verejných VŠ, kde je zastúpenie študentov primárne postavené na systéme reprezentácie prostredníctvom akademických senátov. Tieto problémy otvárajú otázku, do akej miery súčasný systém nastavenia a implementácie zastupovania študentov v samospráve VŠ vytvára pre nich reálnu možnosť zúčastňovať sa na spravovaní škôl a prispievať k skvalitneniu ich fungovania prostredníctvom riešenia konkrétnych problémov čo najbližšie k študentom samotným.

Autori: Renáta Hall a Stanislav Lukáč

Súvisiace kapitoly:

Faktory neúčasti študentov na spravovaní VŠ
Voľby do zamestnaneckej časti AS
Charakteristika zamestnaneckej časti akademických senátov
Akademické senáty verzus rektori a dekani
Aktivizujúce metódy
Prax a práca popri štúdiu

Zdroje:

1: Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z. z. v znení neskorších predpisov § 8, odsek 1 a § 26, odsek 1.
2: Akadémia policajného zboru v Bratislave, Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika so sídlom v Liptovskom Mikuláši, Slovenská zdravotnícka univerzita.
3: Weby vysokých škôl na Slovensku [cit. 2018-11-30]
4: Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z. z. v znení neskorších predpisov §9, odsek 1 a § 27, odsek 1.
5: Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z. z. v znení neskorších predpisov § 70, odsek 1, písmeno h).
6: Weby vysokých škôl na Slovensku [cit. 2018-11-30], neboli započítavané maďarsky znejúce mená na Univerzite Jánosa Selyeho, kde je predpoklad, že študujú slovenskí študenti maďarskej národnosti.
7: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-05-27]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
8: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-05-27]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
9: MŠVVaŠ SR. Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017, odsek (44), [cit. 2019-07-10]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/13721.zip
10: MŠVVŠ SR. Výročná správa o VŠ za rok 2017 dostupná na https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/ [cit. 2019-6-17]
11: Weby vysokých škôl na Slovensku [cit. 2018-11-30]
12: Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z. z. v znení neskorších predpisov, § 8, odsek 4 a § 26, odsek 4.
13: Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z. z. v znení neskorších predpisov, § 52, odsek 1 a § 53, odsek 1.
14: Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z. z. v znení neskorších predpisov, § 54, odsek 3

Faktory neúčasti študentov na spravovaní VŠ

Účasť na spravovaní škôl študentmi znižuje nedostatok informácií, času a obavy z pomsty učiteľov a vedenia škôl

Medzi najčastejšie prekážky zapojenia študentov do spravovania školy patrí podľa prieskumu To dá rozum nedostatok informácií o tom, čo presadzujú ich zástupcovia v akademických senátoch, a tiež nedostatok informácií o možnostiach zapojiť sa do spravovania školy. Časť respondentov na prvých dvoch stupňoch VŠ štúdia odrádzalo od väčšieho angažovania sa v spravovaní školy aj to, že nevidia pozitívne dopady aktivít ich zástupcov v senáte na fungovanie školy. Problémom tiež je, že študentskí zástupcovia systematicky nemapujú pohľady študentov na ich školu a nemôžu ich teda pretaviť do potrebných zmien. Študenti aktívni v spravovaní škôl vnímajú ako nedostatok, že bežní študenti sa nezaujímajú o dianie na škole, čo môže byť spôsobené aj odťažitosťou tém pre bežných študentov riešených v senátoch. Pomerne často označovanou bariérou pre študentov denného štúdia a študentov verejných a štátnych VŠ pre zapájanie sa do spravovania VŠ bol tiež nedostatok času kvôli iným povinnostiam. Pre denných doktorandov, študentov štátnych VŠ a zdravotníckych odborov to bola aj obava z pomsty učiteľov alebo vedenia. Študenti súkromných VŠ a externého štúdia najčastejšie nemajú záujem ovplyvňovať dianie na škole, v ovplyvňovaní diania na škole nepociťujú žiadne prekážky a so svojou školou sú spokojnejší než ich kolegovia.

Účasť študentov na spravovaní škôl limituje nedostatok informácií

Z dotazníkového prieskumu To dá rozum vyplýva, že vysokoškoláci a vysokoškoláčky na všetkých troch stupňoch sa zúčastňujú na spravovaní svojej školy obmedzene najmä kvôli nedostatku informácií. Chýbajú im informácie, ako sa môžu zapojiť do spravovania školy a o tom, čo presadzujú ich zástupcovia v senáte. Študenti prvého a druhého stupňa ako poslednú z troch najčastejších bariér pre zapojenie sa do spravovania školy vybrali možnosť, že majú príliš veľa iných povinností, zatiaľ čo doktorandi ako tretiu najčastejšiu prekážku identifikovali obavu z pomsty učiteľov a vedenia. Podrobnosti o tom, čo respondentom spomedzi študentov najviac bráni v zapojení sa do spravovania svojej školy pre všetky tri stupne VŠ štúdia, ukazuje tabuľka T_5.2.2.1.

Tabuľka T_5.2.2.1 ukazuje, že študenti druhého stupňa vo väčšom počte označovali jednotlivé prekážky zapojenia sa do spravovania školy, pričom tiež najčastejšie zo všetkých respondentov spomedzi študentov volili do senátu. Zároveň najmenší podiel z tejto skupiny respondentov si vybral možnosť, že nemá záujem ovplyvňovať dianie na škole. Kvantitatívne dáta To dá rozum teda naznačujú, že v skupine aktívnejších študentov je vnímanie prekážok pre spravovanie školy kritickejšie.

Ako ďalej vidieť z tabuľky T_5.2.2.1, pre respondentov a respondentky spomedzi študentov druhého stupňa a doktorandov bol nedostatok informácií o tom, čo študenti presadzujú v senátoch ešte častejšou bariérou pre zapojenie sa do spravovania školy než nedostatok informácií o možnosti zapojiť sa. Medzi doktorandmi toto bola druhá najväčšia prekážka, a to špeciálne u respondentov v dennej forme štúdia. Ďalšie rozdiely medzi respondentmi denného a externého štúdia, ako aj respondentmi na rôznych typoch škôl (verejných, súkromných a štátnych[1]) sú zachytené v tabuľke T_5.2.2.2.

Tabuľka T_5.2.2.2 ukazuje, že pre respondentov a respondentky zo štátnych VŠ bol najčastejšie uvádzanou bariérou zapájania sa do spravovania školy nedostatok informácií. Oproti súkromným a verejným VŠ bol medzi študentmi štátnych VŠ najmenší podiel takých, ktorí nemali záujem ovplyvňovať dianie na škole, a rovnako len minimum z nich uviedlo, že im nič nebráni dianie ovplyvňovať.

Tabuľka T_5.2.2.1: Bariéry pre študentov v ovplyvňovaní diania na VŠ

Čo Vám najviac bráni ovplyvňovať dianie na škole? Vyberte najviac tri odpovede. Odpovede podľa stupňov štúdia.			
	1. stupeň (%)	2. stupeň (%)	3. stupeň (%)
Málo informácií o možnostiach študentov zapojiť sa do spravovania školy	37,6	39,5	25.8
Málo informácií o tom, čo študentskí zástupcovia presadzujú v akademickom senáte	36,9	40,9	33
Študenti majú príliš veľa iných povinností a nemajú čas na ovplyvňovanie vecí na škole	29,9	31,3	19,3
Obava z pomsty učiteľov/vedenia, keď sa študenti kriticky k niečomu vyjadria	20,0	22,3	21,3
Nevnímam žiadny pozitívny dopad pôsobenia študentov v AS na chod školy	17,2	26,9	16,1
Nemám záujem ovplyvňovať dianie na škole	19,4	16,2	21,1
Vedenie školy nemá záujem o hlas študentov	10,4	13,6	15,6
Nič	9,8	6,5	NA
Zástupcovia študentov v AS nezastupujú záujmy väčšiny študentov	5,5	10,3	11,1
Iné	2,4	2,1	4,7

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3 835 študentov 1. a 2. stupňa VŠ a 614 študentov 3. stupňa VŠ študujúcich na Slovensku

Tabuľka T_5.2.2.2: Bariéry pre študentov podľa typu školy a formy štúdia v ovplyvňovaní diania na VŠ

Čo Vám najviac bráni ovplyvňovať dianie na škole? Vyberte najviac tri odpovede. Odpovede podľa formy štúdia a typu školy.							
	Verejné VŠ (1. a 2. stupeň) (%)	Súkromné VŠ (1. a 2. stupeň) (%)	Štátne VŠ (1. a 2. stupeň) (%)	Denné (1. a 2. stupeň) (%)	Externé (1. a 2. stupeň) (%)	Denné 3. stupeň(%)	Externé 3. stupeň (%)
Málo informácií o tom, čo študentskí zástupcovia presadzujú v akademickom senáte	40,7	21,4	4,6	41,7	24,3	35,3	29,9
Málo informácií o možnostiach študentov zapojiť sa do spravovania školy	40,6	21,8	43,4	40,7	28,6	24,6	27,4
Študenti majú príliš veľa iných povinností a nemajú čas na ovplyvňovanie vecí na škole	31,5	20,6	41,3	32,2	22,8	22,8	14,5
Vedenie školy nemá záujem o hlas študentov	12,3	6,0	14,0	12,7	6,9	17,5	12,9
Nevnímam žiadny pozitívny dopad pôsobenia študentov v AS na chod školy	22,6	8,8	13,6	23,0	11,1	19,4	11,5
Obava z pomsty učiteľov/vedenia, keď sa študenti kriticky k niečomu vyjadria	22,3	9,3	28,1	23,6	9,4	25,8	15,1
Nemám záujem ovplyvňovať dianie na škole	17,0	27,7	11,6	15,9	27,6	15,4	29,0
Zástupcovia študentov v AS nezastupujú záujmy väčšiny študentov	7,6	3,7	11,2	7,5	5,9	11,2	11,0
Nič	6,8	21,7	4,4	6,2	18,5	NA	NA
Iné	2,3	2,2	3,1	1,6	5,0	5,4	3,7

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3835 študentov 1. a 2. stupňa VŠ a 614 študentov 3. stupňa VŠ študujúcich na Slovensku

Pre respondentov spomedzi študentov a študentiek súkromných VŠ a externistov na prvých dvoch stupňoch VŠ bol nedostatok informácií o možnosti zapojiť sa do spravovania školy a o činnosti senátorov najmenej často označovaný problém. Respondenti na externom štúdiu na všetkých troch stupňoch a respondenti na súkromných VŠ najviac vyberali

možnosť, že nemajú záujem ovplyvňovať dianie na škole. Respondenti na súkromných VŠ a na externom štúdiu v prvých dvoch stupňoch medzi top tri odpovede vybrali aj možnosť, že im nič nebráni v ovplyvňovaní diania na škole. Uvedené údaje naznačujú buď menší záujem o dianie na škole, alebo vyššiu spokojnosť so školou medzi respondentmi a respondentkami na súkromných VŠ a na externom štúdiu, prípadne môže ísť o kombináciu oboch faktorov. Úvahu o nezáujme u týchto dvoch skupín podporuje najčastejší výber položky, že nemajú záujem ovplyvňovať dianie na škole. Hypotézu o spokojnosti zas indikuje zistenie, že externisti a študenti na súkromných VŠ na prvých dvoch stupňoch štúdia v iných otázkach uvádzali, že majú viac možností ovplyvňovať obsah ich, ako aj výrazne vyššiu celkovú spokojnosť so školou. Ako ukazuje aj tabuľka T_5.2.2.2, tieto dve skupiny respondentov najmenej často uvádzali, že im v ovplyvňovaní diania na škole bráni obava z pomsty učiteľov alebo vedenia, čo môže indikovať pozitívnejšie vnímanie vzťahov na škole.

Informácie o senátoch zo strany vedenia škôl sú pre študentov nedostupné a málo podnecujúce

Kvalitatívne dáta To dá rozum zo skupinových rozhovorov so študentmi a študentkami prvých dvoch stupňov VŠ, na ktorých sa zúčastnili najmä študenti verejných VŠ, dokresľujú zistenia z kvantitatívnych dát, prečo študenti vnímajú nedostatok informácií o možnosti zapojenia sa do spravovania školy. Jedným z dôvodov je nedostatok informácií o existencii senátov a ich kompetenciách. Ako uviedol jeden z účastníkov skupinového interview ako odpoveď na to, čo vidí ako nevýhodu, pokiaľ ide o senáty ako formy samosprávy VŠ: „Častokrát nevedomie o tomto, že niečo takéto vlastne vôbec existuje. Ja som to v prvom ročníku ani nevnímal, až teraz. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Ďalším dôvodom podľa viacerých študentov a študentiek je neinformovanie o možnostiach zapojenia sa do samosprávy formou práce v senáte zo strany vedenia fakulty či vysokej školy. Podľa respondentov informácie im nie sú poskytované atraktívnou formou ani jednoduchou cestou. Jeden zo študentov situáciu opísal takto: „Ja som sa o akademickom senáte dozvedel, až keď som si to čítal v AIS-e. Nám o tom ani nikto nepovedal, že je tu taká možnosť, hej? Čiže nič. Mňa ako prváka to zatiaľ ani nezaujíma nejako, ale vravím, zo strany školy nebola v tomto smere nijaká snaha. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Ďalšia účastníčka skupinových rozhovorov zase komentovala málo prístupné umiestnenie informácií o práci senátu a možnostiach zapojiť sa: „A naozaj je príliš málo vedomostí alebo informácií o tom. Malo by byť na hlavnej stránke univerzity alebo fakulty napísané, že o čo sa tam vlastne jedná. Lebo nemôžeme vedieť, že o čom to je. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Málo atraktívne informovanie o možnosti ovplyvňovať dianie na škole pomenovali viacerí účastníci skupinových rozhovorov. Nasledovný citát reflektuje tieto názory: „Aj keď jasné, oni nám akože možno povedali v prvom ročníku, že toto máte práva, prečítajte si, dovidenia. Ale že keby fakt sa to propagovalo a bolo by to, ja neviem, akože len z filmov, v Amerike normálne je to trendy, hej? Že to je proste akože wow. A tu u nás je to dobre že nie trápne, keď ide kandidovať alebo čo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Ak by vedenie školy bolo aktívne v propagovaní zapájania sa študentov do spravovania školy, podľa jedného z účastníkov študentských skupinových rozhovorov by tak prispelo aj k rozvoju občianskej zodpovednosti u svojich absolventov. Inými slovami, VŠ by tak viac prispeli k celostnému rozvoju študentov ako aktívnych a zodpovedných občanov. Slovami uvedeného študentského respondenta: „A ešte ďalšia vec je nejaká výchova k nejakej občianskej zodpovednosti. Ja sa dosť aktivizujem v študentských radách a v senátoch a vysoká škola to presne mi pripadá ako taký model nejakého štátu alebo nejakého systému alebo nejakého štátneho zriadenia. S tým, že tam sú voľby do senátov, do ktorých sa môžu zapojiť ako vyučujúci, tak aj študenti. Tí študenti v týchto orgánoch môžu ovplyvniť veľa vecí a dianie na svojej univerzite a fakulte. A myslím, že tento rozmer by mal byť viacej propagovaný univerzitou. Aby potom ten človek, keď vyjde zo školy, že áno, že môj hlas niečo znamená, že môžem v tej spoločnosti niečo zmeniť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Jedna z účastníčok uviedla pozitívny príklad, keď vedenie nielen informovalo o konaniach senátov a o ich obsahu, ale aj umožňovalo študentom sa na nich zúčastniť, i keď nie sú členmi senátu: „Nám to posielajú na mail. Ako máme ten školský mail, aj napríklad, tu som sa dostala vďaka prodekanke, aj proste nám tam stále posielajú to, čo sa tam bude vôbec preberať, kde sa to bude konať. A tam musia vás uvoľniť z cvičenia, keď tam chcete ísť. Aj keď ako bude zasadnutie, ale no my tam máme svojho zástupcu. Ale keď chceme, môžeme si tam kľudne prísť, riešia sa tam veci. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Študentom chýbajú informácie o práci ich zástupcov v senáte

V súlade s kvantitatívnymi dátami To dá rozum ďalším problémom, ktorý uvádzali účastníci a účastníčky skupinových rozhovorov so študentmi prvých dvoch stupňov štúdia z primárne verejných VŠ, bolo, že majú málo informácií o práci svojich zástupcov v senáte a nevidia pozitívny dopad ich aktivít. Nevedia preto, čo tam presadzujú a čomu sa senát venuje. Toto ilustruje výrok jednej účastníčky študentských skupinových rozhovorov, ktorá sa zúčastnila na voľbách, lebo za to mohla získať body na pridelenie izby na internáte. Keď už šla voliť, tak jej chýbali informácie o kandidátoch do senátu, ako aj o tom, čo senátori robia: „Asi pred dvoma rokmi spravili to, že za účasť na voľbách budú body na intrák. Čiže sa zvýšil počet [voliacich študentov]. Ja som tiež bola hlasovať, lebo som tie body potrebovala. Ale absolútne nič som o tých ľuďoch nevedela. Nijako sa neprezentovali. Ja hovorím, som dlho na škole. Ale ja som si nevšimla nič. Fakt. Ako nechcem nikoho uraziť, ale nevšimla som si žiadnu aktivitu. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Iní účastníci rozhovorov spomedzi študentov zase uviedli, že o zástupcoch v senáte vedia len vtedy, keď sú voľby. Jeden zástupca študentov vo fakultnom senáte v rámci individuálneho rozhovoru nasledovne zhodnotil situáciu: „Nedovolím si to úplne generalizovať, ale aspoň minimálne z toho, čo som počul, o čom viem, tak menšina si dovolím povedať, že zo študentskej časti vystupuje nejako proaktívne smerom k študentom, že väčšinou sú to skôr také, neviem, nejaké skryté spolky povedzme a nejako moc neinformujú študentov. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ O študentských zástupcoch ako vyčleňujúcej sa uzavretej skupine hovorili počas skupinových rozhovorov aj študenti, ktorí neboli členmi senátov.

Viacerí študenti v rámci skupinových rozhovorov tiež uviedli, že študenti sú v senátoch len kvôli vlastnému prospechu. Jedna zo študentiek to opísala takto: „U nás je to čierna diera. Tam sú ľudia iba preto, aby dostali body na intrák, že urobili niečo pre nás alebo že by niečo.“ Podobný názor mal aj ďalší z respondentov: „Ale tiež to tam [v senáte] vidím, že nie všetci tam sú, lebo ich to zaujíma. Proste sú tam len, aby mali niečo dať do CV. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Takýto pohľad môže byť spôsobený aj nedostatočným informovaním o činnosti študentských senátorov.

Nedostatok informácií o tom, čo študenti robia v senátoch, môže viesť k tomu, že štvrtým najčastejším dôvodom študentov prvých dvoch stupňov VŠ štúdia, prečo sa nezapájajú do spravovanie školy, je, že nevnímajú pozitívny dopad pôsobenia svojich zástupcov v akademickom senáte na chod školy. Ako ukazujú tabuľky T_5.2.2.1 a T_5.2.2.2, najčastejšie tento problém uvádzali respondenti spomedzi študentov druhého stupňa VŠ štúdia (26,9 %), študenti denného štúdia (23 %) a študenti verejných VŠ (22,6 %). Jeden z účastníkov skupinových rozhovorov porovnával informovanie o dopadoch aktivít záujmových združení a študentských senátorov. Podľa neho pri študentských senátoroch nie je vplyv ich práce jasný: „Takže skôr možno v tomto sú úspešnejšie také študentské aktivity v zmysle, ako je študentské rádio alebo televízia, že chodia prezentovať vždycky na začiatku semestra alebo keď je Erasmus Student Network a AIESEC, tak oni chodia. A oni akože teda aj sú úspešní v tom, lebo vedia povedať, čo robia a tak ďalej. Ale tie také formálne orgány, buď tam chýbajú zanietení ľudia alebo neviem. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Na niektorých školách si senátori dôležitosť sprostredkovania informácií uvedomujú a je to pre nich prioritou. Jeden zo študentských senátorov odpovedal na otázku, čo vníma ako hlavnú úlohu senátu v živote fakulty, nasledovne: „O čo sa aj my snažíme, je najmä sprostredkovať čo najviac informácií študentom, lebo veľmi často dochádza ku dezinformáciám alebo nejakým spôsobom sa tie informácie ku študentom nedostanú vôbec, keďže už aj ja sám som vlastne v tom senáte dva roky, a aj po tých dvoch rokoch stále sa niekedy musím pýtať starších kolegov a takto, keďže sú to dosť často komplexné témy, zložité projekty, takže preto si myslím, že najmä úloha toho senátu je sprostredkovať nejako tie informácie študentom. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Ako však ukazujú dáta z dotazníkového prieskumu v tabuľke T_5.2.2.1, pre študentov verejných VŠ je absencia informácií o činnosti senátorov najčastejšou bariérou pre zapojenie sa do spravovania školy.

Študenti sa nezaujímajú o prácu svojich zástupcov. Môže ich odrádzať im vzdialená agenda senátov

Účastníci a účastníčky individuálnych aj skupinových rozhovorov v rámci prieskumu To dá rozum spomedzi zástupcov študentov v senátoch a v Študentskej rade vysokých škôl SR poukázali na to, že bežní študenti sa aktívne nezaujímajú o dianie na škole a neprejavujú záujem ani o ponúkané informácie od študentských senátorov. Študenti nechodia sami za svojimi zástupcami, aby zistili, čo presadzujú a nechodia ani na stretnutia, kde senátori podávajú informácie, respektíve posielané informácie nečítajú. Absenciu aktívneho vyhľadávania informácií študentmi zachytávajú nasledovné citáty od

študentských senátorov: „Nezažil som, popravde, že by niekto za mnou prišiel, že čo nové tam a čo nové hentam. A môžem povedať, že ja to skôr po každom hlavnom, respektíve po každom nejakom väčšom úspechu alebo nejakom aspoň minimálnom úspechu, komunikujem. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Ďalší senátor sa vyjadril k tomu, že ako študentskí zástupcovia vyvinuli snahu aj o osobné stretnutia so študentmi, ale vzhľadom na ich nezáujem ich prestali realizovať: „Ten osobný kontakt, ako ten býva, neorganizujeme nejaké jednoducho, napríklad raz, dva razy za semester nejaké stretnutia, čo sme chceli, avšak nebol o to záujem. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Nasledujúce vyjadrenie rovnako poukazuje na nezáujem študentov aktívne sa zapojiť do spravovania školy: „Veľa ľudí je takých, že tiež povie, a však načo by som tam [do senátu] išiel akože robiť a venovať ten svoj voľný čas, ale frflú na všetko, čo sa tam v podstate robí a nespravia nič. A ani sa tam neprihlásia alebo tak alebo neprídu teda za nami. A riešime my dosť veľa problémov, čo aj s vyučujúcimi sú napríklad problémy. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)““ Študentskí senátori a senátorky, s ktorými boli realizované rozhovory, tiež uvádzali, že informácie o svojej práci zverejňujú viacerými kanálmi – cez Facebook, web, e-maily, osobné rozhovory v priestoroch školy.

Toto pozorovanie zástupcov študentov je v rozpore s kvantitatívnymi dátami, kde v rámci väčšiny analyzovaných skupín, s výnimkou študentov externého štúdia a súkromných VŠ (pozri tabuľky T_5.2.2.1 a T_5.2.2.2), nepatrila možnosť nezáujem o zapojenie sa do diania na škole medzi tri najväčšie bariéry. Jedným dôvodom môže byť, že neuvedenie tejto odpovede je sociálne žiaduce. Iným dôvodom, prečo radoví študenti neprejavujú záujem o komunikáciu so svojimi zástupcami v senátoch, môže byť, že senáty vo všeobecnosti riešia témy pomerne vzdialené bežným študentom týkajúce sa celej inštitúcie a nie ich konkrétneho študijného programu, ich predmetov či ich učiteľov. Študenti by však mohli mať väčší záujem vyjadrovať sa k otázkam, ktoré sa ich priamo dotýkajú a vyjadrovať sa k organizácii štúdia a jeho priebehu na úrovni ich študijného programu. Na školách nie je systém, vďaka ktorému by študenti mohli vstupovať do diania na bezprostrednej úrovni ich pôsobenia – katedra/ústav. Toto sa javí ako väčší problém na verejných VŠ, ktoré sú vo všeobecnosti väčšie a senáty tam majú silné rozhodovacie právomoci. V rozhovoroch sa však len ojedinele objavovali informácie o tom, že by študenti riešili svoje každodenné problémy s vedením alebo zamestnancami školy.

Neexistuje systematické zbieranie dát o potrebách študentov

Z rozhovorov v rámci prieskumu To dá rozum vyplynulo, že študentskí zástupcovia a zástupkyne si systematicky nezbierajú informácie od svojho elektorátu o problémoch v škole. Viacerí hovorili o tom, že informácie získavajú od spolužiakov a ostatných študentov zo svojho okolia, teda od špecifickej časti študentov. Jeden z účastníkov skupinových rozhovorov to opísal nasledovne: „Každý študent, ktorý je v tom senáte, tak má okolo seba nejakých ľudí, ktorí ho tam dostali, samozrejme, a aj ho zvolili. Tak tí ho často bombardujú otázkami. Napríklad naposledy pred dvoma týždňami sa mi ozvala jedna študentka. Mala nejaký obrovský problém a dostal som niekoľko správ, že o čo vlastne ide a ako sa to bude riešiť. Takže každý ten senátor má okolo seba nejakých ľudí, o ktorých, ktorí nie, že on ich musí informovať, ale oni sa pýtajú jeho, že čo je nového. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Podobne situáciu opísal aj študentský senátor zo súkromnej VŠ: „Prídu za mnou moji spolužiaci a povedia mi, pozri, tu nie je toto a toto, že to nie je len vyložene moja iniciatíva, ale že aj sa na mňa obracajú študenti, moji vrstovníci a prídu za mnou s nejakým nápadom [...] A, samozrejme, potom transponujem, čo sa dozviem od spolužiakov, nejaké svoje návrhy. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

V rámci rozhovorov boli zaznamenané aj príklady zbierania podnetov od širšej skupiny študentov, ktorí nemusia byť v bezprostrednom kontakte so senátormi. Jeden zástupca študentských senátorov to opísal takto: „Bola zavedená, teraz od tohto roka, na stránke školy priamo, keď si rozkliknete našu stránku, tak na pravej strane niekde je e-mail, na ktorý môžete pripomienky písať, priamo sme vytvorili schránku na..., volá sa to, myslím, schránka nápadov. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Zbieranie podnetov je dôležité, zachytáva však zväčša veľmi nespokojných študentov a nie názory na to, či niečo funguje a v čom je to dobré, čiže by sa to mohlo viac rozvíjať. Zároveň názory prejavia len študenti, ktorí vedia o tejto možnosti komunikácie svojich podnetov. Taktiež, pokiaľ ide len o názory z okolia senátora, názory študentov, ktorí senátora nepoznajú, môžu ostať opomenuté, i keď môžu byť veľmi dôležité. Inými slovami, počas rozhovorov nebol zmienený systematický zber dát o situácii celej študentskej populácie na danej škole. Nasledovný citát jedného zo študentských zástupcov ilustruje tento problém: „Nie je žiaden proste feedbackový systém vytvorený okrem nejakého oficiálneho

dotazníkového systému […] Feedback [spätná väzba, pozn. autora] znamená od bežného študenta, čiže od väčšej masy ľudí smerom k svojim zástupcom, že čo vnímajú ako kritické problémy a na druhej strane feedback na riešenie tých problémov, aby sme my vedeli, že to, čo riešime ako zástupcovia vysokoškolákov, či je to čo i len trošku v súlade s tým, čo tí vysokoškoláci chcú alebo požadujú, alebo ako vnímajú riešenie ich problémov a výstupy z riešení problémov. A tento feedbackový systém tu vôbec neexistuje. Absolútne. A bez toho, aby sme my dokázali kvalitne zozbierať informácie z väčšej časti tej študentskej obce, tak môžem povedať, že nedokážeme reprezentovať všetkých študentov, lebo ani o nich nevieme. (Orgány reprezentácie VŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“

Študenti na štátnych a verejných VŠ nemajú čas na ovplyvňovanie vecí na škole pre iné povinnosti

Pre študentov a študentky prvých dvoch stupňov na štátnych a verejných VŠ a v dennom štúdiu bolo veľké množstvo iných povinností tretím najviac označovaným dôvodom neúčasti na spravovaní školy. Toto je detailne zachytené v tabuľkách T_5.2.2.1 a T_5.2.2.2.

Jedným z vysvetlení veľkého množstva povinností môže byť, že takmer dve tretiny respondentov a respondentiek (72,4 %) popri štúdiu pracuje. Nasledovný citát zo skupinového rozhovoru s vysokoškolákmi na prvom a druhom stupni štúdia podporuje túto hypotézu: „A či má na to [zapájanie sa do spravovania školy] niekto čas, neviem ako, dosť to stojí úsilia vôbec tam študovať a popri tom pracovať, lebo to tu stojí, koľko to tu stojí, a robiť nejaké to ako extra míle, to sa na Slovensku moc nenosí, bohužiaľ. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Citát zároveň ukazuje, že zapájanie sa do spravovania školy nie je študentmi vnímané ako atraktívne.

Druhým dôvodom, prečo študenti nemajú čas zapájať sa do spravovania VŠ, je zrejme množstvo ich študijných povinností. Podľa dotazníkového prieskumu To dá rozum až 39,3 % respondentov a respondentiek spomedzi študentov prvého a druhého stupňa má priemerne za semester 8 a viac predmetov. Pri štátnych VŠ to bolo v priemere až 9 predmetov za semester. Toto je veľký počet predmetov a s nimi súvisiacich povinností, špeciálne pri porovnaní odpovedí študentov zo Slovenska študujúcich v zahraničí, kde 8 predmetov za semester malo len 13,5 % respondentov.

Denní doktorandi a študenti štátnych škôl sa najviac boja pomsty učiteľov a vedenia

Pre respondentov na dennom doktorandskom štúdiu bola druhou najviac označovanou bariérou pre účasť na spravovaní školy obava z pomsty učiteľov alebo vedenia školy. Zároveň túto možnosť označovali oveľa častejšie (25,8 %) než ich kolegovia v externom štúdiu (15,1 %). Počas skupinových rozhovorov s doktorandmi zaznela viackrát obava, že ak by sa vyjadrili kriticky, mohli by mať v rámci štúdia problémy. Iní sa zase báli vyjadriť kritiku, keďže majú záujem zamestnať sa na škole po získaní doktorátu. Účastníci hovorili o tom, že na školách sa viac oceňuje priemernosť a nevytŕčanie z radu. Toto dobre sumarizuje nasledovný citát: „Keď je málo financií, tak sa vlastne niektorí ľudia správajú, že sa zachraňujú a zachraňujú sa tak, že odstraňujú tých lepších atď. a hlavne v akademickom sektore je veľa zakomplexovaných ľudí. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Rozdiely vo vnímaní obavy z pomsty učiteľov a vedenia školy ako bariéry pre zapojenie sa do spravovania VŠ boli aj medzi typmi škôl, študijnými odbormi a formami štúdia. Priemerná hodnota tejto položky bola u študentov prvého a druhého stupňa VŠ štúdia 20,8 %. Túto prekážku častejšie uvádzali respondenti na štátnych školách (28,1 %) než ich kolegovia na súkromných a verejných VŠ. Častejšie túto obavu vyjadrovali aj študenti zdravotníckych odborov (28,4 %) a najmenej často respondenti spomedzi študentov informatiky, výpočtovej techniky a matematiky (15,2 %). Najnižší podiel respondentov, ktorí vnímali obavu z pomsty učiteľov a vedenia školy ako bariéru pre zapojenie sa do spravovania školy, boli medzi respondentmi na súkromných VŠ (9,3 %) a v externej forme štúdia (9,4 %). Tieto dáta do značnej miery korešpondujú so zisteniami o tom, aká časť respondentov zažíva ponižovanie učiteľmi na škole. Tam, kde viac respondentov hovorilo, že sa obáva pomsty vedenia a učiteľov, bolo aj viac respondentov, ktorí uvádzali, že zažili ponižovanie študentov učiteľmi.

T_5.2.2.3. Ponižovanie študentov pred spolužiakmi učiteľom

Stretli ste/stretávate sa s tým, že učiteľ ponižuje študentov pred spolužiakmi? Vyberte jednu odpoveď.	súkromné VŠ	verejné VŠ	štátne VŠ	Informatika, výpočtová technika a matematika	Zdravotnícke zameranie	celá vzorka
Áno, často	2.7%	5.5%	5.3%	1.9%	8.9%	5.2%
Áno, občas	15.5%	34.3%	34.0%	20.6%	38.4%	32.0%
Áno, raz	12.0%	21.1%	20.6%	22.1%	17.7%	19.9%
Nie	69.7%	39.1%	40.1%	55.5%	35.0%	43.0%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 3 835 študentov 1. a 2. stupňa VŠ študujúcich na Slovensku

Obava z pomsty učiteľov alebo vedenia za iný názor bola vyjadrená aj počas skupinových rozhovorov so študentmi prvého a druhého stupňa. Nasledovný komentár ju ilustruje v súvislosti s voľbou dekana: „Lebo napríklad my sme teraz mali voľby dekana a dopadlo to dosť zle a vlastne študent, ktorý bol predtým predseda študentského parlamentu, tak navrhol vlastne protikandidáta proti zvolenému z fakulty, a už má zrazu E-čko z diplomovky a už môže byť rád za štátnice. Takže potom do akej miery vlastne tí študenti majú odvahu aj všetko [...] keďže naozaj ide o dosť môjho blízkeho známeho študenta, tak viem, čo to proste obnáša, aké tlaky sú na toho študenta, aby volil hentak, tak. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“ Obavu ozvať sa medzi bežnými študentmi dobre vystihuje citát od účastníka skupinového rozhovoru s vysokoškolákmi: „A my sme mali v rámci tej duplovanej literatúry, vlastne, chceli sme to nejak riešiť, či by sme museli mať štátnice z toho predmetu a tak ďalej. Bolo nám rovno povedané, že nevŕtajte sa v tom, len si prihoršíte. Tak to ako pomimo, že podprahovo. Už to nejak prežijete, nevŕtajte sa v tom, to vám len prihorší. Celej triede. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Študent)“

Záver

Z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu To dá rozum vyplýva, že častou bariérou pre väčšie zapojenie sa vysokoškolákov a vysokoškoláčok do spravovania VŠ je nedostatok prístupných informácií od vedenia škôl o možnostiach zapojenia sa, ako aj nedostatočná komunikácia medzi študentskými zástupcami a radovými študentmi. K ďalším problémom patrí odťažitosť problémov riešená v senáte od bežného života študentov či pasivita bežných študentov. Pomerne alarmujúce je zistenie, že u pomerne významnej časti študentov panuje obava z pomsty učiteľov a vedenia školy, ak prejavia kritický názor. Všetky uvedené dôvody limitujú žiaduce sprostredkovanie problémov študentov učiteľom a vedeniu škôl a fakúlt. VŠ sa kvôli tomu nemôžu týmito problémami zaoberať a efektívne ich riešiť, čo v konečnom dôsledku obmedzuje rozvoj kvalitného vzdelávania na VŠ. Zároveň, negatívne skúsenosti spojené s prejavením vlastného názoru či so snahou riešiť problémy znižujú predpoklad, že VŠ prispeje k rozvoju absolventov, ktorí budú aktívnymi občanmi zapájajúcimi sa do riešenia problémov spoločnosti, v ktorej žijú.

Autori: Renáta Hall a Stanislav Lukáč

Súvisiace kapitoly:

Zastúpenie študentov v akademických senátoch
Prax a práca popri štúdiu

Zdroje:

[1:] Akadémia policajného zboru v Bratislave, Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika so sídlom v Liptovskom Mikuláši, Slovenská zdravotnícka univerzita

Voľby do zamestnaneckej časti AS

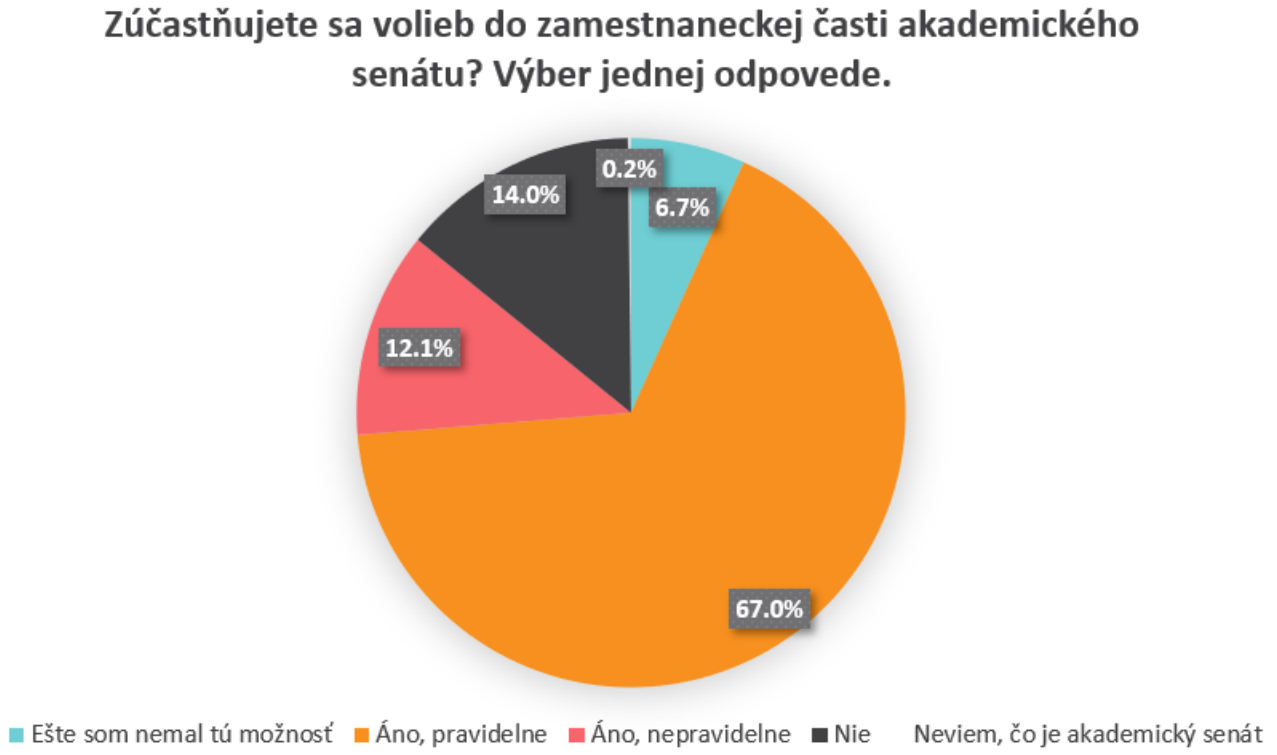
Vo vysokoškolskej samospráve sú najaktívnejší seniorní akademici

Analýza kvantitatívnych dát To dá rozum naznačuje, že členovia zamestnaneckej časti akademickej obce sa volieb do akademických senátov zúčastňujú výrazne častejšie než študenti. Do senátu najčastejšie volia VŠ učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci, ktorí na škole pôsobia 26 a viac rokov, pričom len menej ako polovica zamestnancov pracujúcich na VŠ do päť rokov volí do senátu. Častejšie tiež volili respondenti spomedzi profesorov než odborných asistentov, teda akademicky seniornejší zamestnanci. Zloženie elektorátu sa premieta aj do zloženia senátov, ako aj riadiacich pozícií, kde majú seniorní akademici relatívne silné zastúpenie. Kvantitatívne dáta naznačujú, že začínajúcim akademikom bráni vo väčšom zapájaní sa do spravovania školy obava z pomsty nadriadených a nezáujem vedenia o ich názory. Ďalšími dôvodmi môže byť, že pokiaľ začínajúci akademici majú čiastkový úväzok, tak nie sú členmi akademickej obce a nemôžu voliť. Respektíve ak majú pracovnú zmluvu na kratšie obdobie, tak nie sú zamestnancami školy v čase volieb alebo nemajú záujem ovplyvňovať dlhodobý rozvoj školy. Kvalitatívne dáta indikujú, že časť senátorov je v senátoch opakovane, čo môže znižovať otvorenosť škôl voči zmenám. Pre malé školy je to však jeden zo spôsobov, ako v súlade so zákonom o VŠ mať dostatok členov senátu, ktorí zároveň nie sú členmi exekutívy.

Veľká časť VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov volí do senátu

Podľa kvalitatívnych aj kvantitatívnych dát To dá rozum sa volieb do akademického senátu zúčastňuje veľká časť zamestnancov spomedzi učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov. Graf G_5.2.3.1 ukazuje, že takmer 80 % respondentov a respondentiek pravidelne alebo nepravidelne volí do akademického senátu. Tento podiel je oveľa vyšší ako bol u vysokoškolákov, ktorí sa zúčastnili prieskumu. Len 39,3 % spomedzi študentov prvého a druhého stupňa uviedlo, že volilo do akademického senátu.

Graf G_5.2.3.1: Účasť na voľbách do akademického senátu medzi VŠ učiteľmi a vedeckými a umeleckými pracovníkmi



Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 852 vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov

Vyššia účasť na voľbách posilňuje legitimitu zvolených zástupcov. Jeden z predsedov akademických senátov, ktorý sa zúčastnil individuálnych rozhovorov, to komentoval takto: „Študentov príde k voľbám ledva desať percent. To znamená, legitimita tých zvolených ľudí, hoci sú právoplatne zvolení, je taká, povedzme, nie úplne čistá. U tých zamestnancov to kvórum býva oveľa vyššie. Povedzme, ak máme tristopäťdesiat zamestnancov, k voľbám príde nejakých dvesto. Čiže, ak dostane ten človek nejaký patričný počet hlasov, tak môže povedať, že aspoň fyzická tretina tej [relevantnej časti] akademickej obce ho volí. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Seniornejší akademici v senátnych voľbách volia najčastejšie

Dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum ďalej ukazujú, že v rámci skúmanej vzorky sa volieb najčastejšie zúčastňovali zamestnanci, ktorí na VŠ pracovali 26 a viac rokov. U nich sa účasť pohybovala okolo 80 %, takmer 90 %, ak sa brali do úvahy aj tí, ktorí volia nepravidelne. Najmenej často volili respondenti, ktorí pôsobili na VŠ menej ako päť rokov, z ktorých pravidelne volí len čosi vyše tretiny. Zároveň tretina z nich si vybrala možnosť, že nevolí do akademického senátu, čo bol výrazne najvyšší podiel v porovnaní s ostatnými skupinami respondentov členených podľa dĺžky pôsobenia na VŠ. Toto môže byť spôsobené tým, že začínajúci akademici mohli mať čiastkové úväzky, a tak nemuseli mať právo voliť, keďže len zamestnanci s plným úväzkom sú automaticky členmi akademickej obce. Ostatní zamestnanci, len ak tak určí štatút VŠ.[1] Druhým dôvodom mohlo byť, ak mali začínajúci akademici pracovnú zmluvu na kratšie časové obdobie, čo mohlo buď znamenať, že neboli zamestnancami VŠ v čase volieb, keďže funkčné obdobie zamestnancov môže byť až štyri roky.[2] Alebo ich krátka pracovná zmluva nemotivovala k tomu snažiť sa formou volieb ovplyvniť dlhšie časové obdobie. Podrobnosti o účasti na voľbách sú uvedené v tabuľke T_5.2.3.1.

Tabuľka T_5.2.3.1: Účasť na voľbách do akademického senátu medzi VŠ učiteľmi a vedeckými a umeleckými pracovníkmi podľa rokov praxe

Zúčastňujete sa volieb do zamestnaneckej časti akademického senátu? Vyberte jedni odpoveď.					
Počet rokov pôsobenia na VŠ	**Áno pravidelne (%)**	**Áno, nepravidelne (%)**	**Nie (%)**	**Ešte som nemal tú možnosť (%)**	**Neviem, čo je akademický senát (%)**
do 5 rokov	**37,4**	10,1	**33,2**	19,3	0
5 – 15 rokov	64,9	13,6	12,8	8,4	0,3
16 – 25 rokov	74,8	15,7	7,3	1,8	0,4
26 – 35 rokov	79,2	8	11,4	1,3	0
36 a viac rokov	80,7	8,8	8,8	2	0

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 852 vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov

Z pohľadu funkcie a pozície, najmenej často chodia voliť odborní asistenti a najčastejšie profesori. Detaily sú uvedené v tabuľke T_5.2.3.2.

Uvedené dáta naznačujú, že akademické senáty sú volené najčastejšie ľuďmi, ktorí na škole pôsobia dlhšie a ktorí dosiahli najvyššiu vedecko-pedagogickú hodnosť. Dlhšia skúsenosť s prácou na VŠ vytvára z pohľadu účastníkov individuálnych rozhovorov predpoklad, že rozumejú viac tomu, ako funguje VŠ a lepšie poznajú ostatných zamestnancov školy. Na druhej strane problémom môže byť, že volia do senátu stále tých istých ľudí, čo môže znamenať aj menšiu tendenciu meniť spôsob riadenia školy podľa nových potrieb členov akademickej obce v danej škole, v akademickom prostredí na Slovensku a v zahraničí, ako aj v praxi a celkovo v spoločnosti. Táto úvaha je podporená aj tým, že na základe kvantitatívnych dát sa javí, že členovia akademickej obce, ktorí na VŠ pôsobia do 15 rokov, majú menšie zastúpenie v akademickom senáte než ich kolegovia, ktorí tam pôsobia dlhšie (pozri tabuľku T_5.2.3.4 nižšie).

Tabuľka T_5.2.3.2: Účasť na voľbách do akademického senátu medzi VŠ učiteľmi a vedeckými a umeleckými pracovníkmi podľa funkcie

Zúčastňujete sa volieb do zamestnaneckej časti akademického senátu? Vyberte jedni odpoveď.					
	Áno pravidelne (%)	Áno, nepravidelne (%)	Nie (%)	Ešte som nemal tú možnosť (%)	Neviem, čo je akademický senát (%)
Odborný asistent	**64,5**	**12,3**	13,8	9,4	0
Docent	72,6	17,3	7,1	2,6	0,4
Profesor	84,9	5,7	9,4	0	0

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 769 vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov vo funkcii profesor, docent alebo odborný asistent

V senátoch sú silne zastúpení seniorní akademici

Mnoho účastníkov individuálnych rozhovorov pre To dá rozum uvádzalo, že vníma ako problém, že v akademických senátoch nie je dostatok profesorov a docentov. A to napriek tomu, že kvantitatívne dáta z dotazníkového prieskumu, ako aj z analýzy webov vysokých škôl indikujú, že seniorní akademici majú v senátoch významné zastúpenie (pozri nižšie tabuľku T_5.2.3.3).

Jeden zo zástupcov vysokej školy vnímal, že ľudia, ktorí nemajú profesúru a docentúru, neboli akademicky úspešní a nevedia, ako škola funguje, a teda nie je dobré, aby boli senátormi: „Malo by sa dbať na také určité, poviem, zastúpenie tých docentov a profesorov, lebo sa nám do senátu dostávajú ľudia, ktorí nevedia urobiť kariéru akademickú a budujú si ju takú pseudosenátorskú, takí tí zlí odborári a predsa len, keď je niekto profesor, už čosi musel urobiť, čosi musel prekonať, čosi musel spraviť a trošku niečo vie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podľa ďalšieho respondenta začínajúci akademici nevedia, ako funguje vysoká škola a nevedia oponovať vedeniu: „My máme v senáte síce asi troch profesorov? Štyroch? Ale podstatná časť senátu sú mladí kolegovia, ktorí jednoducho nepoznajú ten problém univerzity a nejako nemajú odvahu oponovať alebo proste prezentovať nejaké alternatívne návrhy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Strach prezentovať iné návrhy môže súvisieť aj s celkovou obavou tejto skupiny akademikov z reakcie vedenia. Indikujú to dáta z dotazníkového prieskumu To dá rozum, analyzované nižšie. Tieto ukazujú, že práve obava z pomsty vedenia a nezáujem vedenia o názory zamestnancov považujú začínajúci akademici za jednu z najvýznamnejších prekážok v zapájaní sa do spravovania školy.

Pri začínajúcich akademikoch, ktorí sú členmi senátu, je podľa ďalších účastníkov rozhovorov aj problém, že nevedia, ako funguje zabezpečovanie študijných programov: „Človek, ktorý je trošku rozhľadený, predsa by tam mal byť. Má schvaľovať rozpočet, má schvaľovať študijné programy. Čiže nemal by to byť totálny elév, na to tam máme tých doktorandov, hej, tam (pousmiatie), a študentov. Čiže, ak už má zastupovať ten ústav, tak by mal vedieť, v študijnom programe by sme mali mať tieto predmety a takto. Čiže ten základný prehľad by ten člen senátu mal mať. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Analýza webových stránok akademických senátov na fakultnej aj vysokoškolskej úrovni projektom To dá rozum ukázala, že docenti a profesori sú relatívne početne zastúpení na väčšine vysokých škôl na Slovensku v porovnaní s ich podielom v celkovej populácii akademikov na vysokých školách. Podrobnosti sú v tabuľke T_5.2.3.3.

Tabuľka T_5.2.3.3: Podiel profesorov a docentov v akademických senátoch

Podiel profesorov a docentov v akademických senátoch						
Vedecko-pedagogický titul	Podiel z populácie zamestnancov na verejných VŠ (%)	Podiel z členov senátov na verejných VŠ (%)	Podiel z populácie zamestnancov na súkromných VŠ (%)	Podiel z členov senátov na súkromných VŠ (%)	Podiel z populácie zamestnancov na štátnych VŠ (%)	Podiel z členov senátov na štátnych VŠ (%)
Profesor	13,8	**17,9**	16,7	**14,3**	11,6	7,5
Docent	24,3	**32,1**	26	18,6	18,2	14,9
Ostatní	61,9	50	57,3	67,1	70,2	77,6

Zdroj: To dá rozum na základe údajov CVTI SR (2018) a webov VŠ aktuálnych k 30.11. 2018

34

Špecificky pri verejných VŠ je v senátoch väčší podiel profesorov a docentov, než je ich v populácii zamestnancov VŠ. Na súkromných VŠ sú profesori zastúpení takmer proporčne ich zastúpeniu v akademickej obci. Najmenej sú profesori a docenti zastúpení na štátnych školách, ktoré sú však len 3 oproti 20 verejným a 10 súkromným VŠ. Zároveň, akademické senáty majú najsilnejšiu pozíciu v spravovaní VŠ práve na verejných VŠ.

Dáta z dotazníkov To dá rozum pre VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov ďalej ukazujú, že medzi účastníkmi prieskumu služobne mladší akademici boli v senáte zastúpení menej ako akademici, ktorí na VŠ pôsobia dlhšie. Tabuľka T_5.2.3.4 sumarizuje tieto dáta.

Tabuľka T_5.2.3.4: Podiel VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov so skúsenosťou pôsobenia v senáte podľa dĺžky praxe na VŠ

V ktorej z nasledovných akademických funkcií/inštitúcií pôsobíte alebo ste pôsobili v minulosti?				
Počet rokov praxe na vysokej škole ako vysokoškolský učiteľ alebo výskumný/umelecký pracovník:				
	Do 15 rokov (%)	16 - 25 rokov (%)	26 - 35 rokov (%)	36 a viac rokov (%)
Člen akademického senátu	20,8	45,5	42	54,4

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 289 vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov, ktorí boli členmi akademického senátu

V rámci analyzovanej vzorky právo byť volený podobne ako právo voliť využila najväčšia časť respondentov s 36 a viac rokmi praxe na VŠ. Tu treba spomenúť, že respondenti s väčším počtom rokov praxe na VŠ mali aj viac príležitostí byť členmi senátov, keďže podľa zákona o VŠ môže funkčné obdobie senátu byť až štvorročné[5], a teda možnosť byť zvolený sa môže otvárať len každé 4 roky. Väčší podiel seniornejších akademikov v akademických senátoch môže podporovať aj to, že časť senátorov je v senátoch už viacero funkčných období. Ako to opísal jeden zástupca exekutívy vysokej školy: „Tu je nebezpečné, že máme tam veľa takých stálic, ktoré po prvé nestíhajú a potom si budujú akademickú kariéru takýmto spôsobom. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Stále tí istí ľudia v senátoch môžu spôsobovať väčšiu rezistenciu senátov voči zmenám

Dlhodobejšie obsadenie časti senátorských pozícií rovnakými ľuďmi môže prispievať k väčšej rezistencii voči zmenám. Toto je prípad na verejných VŠ, kde senáty majú najvyššiu rozhodovaciu právomoc. Jednou z hlavných úloh senátov je výber vedenia školy a jej fakúlt, keďže fakultný senát volí vedenie fakulty – dekana a schvaľuje prodekanov a univerzitný senát volí

vedenie VŠ – návrh na rektora a schvaľuje prorektorov. Zároveň na verejných VŠ má senát aj ďalšie významné právomoci ovplyvňujúce smerovanie fakulty a školy ako schvaľovanie dlhodobého rozpočtu, zmeny vo vnútornej štruktúre školy či fakulty, ako aj ďalšie podmienky na prijatie uchádzačov o štúdium.[6]

Jeden z účastníkov skupinového rozhovoru so študentmi prvého a druhého stupňa VŠ poukázal aj na ďalší problém, ktorý vyplýva z obsadenia senátov rovnakými ľuďmi. Konkrétne to môže nových ľudí odrádzať od kandidovania do senátu, lebo senát vnímajú ako miesto, kde sa nič nedá zmeniť: „Ja by som k tomu senátu asi iba to, že vlastne myslím si, že možno by tam tiež malo byť také obdobie, že by tam nemali byť niektorí ľudia, ja neviem, desať rokov po sebe, stále, ale že by sa to malo nejako meniť. Častejšie ako, dajme tomu, raz za štyri roky, ako bývajú voľby. A hlavne aj to, že možno potom, keď vidia tí ľudia, že je tam niekto tak dlho a nič sa tam nemení, tak ani nemajú vlastne potom nejako chuť, nejaký zápal k tomu, aby tam vlastne sa prihlásili do toho senátu. A niečo chceli zmeniť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Malé školy a fakulty majú problém nájsť kandidátov do senátu

Jeden z dôvodov pre opakované členstvo rovnakých ľudí v senátoch je malý počet zamestnancov na fakulte alebo vysokej škole. Zákon o vysokých školách hovorí, že fakultný senát musí mať minimálne 11 členov a senát VŠ aspoň 15 členov, v oboch prípadoch minimálne jednu tretinu tvoria študenti.[7] Zároveň zákon zamedzuje členstvo v senáte členom exekutívy (dekan, prodekani, rektor, prorektori) a tajomníkovi a kvestorovi.[8] Prodekanov a prorektorov býva zvyčajne okolo 2 až 4, čiže ak má fakulta do 20 zamestnancov, viac ako polovica z nich je buď v senáte, alebo vo vedení fakulty a niektorí môžu byť vo vedení VŠ. Podobná situácia je aj na úrovni akademického senátu VŠ, kde sa počet ľudí, ktorí môžu byť volení do senátu, znižuje ešte aj o ľudí, ktorí zastávajú funkcie dekanov a prodekanov všetkých fakúlt, prorektorov a rektora.

Nedostatok zamestnancov, ktorý vedie k voleniu rovnakých pracovníkov do senátu a do vedenia, ilustruje citát z rozhovoru s predsedom fakultného senátu. Tento respondent poukazuje na to, že okrem potreby obsadenia rôznych funkcií nedostatok kandidátov ovplyvňuje aj to, že nie všetci členovia akademickej obce by boli dostatočne kvalitnými senátormi: „Máme tak malé pracoviská niektoré, ktoré by mali problém s tým vymieňať senátorov, pretože by už nemali koho dať. Lebo všetci sú, aj ak tam má, je riaditeľ ústavu, je zástupca riaditeľa ústavu, je nedajbože prodekan a toto tak potom už nemajú koho ponúknuť do senátu tak, aby to bol, jak by som povedal, človek, ktorý je trošku rozhľadený. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Ďalší z účastníkov individuálnych rozhovorov poukázal aj na fakt, že nie každý zamestnanec chce byť vo volených orgánoch vysokej školy, čo ďalej komplikuje situáciu malým školám: „Pedagogických [zamestnancov] je možno nejakých 15, ale z toho nie sú všetci na plný úväzok, čiže do senátu môžeme voliť len tých, čo sú na plný úväzok a problém je, že dekan nemôže byť v senáte, potom máme dvoch prodekanov, tí tiež nemôžu byť v senáte a cez tie rôzne výnimky, keď to odpočítate, tak potom zistíte, že skoro každý má byť v senáte a teraz niektorí zamestnanci nechcú byť v senáte lebo je to ďalší problém […]. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Na dopady potreby naplniť senáty a opakovania voľby rovnakých ľudí upozornil predstaviteľ exekutívy jednej z VŠ: „Oni sa tiež volia na fakultách, kde ich je dvanásť (smiech), tak kto tam pôjde? Sú tam tí istí, sú tam 25 rokov a tam ten senát volí dekana, volí toto, sú zase tí istí a toto nám vôbec takú tú recykláciu senátu ani novela zákona nehovorí, to ťa zo zákona nepustí. Ja viem, že to je problém, ale to som aj hovoril, že niečo s tým budeme musieť robiť, lebo na mnohých malých fakultách alebo malých pracoviskách, menších univerzitách toto začína byť vážny problém (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“.

Niektoré školy riešili nedostatok kandidátov medzi VŠ učiteľmi a vedcami vyšším počtom študentov v senátoch. Zákon o VŠ totiž nestanovuje horný limit počtu študentov v senáte.[9] Ilustruje to citát od predsedu senátu na súkromnej VŠ: „Fakulta [...] má jedenásť členov v senáte, má päť zamestnancov a šesť študentov. My sme to tiež tak mali, teraz máme tých zamestnancov trochu viacej, lebo sme boli najmenšia fakulta a jednoducho, keď máte málo zamestnancov, musíte mať veľa študentov, lebo inak to nesplníte tých 11. Teraz sme šesť zamestnancov a päť študentov. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Minimálne počty členov senátov stanovené zákonom o VŠ sú splniteľné pre väčšie VŠ, problém je, že zákon ukladá rovnaké podmienky pre rôzne veľké školy a pre školy, kde má senát menej zásadnú úlohu, teda najmä súkromné VŠ, ale aj štátne VŠ. Keď sa berú do úvahy počty zamestnancov na plný úväzok[10], problém ich malého počtu sa týka všetkých súkromných VŠ okrem Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, teda deviatich škôl. Týka sa však aj troch fakúlt

štátnej Slovenskej zdravotníckej univerzity, s výnimkou lekárskej fakulty. Na verejných VŠ je to ďalších 15 fakúlt, ktoré majú menej ako 30 zamestnancov na plný úväzok. Spolu ide teda o 25 VŠ alebo ich fakúlt.[11]

Obava z pomsty nadriadených a nezáujem vedenia o názory odrádza začínajúcich akademikov od spravovania VŠ

Podľa dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum sa zamestnanci VŠ, ktorí nemajú funkciu profesora alebo docenta a pôsobia na škole menej ako 15 rokov, zapájajú do spravovania školy menej často než ich kolegovia. Najviac im v zapájaní sa do spravovania školy bráni množstvo iných úloh, obava z pomsty vedenia a tiež nezáujem vedenia o ich názory. Položky obava z pomsty vedenia a nezáujem vedenia o ich názory si vyberala väčšia časť z nich ako z respondentov, ktorí na VŠ pôsobia dlhšie alebo sú profesormi a docentmi. Tabuľka T_5.2.3.5 sumarizuje tieto zistenia.

Tabuľka T_5.2.3.5: Najväčšie prekážky zapojenia sa do spravovania školy podľa dĺžky praxe a funkcie

Čo Vám najviac bráni ovplyvňovať dianie na škole? Vyberte najviac tri odpovede.	Do 15 rokov praxe na VŠ (%)	16 - 25 rokov praxe na VŠ (%)	26 a viac rokov praxe na VŠ (%)	Odborný asistent + ostatní (%)	Docent (%)	Profesor (%)	Celá vzorka (%)
Málo informácií o možnostiach zapojiť sa do spravovania školy	17	11,4	11,5	18,5	9,6	5,9	14,2
Vedenie školy nemá záujem o názory učiteľov a výskumných/umeleckých pracovníkov	**20,4**	15,6	20,3	**21,5**	16,7	15,1	19,2
Obava z pomsty vedenia, keď sa učitelia/výskumní/umeleckí pracovníci k niečomu kriticky vyjadria	**26**	17,2	14,3	**25,8**	16,1	10,2	20,8
Málo informácií o tom, čo učitelia a výskumní/umeleckí pracovníci presadzujú v akademickom senáte	17,9	18,0	19,6	18,5	20,2	15,2	18,4
Nevnímam žiadny pozitívny dopad pôsobenia učiteľov a výskumných/umeleckých pracovníkov v AS na chod školy	18,2	21,4	24,3	20,3	21,8	19,5	20,6
Zástupcovia učiteľov/výskumných/umeleckých pracovníkov v AS nezastupujú záujmy väčšiny učiteľov a výskumných/umeleckých	9,9	11,0	17,0	9,9	14,2	16,4	12,0
Učitelia a výskumní/umeleckí pracovníci majú príliš veľa iných povinností a nemajú čas na ovplyvňovanie vecí na škole	30,4	33,1	28,4	**29,8**	30,2	33,5	30,5
Nemám záujem ovplyvňovať dianie na škole	5,6	0,8	3,0	5,0	1,9	2,3	3,8
Nič	20,3	**26,3**	**23,8**	18,9	**27,9**	**28,1**	22,7
Iné	2,4	2,2	2,0	2,1	1,8	3,2	2,2

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 852 vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov

[12]

Dôvodom vyššieho podielu mladých a začínajúcich akademikov, ktorým bráni v zapájaní sa do spravovania školy obava z pomsty vedenia a nezáujem vedenia o ich názory, môže byť to, že z ich pohľadu sú VŠ hierarchické organizácie. Toto vyplýva z ich odpovedí na otázku v dotazníku, ako hodnotia vzťahy na ich pracovisku. Väčšia časť zo zamestnancov, ktorí na VŠ pôsobia do 15 rokov (31,8 %), tých, ktorí majú do 39 rokov (35,5 %), a tých, ktorí sú odbornými asistentmi (30,9 %), si vyberala možnosť, že na ich pracovisku panujú hierarchické vzťahy. Spomedzi akademikov, ktorí sú na škole viac ako 26 rokov, takto atmosféru na pracovisku vníma len 13,5 % respondentov, z profesorov a docentov 14,4 % a z tých, ktorí majú viac ako 50 rokov, len 15,4 %. Inými slovami, o polovicu menší podiel seniornejších akademikov vníma vzťahy ako hierarchické. Dôvodom zrejme je, že práve ľudia s najvyššími vedecko-pedagogickými hodnosťami a s dlhším pôsobením na škole sú na vyšších stupňoch hierarchie VŠ.

Čo sa týka poslednej z troch najväčších prekážok v zapojení sa do spravovania školy – množstvo iných povinností – tak táto je spoločná pre všetkých akademikov, ktorí sa zúčastnili prieskumu. Pričom tieto povinnosti na pôde školy obsahujú okrem učenia, písania publikácií/tvorby diel aj administratívu a iné neodborné činnosti ako tri činnosti, ktorým respondenti venujú najviac času.

V analyzovanej vzorke si tiež väčšia časť profesorov a docentov a služobne starších akademikov ako ostatných pracovníkov VŠ vybrala možnosť, že im v spravovaní školy nič nebráni. Toto je v súlade s dátami uvedenými vyššie, ktoré ukazujú, že tieto skupiny respondentov sa aj častejšie zapájajú do spravovania VŠ prostredníctvom senátov (T_5.2.3.3 a T_5.2.3.4), ale aj exekutívnych funkcií vedúcich katedier/ústavov, dekanov/prodekanov či rektorov/prorektorov, ako ukazuje tabuľka T_5.2.3.6.

Tabuľka T_5.2.3.6: Zastúpenie začínajúcich akademikov v exekutívnych orgánoch VŠ

V ktorej z nasledovných akademických funkcií/inštitúcií pôsobíte alebo ste pôsobili v minulosti? Vyberte všetky relevantné odpovede.						
	Do 15 rokov praxe na VŠ (%)	16 - 25 rokov praxe na VŠ (%)	26 a viac rokov praxe na VŠ (%)	Odborný asistent (%)	Docent (%)	Profesor (%)
Vedúci/riaditeľ katedry/ústavu	10,4	40,4	48,4	14,4	40,7	72,2
Dekan, prodekan	6,4	22,3	24,5	8,4	22	34,1
Rektor, prorektor	1	8,8	10,1	0,7	9,8	15,9

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, realizovaný v roku 2018. Počet respondentov: 430 vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov, ktorí boli v uvedených pozíciách

Nižšia účasť začínajúcich akademikov na spravovaní VŠ môže obmedziť premietnutie ich záujmov a potrieb do smerovania školy. Dôvodom je aj to, že na VŠ nie je zavedený systematický zber dát o potrebách zamestnancov ani študentov.

Záver

I keď sa veľká časť akademických zamestnancov VŠ pomerne často zúčastňuje volieb a práce v akademickom senáte, táto aktivita je typická najmä pre služobne starších zamestnancov a zamestnancov s vyššou akademickou hodnosťou. Naopak, akademici v skorších fázach kariéry sú menej aktívni pri spravovaní VŠ. Na niektorých VŠ zároveň dochádza aj k voleniu rovnakých senátorov počas viacerých funkčných období. Nedostatok zapojenia sa začínajúcich akademikov do ich spravovania VŠ spolu s obsadením senátov rovnakými ľuďmi môže prispievať k stagnácii a rezistencii VŠ voči zmenám. To môže mať negatívny vplyv na kvalitu VŠ, a to najmä v prípade verejných VŠ, kde sú samosprávne orgány kľúčové pre nastavenie ich smerovania. VŠ, ktoré sú rezistentné voči zmenám, tak nie sú pripravené reflektovať nové trendy v akademickom prostredí, ako aj v praxi a celej spoločnosti.

Autorka: Renáta Hall
Oponent: Daniel Klimovský

Súvisiace kapitoly

Zastúpenie študentov v akademických senátoch
Faktory neúčasti študentov na spravovaní VŠ
Akademické senáty verzus rektori a dekani

Zdroje:

1: Zákon o vysokých školách č. 131/2002 v znení neskorších predpisov § 3
2: Zákon o vysokých školách č. 131/2002 v znení neskorších predpisov §8, odsek 4 a § 26, odsek 4
3: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-05-27]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
4: Weby vysokých škôl na Slovensku [cit. 2019-11-30]
5: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 8, odsek 4 a § 26 odsek 4.
6: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 9, odsek 1 a § 27 odsek 1.
7: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 8, odsek 1 a § 26 odsek 1.
8: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 8, odsek 3 a § 26 odsek 3.
9: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 8, odsek 1 a § 26 odsek 1.
10: Veľká časť vysokých škôl má ako členov akademickej obce len zamestnancov na plný úväzok, respektíve ak aj sú členovia akademickej obce aj na čiastočný úväzok, tak z kvalitatívnych dát sa javí, že je menšia pravdepodobnosť, že sa budú zúčastňovať na spravovaní školy. Dôvodom je, že majú iné záväzky mimo školy, ktorým venujú čas.
11: CVTI SR. Štatistická ročenka 2018/2019, [cit. 2019-05-27]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
12: Ostatní označuje nasledovné kategórie: nepôsobím ako VŠ učiteľ, lektor, asistent, hosťujúci profesor.

Charakteristika zamestnaneckej časti akademických senátov

Nastavenie senátov nezaručuje odbornosť senátorov ani ich rozhodovanie v prospech celej školy

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že v akademických senátoch verejných VŠ nie sú vždy najkvalitnejší akademici, ktorí by podľa respondentov v rámci nich mali byť a ovplyvňovať vedecké, pedagogické a umelecké smerovanie VŠ. Navyše právomoc vstupovať do strategického smerovania školy majú aj vedecké a umelecké rady, ktoré by sa podľa zákona mali skladať z významných odborníkov v oblastiach pôsobenia školy. Možné duplicity vo vnímaní zloženia a právomociach senátov a vedeckých rád môžu znižovať efektivitu riadenia verejných VŠ. Senátori na verejných VŠ prijímajú okrem rozhodnutí v akademickej oblasti aj rozhodnutia ovplyvňujúce prevádzku školy. Len časť z nich má však znalosti v ekonomickej a legislatívnej oblasti a v personalistike. Vzhľadom na odborné zameranie VŠ, nie na všetkých školách môžu byť do senátu zvolení odborníci v oblastiach dôležitých pre prevádzku školy, keďže ľudia s takým vzdelaním na škole nepôsobia. Inde ľudia s potrebnými znalosťami do senátu nekandidujú. Odbornosť rozhodnutí stavajú na vstupoch z vedenia školy a z komisií senátov. Zároveň kvalitatívne dáta naznačujú, že neexistuje systematická komunikácia senátorov s členmi zamestnaneckej časti celej akademickej obce, čo by umožnilo vniesť do rozhodovania o fungovaní školy potreby všetkých skupín zamestnancov. V prípade, že senátori zastupujú v senáte záujmy organizačnej jednotky, ktorá ich zvolila, môže toto narážať na záujmy školy/fakulty ako celku. Toto môže byť prekážkou v zefektívnení a skvalitnení výučby a v realizácii multidisciplinárneho výskumu.

Respondentom chýbajú v senátoch kvalitní akademici, tí by však mali byť aj vo vedeckých radách

Viacerí respondenti na verejných VŠ[1] uviedli, že najlepšou kvalifikáciou senátora je byť kvalitný vedec, umelec a pedagóg. Kvalitní akademici sú podľa nich schopní vyjadrovať sa k materiálom a k strategickému smerovaniu školy v pedagogickej, vedeckej a/alebo umeleckej oblasti. S týmto sú spojené dva základné problémy.

Prvým problémom je, že podľa viacerých účastníkov individuálnych rozhovorov senátori nie vždy patria medzi najkvalitnejších akademikov, i keď z ich pohľadu by medzi nich mali patriť. Tento pohľad ilustruje citát predsedu akademického senátu verejnej VŠ: „Členovia senátu by mali byť hlavne ľudia reprezentujúci tú kvalitnú časť akademickej obce. To znamená aj dobrí pedagógovia, aj dobrí vedci. Pretože nie je nič horšieho, ako keď v senátoch zasadajú ľudia, ktorí v podstate nemajú tú kompetenciu posudzovať veci. Mám pocit, že sa to darí zlepšovať, časom. Proste je tá pôvodná myšlienka senátov. Zo začiatku deväťdesiatych rokov bola, že tam budú zasadať nejakí starí, múdri, siví ľudia, ktorí budú mať tú kompetenciu sa vyjadriť aj k tým strategickejším záležitostiam rozvoja fakúlt a univerzít. Potom to nabralo taký nejaký vývoj, že sa z toho stalo v podstate také zastupiteľské zhromaždenie [...] Takže snažíme sa, aby tam boli ľudia, čo reprezentujú. Aby ten hlas tých ľudí bol v tom zmysle dôveryhodný (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“. Tento respondent inými slovami hovorí, že senáty by nemali zastupovať všetkých členov akademickej obce, ale byť skôr orgánom združujúcim elitu školy, ktorá bude na základe svojich znalostí ovplyvňovať smerovanie školy. Podobne sú koncipované vedecké a umelecké rady, čo je opísané nižšie. Z jeho hodnotenia však vyplýva, že na jeho škole to tak úplne nie je. Dôvodom je zrejme aj to, že zákon o VŠ otvára členstvo v zamestnaneckej časti senátov všetkým členom zamestnaneckej časti akademickej obce.[2]

Ďalší z respondentov, ktorý bol predsedom fakultného senátu, pridal pohľad, že senátori by mali rozumieť aj organizácii pedagogickej činnosti a do istej miery tiež financovaniu školy. Aj tento respondent mal skúsenosť so senátormi, ktorí nemali z jeho pohľadu potrebné kvality a vnímal ako problematické, pokiaľ senátori len kritizujú predkladané návrhy, lebo im nerozumeli: „Čiže potrebujeme ľudí, ktorí jednak vedia niečo o pedagogike, o tvorbe študijných programov a tak ďalej, čiže to musí byť nejaký človek, ktorý už zasa na úrovni bývalej katedry, teraz ústavu, niečo v pedagogike robí a vie, ako sa to dáva dohromady, ako sa zabezpečuje pedagogika a tak ďalej […] Musia tam byť ľudia za ekonomickú zložku, ktorí aspoň trošku tomu rozumejú, ako sa teda tvorí rozpočet fakulty, ako sa delia peniaze na jednotlivé ústavy a v rámci toho ústavu, ako tie peniaze vlastne pritečú z ministerstva. Aby k tomu vedel zaujať nejaké stanovisko. Čiže to musí

vedieť. No a tak trošičku aj prehľad o fakulte. Minulé funkčné obdobie sme mali niektoré komisie také, že boli v podstate nefunkčné, lebo tí ľudia, hej, ktorí pripravovali stanoviská k nejakým materiálom, nemali dunstu o tom procese. Najjednoduchšie je do všetkého len vŕtať a nemať žiadny konštruktívny prístup, to sa mi nezdá, lebo tomu nerozumiem. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)" Tento respondent považoval za dôležité mať aj ekonomické znalosti súvisiace s prevádzkou školy, ktoré sú bližšie analyzované v nasledujúcej časti.

Druhým problémom spojeným s názorom, že pre dobré fungovanie senátov je dôležité, aby v nich boli kvalitní akademici, je, že pohľad kvalitných vedcov, umelcov a pedagógov na smerovanie školy by mali zabezpečovať vedecké a umelecké rady, ktoré zo zákona[3] majú všetky VŠ a fakulty. Vedecké a umelecké rady, tak na úrovni fakúlt, ako aj škôl, majú byť podľa zákona o VŠ zložené z významných odborníkov v oblastiach, v ktorých škola vykonáva pedagogickú, vedeckú, alebo umeleckú činnosť.[4] Vedecké a umelecké rady hodnotia kvalitu pedagogickej, umeleckej a vedeckej činnosti a vyjadrujú sa aj k dlhodobému zámeru fakulty a školy.[5] V týchto oblastiach sa prekrýva činnosť vedeckej rady s akademickými senátmi a dochádza tu teda k vstupu dvoch kolektívnych orgánov do riešení rovnakej problematiky. Otvára sa tak otázka efektívnosti takto nastaveného riadenia.

Istú mieru duplicitnosti v činnostiach senátu a vedeckej rady pomenovali aj viacerí respondenti na verejných VŠ. Niektorí by dokonca uvítali vytvorenie len jedného samosprávneho orgánu, ako to uviedol tento rektor: „Ten systém je neefektívny a je nešťastne už formulovaný. Je prežitý. Splnil svoje poslanie a sú mnohé západné modely, kde v podstate existuje jeden samosprávny orgán, na čele ktorého stojí rektor a je to buď ako vedecký alebo vedecká rada alebo akademický senát, kde sú práve tie najdôležitejšie osobnosti univerzity včítane zastúpenia študentov, takže fungovať sa dá, hej, to chcem povedať. Čiže vieme fungovať, ten systém je zažitý, ale úplne by postačil jeden samosprávny orgán, ktorý by veľmi efektívne vybral z kompetencie akademických senátov a vedeckej rady. Aby to bolo efektívnejšie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)" Tento rektor poukazuje aj na neefektivitu, ktorá podľa neho vzniká existenciou dvoch kolektívnych samosprávnych akademických orgánov.

Predstavitelia exekutívy VŠ a fakúlt, ktorí vedecké rady navrhujú, aj niektorí zástupcovia senátov, vnímali významnejšiu úlohu vedeckej rady v akademických otázkach než u akademických senátov. Dekanka jednej z fakúlt rozdiel medzi vedeckou radou a senátom definovala nasledovne: „Kým pri senáte sú to také, by som povedala, že veci operačnej povahy, že proste to je o tom riadení a o tej kontrole toho, ako to manažujete, tak tá vedecká rada je o tom, že určujete tú kvalitu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)" Predseda akademického senátu, ktorý sa zúčastnil na individuálnom rozhovore, vnímal ako dôležitý nadhľad členov vedeckej rady v oblasti pedagogického procesu, ktorý u senátorov podľa neho chýba: „Rozumne je nastavené, že sa tak navzájom vyvažuje, že niektoré časti má skôr na starosti senát, také tie, jak by som povedal, ja to volám pocitové. Tie finančné, to človek priamo vidí na sebe a tí ľudia tomu viacej rozumejú, ako keď možno niekedy nie sú až takí odborníci na tú pedagogickú činnosť a tam skôr tá vedecká rada, kde sú, taká rada starších teda, trošku aj vyváži také tie búrlivé výkyvy, ktoré by s pedagogikou až tak strašne hýbať nemali. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)" Čo sa týka porovnania úlohy senátu a vedeckej rady z hľadiska kvality vedeckej činnosti na vysokej škole, tak tam ďalší z dekanov vnímal kľúčovú úlohu vedeckej rady v otázkach výberu ľudí a kariérneho rastu akademikov: „Vedecká rada, to sú profesori, docenti. To sú ľudia, ktorí riadia. Takže ten pohľad je, myslím si, že na tú úroveň riadenia kvalifikovanejší ako senát. A teda ustrážili, hlavne by som povedal, tie kvalitatívne parametre toho výberu [podmienky na výber profesorov a docentov – pozn. autorky] a tých pravidiel [kritériá na získanie titulu profesora a docenta – pozn. autorky]. To senát ako moc toto nie, keď už videli, že tie pravidlá sú, tak ich teda odhlasovali, okomentovali samozrejme, ale nejak aktívne do toho nezasahovali. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)" Jeden z rektorov rozdiel medzi akademickým senátom a vedeckou radou zhrnul nasledovne: „Čo je predmetom senátu, je správa majetku, strategické zámery, rozvojové zámery a tak ďalej. Čo budeme robiť, ako budeme robiť a tak ďalej. Vedecká rada sa zameriava len na kvalitu vedeckého a vzdelávacieho procesu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)" Inými slovami, viacerí účastníci individuálnych rozhovorov To dá rozum sa zhodli na tom, že vedecké rady majú dôležitú úlohu najmä v rozvoji kvality vedeckej, umeleckej a pedagogickej stránky VŠ a fakúlt, zatiaľ čo senáty by mali mať dôležitú rolu najmä v otázkach spojených s prevádzkou a chodom školy.

V otázkach chodu školy býva odbornosť senátov riešená cez vstupy z vedenia, komisie senátu a/alebo zameranie senátorov

Dôležitou úlohou akademických senátov na verejných VŠ je okrem akademických záležitostí aj prijímanie rozhodnutí týkajúcich sa chodu školy ako rozpočet a majetok školy, či vnútorné pravidlá pre školy (napr. štatúty, rokovacie poriadky, organizačný a pracovný poriadok, zásady výberových konaní) vyžadujúce právne, ekonomické alebo personalistické znalosti. Z rozhovorov realizovaných v rámci projektu To dá rozum vyplynulo niekoľko spôsobov, ako sa s týmto typom úloh senáty vyrovnávajú. Nikto nespomenul vzdelávanie sa senátorov v daných oblastiach. Všetci respondenti z verejných VŠ uvádzali, že pri prijímaní rozhodnutí vychádzajú v prvom rade z podkladov pripravených vedením školy (rektor/prorektori/kvestor) alebo fakulty (dekan/prodekani/tajomník). Vedenie je tak jedným z hlavných zdrojov odbornosti v týchto otázkach.

Vstupy z komisií senátu predstavujú ďalší spôsob, ako sa zabezpečuje expertíza v týchto oblastiach. Komisie si tvoria senáty a ich počet, zloženie a zameranie je dané rozhodnutím príslušného senátu ukotveným vo vnútorných predpisoch školy/fakulty. Na základe realizovaných rozhovorov sa javí, že členmi komisií bývajú ľudia, ktorí sa daným témam dlhodobejšie venujú a/alebo majú vzdelanie v danej oblasti. V rámci komisie zaoberajúcej sa otázkou rozpisu rozpočtu sa javí byť dôležitou aj motivácia ovplyvniť rozpis podľa záujmu pracoviska, ktoré daný senátor v senáte zastupuje (bližšie k presadzovaniu čiastkových záujmov nižšie). Zloženie komisií závisí od toho, kto bol do senátu zvolený. Členovia komisií, podľa viacerých respondentov, materiály predložené vedením detailne preštudujú a pripravia podklad pre ostatných členov senátu. Jeden z predsedov VŠ senátu opísal úlohu komisií v jeho senáte nasledovne: „Často senátori, samozrejme, dostávajú materiály dva týždne pred rokovaním, ale poviem to úprimne, nie vždy majú čas a chuť si to pozrieť. Takže v tomto ohľade sa spoliehajú, samozrejme, na názor komisie, ktorá to veľmi precízne prešla a dáva stanovisko pred každým zasadnutím. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Ako tento respondent uvádza ďalej, v súvislosti so zabezpečením odbornosti rozhodnutí senátu, na jeho škole majú snahu do jednotlivých komisií voliť ľudí s relevantným vzdelaním: „U nás v legislatívnej komisii sa snažíme konštituovať komisiu tak, aby tam bol minimálne jeden človek, ktorý je aj v tejto oblasti vzdelaný. To znamená momentálne máme pani doktorku [meno]. Lebo ak mám byť úprimný, nemyslím si, že by niekto z nás dokázal právne prezentovať veci, ako to si netrúfam. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Člen akademického senátu na inej VŠ zase opísal, že majú viacero členov, ktorí majú buď priamo vzdelanie v oblasti práva alebo ekonómie, alebo pracujú v odboroch blízkych ekonómii a tak si vedia odborne vyhodnotiť rozpočet. Na základe svojej expertízy sa potom zapájajú do diskusií na senáte: „Isteže napríklad takto, že v senáte máte [odbor], ktorí povedzme nerozumejú celkom tým rozpočtovým záležitostiam. Hej? Povedzme, my máme, právnická má za senátorku, ktorá učí ekonomické nejaké disciplíny u nás. Tiež takisto je proste ekonóm. Že títo sú fakticky najviac zorientovaní. […] A potom ešte prírodovedci, matematici, ktorí si všetko spočítajú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“

Obmedzením druhých dvoch prístupov je, ak je škola jednosmerne zameraná a nemá v rámci akademickej obce relevantných odborníkov. Zároveň môžu byť aj školy, na ktorých pracujú odborníci s relevantnými znalosťami, ktorí však nemajú záujem pôsobiť v akademickom senáte, respektíve neboli do senátu zvolení. V týchto prípadoch sú v senátoch len ľudia bez odborných znalostí v oblasti práva, ekonómie či personalistiky. Vo všetkých uvedených prípadoch radoví členovia akademických senátov na verejných VŠ získavajú pre svoje rozhodnutia odborné vstupy od svojich kolegov senátorov a/alebo od vedenia, ale sami nie sú odborníkmi na témy, o ktorých rozhodujú. Hlavným prínosom všetkých senátorov s rôznym zameraním by bolo do rozhodovaní vnášať informácie o potrebách zamestnancov školy, ktorých v senáte reprezentujú.

Časť zamestnancov nevníma prínosy práce senátorov na chod školy

Dáta z individuálnych rozhovorov To dá rozum naznačujú, že senátori nemajú vybudované systematické komunikačné kanály s rôznorodými skupinami zamestnancov na VŠ. Tie by na jednej strane mohli slúžiť na pravidelné informovanie členov akademickej obce o dianí v senáte a na druhej strane na získavanie podnetov od členov akademickej obce. Takto by členovia senátov mohli priniesť pohľad „zdola“ na pripravované zmeny, respektíve iniciovať zmeny, ktoré môžu vyplývať z konkrétnych potrieb pracovísk či jednotlivcov. Obzvlášť dôležité to môže byť pri väčších školách, kde vedenie má obmedzené možnosti poznať situáciu rôznych skupín ľudí či jednotlivcov. Avšak aj na menších školách je dôležité, aby boli mapované a spracovávané názory všetkých ľudí a nielen tých, ktorí sú z nejakého dôvodu v bližšom kontakte so senátormi alebo s vedením. V rozhovoroch však nebolo zaznamenané systematické zbieranie a vyhodnocovanie informácií, ktoré by umožnilo identifikovať aktuálne problémy a nastaviť ich efektívne riešenia v zmysle zadefinovania si, čo sú problémy a ich príčiny a čo

by mohli byť riešenia pre odstránenie príčin problémov. Boli skôr zaznamenané prípady poskytovania informácií senátormi členom akademickej obce.

Obmedzenú mieru komunikácie medzi senátormi a elektorátom naznačuje aj dotazníkový prieskum To dá rozum medzi VŠ učiteľmi a vedeckými a umeleckými pracovníkmi. Podľa prieskumu nezanedbateľná časť respondentov vnímala, že má nedostatok informácií o dianí v senáte, respektíve, že nevnímala pozitívny prínos práce senátorov, čo jej bráni v zapájaní sa do spravovania školy. Až takmer pätina (18,4 %) respondentov uviedla, že sa nezapája do spravovania školy, pretože má málo informácií o tom, čo zamestnanci presadzujú v akademickom senáte. Pätina (20,6 %) tiež uvádzala ako dôvod nezapájania sa, že nevníma žiadny prínos pôsobenia zamestnancov v senáte na chod školy. Zároveň spomedzi VŠ učiteľov a vedcov s viac ako 26 rokmi praxe na VŠ toto vnímala ako problém až takmer štvrtina respondentov (24,3 %). Táto skupina v najväčšom podiele (17 %) oproti priemeru (12 %) tiež uviedla, že do spravovania školy sa nezapája, lebo zástupcovia zamestnancov v senáte nezastupujú záujmy väčšiny pracovníkov. Inými slovami väčší podiel seniornejších akademikov mal pocit, že senátori nereprezentujú rôznorodé záujmy zamestnaneckej časti akademickej obce. Toto zistenie podporuje výstupy z individuálnych rozhovorov uvedené vyššie, hovoriace o tom, že senátori si systematicky nezbierajú informácie o potrebách všetkých skupín v rámci elektorátu. Následne časť zamestnancov má pocit, že ich potreby nie sú reflektované v práci senátorov.

Zároveň, pri analýze najnižších organizačných jednotiek (katedier, ústavov a pod.) neboli identifikované systematické procesy možnosti ovplyvňovania smerovania týchto jednotiek akademikmi a študentmi. Pre zamestnancov, ako aj pre študentov je toto úroveň, ktorej problémy sa ich najbezprostrednejšie dotýkajú. Aj táto situácia môže prispievať k pohľadu časti respondentov v rámci dotazníka To dá rozum, že nevnímajú žiaden prínos práce senátorov na chod školy, ktorú vnímajú prostredníctvom svojho konkrétneho pracoviska.

Potreby školy či fakulty môžu v senátoch na verejných VŠ naraziť na čiastkové záujmy pracovísk

Z pohľadu fungovania fakulty alebo vysokej školy ako celku je ďalším problémom v nastavení akademických senátov, keď senátori v senáte zastupujú čiastkové záujmy útvaru, ktorý reprezentujú na úkor cieľov celej organizácie. Na úrovni VŠ senátori zastupujú fakulty a na úrovni fakulty/VŠ nedeliacej sa na fakulty zastupujú katedry, ústavy, oddelenia alebo inak definované súčasti. Zatiaľ čo na úrovni VŠ je zastupovanie každej fakulty v senáte dané zákonom o VŠ[6], na úrovni fakúlt to vyplýva z ich vnútorných predpisov.

Presadzovanie čiastkových záujmov môže negatívne vplývať na viaceré aspekty riadenia školy, respektíve fakúlt. Jedným z nich je neefektívne využívanie ľudských zdrojov v rámci výučby. Konkrétne môže dochádzať k vyučovaniu rovnakých predmetov na viacerých pracoviskách školy, pričom pedagógovia niektorých pracovísk nie sú plne vyťažení, lebo nemajú dostatok študentov. Zároveň sa môže stať, že študenti na rôznych súčastiach školy nemajú najkvalitnejšiu výučbu daných predmetov, lebo ich neučia tí najlepší odborníci na danú tému pôsobiaci na inom pracovisku danej školy. Tento problém zachytáva nasledovné vyjadrenie bývalého dekana, ktorý sa pokúsil zracionalizovať výučbu v rámci fakulty počas jeho dekanovania: „Ja považujem za absolútne zbytočné, že je ústav fyziky na [názov fakulty] a my, silný ústav s veľkým počtom osobností, my nemáme čo robiť, pretože my máme na celom ústave sedemdesiat študentov fyziky a nás je štyridsaťpäť vysokokvalifikovaných odborníkov. Máme ešte, pravda, sedemdesiat doktorandov, takže dokopy je nás stopäťdesiat, takže my vlastne sme na úrovni tých špičkových univerzít, kde pomer študent – profesor je jedna ku trom ako Cambridge alebo Oxford napríklad. No a tým pádom vlastne by ďaleko sa zefektívnila tá univerzita, ak my by sme zabezpečovali fyziku aj pre, povedzme [názov fakulty]. Idem ďalej. V Mníchove je jedna obrovská katedra, ktorá zabezpečí výučbu fyziky pre dve-tri univerzity, ktoré sú tam aj v okolí dokonca. A tak podobne je to s chémiou, podobne je to s biológiou a tak ďalej. Tuná to je všetko zdupľované a mojím cieľom bolo to nejakým spôsobom zjednodušiť, ale to akademický senát nepustí a samozrejme aj tie fakulty sú tak uzavreté do seba, že si to neprajú. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Takýto prístup teda neumožňuje poskytovať najkvalitnejšie vzdelávanie všetkým študentom školy prostredníctvom vyučovania daných predmetov na pracovisku, ktoré je na škole najlepšie, a zároveň vedie k neefektívnemu využívaniu ľudských zdrojov v rámci školy.

Takisto v systéme, kde členovia senátu bojujú o čiastkové záujmy, môže byť ťažké vyčleniť finančné zdroje na celouniverzitné aktivity alebo zaviesť multidisciplinárne celouniverzitné študijné programy. Toto je problém, keďže v súčasnosti sa v rámci vedy skúmajú komplexné problémy a multidisciplinárny prístup je dôležitý na analýzu rôznych aspektov týchto problémov. Rektor verejnej VŠ opísal takúto skúsenosť nasledovne: „Takže na tejto [univerzitnej] úrovni

sa najprv urobí rozdelenie [rozpočtu] medzi fakulty a každý tam číha a proste trhá a keď sa to rozdelí, tak potom už sú spokojní. Ale ťažko vám je vyčleniť nejaké zdroje na niečo spoločné. To proste nejde. Tuto máme zopár takých pokusov, takých drobných, ale to je... včera bol senát a bol do večera. Tri body tam boli také, ktoré sa dotýkali nejakých nefakultných, neštandardných, nejakých vedeckých parkov alebo mimofakultný študijný program pre doktorandov. Predpokladáme, že tam možno budú dvaja až traja študenti. Ale už sa tie fakulty cítili nekomfortne, ohrozené a už tá diskusia išla do nemoty, už sa hodinu, dve hodiny diskutovalo a nakoniec to neprešlo schvaľovaním. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tomto prípade obrana čiastkových záujmov fakúlt stála proti inováciám, ktoré by mohli stavať na spolupráci viacerých pracovísk, či už v rámci výskumu alebo prípravy budúcich VŠ vedecko-pedagogických zamestnancov.

Ďalšou z oblastí, kde môže presadzovanie čiastkových záujmov vytvárať prekážky pre efektívne riadenie, je zmena organizačnej štruktúry. Čiže napríklad spájanie pracovísk s cieľom efektívnejšieho poskytovania štúdia v nejakom študijnom odbore. Toto je téma, ktorá môže naraziť na osobné záujmy jednotlivcov alebo pracovísk. Tie však môžu stáť proti záujmu školy, ktorá chce študentom poskytnúť kvalitnejšie vzdelanie prostredníctvom širšie alebo viac multidisciplinárne definovaného odboru. Zároveň to môže byť problém pri reorganizácii VŠ a fakúlt reagujúcich na výrazný pokles VŠ študentov za posledných 10 rokov. Medzi akademickými rokmi 2008/2009 a 2018/2019 klesol počet vysokoškolákov na všetkých troch stupňoch z 230 519 na súčasných 136 874, teda o 41 %.[7]

Predseda akademického senátu, ktorý sa zúčastnil na rozhovore v rámci projektu To dá rozum, uviedol konkrétny príklad situácie, keď sa dekan snažil uskutočniť organizačnú zmenu. Jeho návrh narazil na odpor, i keď ho už schválila vedecká rada zložená z významných odborníkov. Podľa respondenta išlo o prospešný návrh z pohľadu školy a študentov, ale bol v rozpore so záujmami konkrétnej skupiny ľudí: „Nedávny prípad je z fakulty, povedzme reorganizácia, organizačná zmena. [...] Nie je to riešenie, ktoré by malo len pozitíva, môže mať aj nejaké negatíva z niekoho pohľadu. Ale povedzme ten strategický zámer je skvalitniť fungovanie nejakých odborov na fakulte alebo na univerzite. To ten dekan môže mať. Môže to mať posvätené vedeckou radou. Príde senát a neschváli to. Lebo senát zase má na to iný pohľad. Hej? Taký skôr z pohľadu tých zamestnancov a nie je to zasa vec skutočne len akademickej vízie. Mnohokrát je to aj vec takých tých lokálnych alebo krátkodobých záujmov tých ľudí. Ale oni nereprezentujú len seba, to aby nebolo, že tam sa niekto postaví a povie, že on je v zásade proti tomu. Ako osoba XY on reprezentuje nejakú skupinu ľudí vždy. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Iný predseda akademického senátu preniesol dôležitosť presadzovania spoločných cieľov školy do toho, čo sú podľa neho kľúčové charakteristiky senátorov. Z jeho pohľadu by mal byť senátorom človek, ktorý berie do úvahy záujmy celej organizácie a nielen jedného pracoviska alebo svoj osobný prospech. O tom, kto by mal byť členom akademického senátu, povedal: „Tam by mali byť ľudia s charakterom. To je podľa mňa podstatné. A patrioti, ktorým ide o univerzitu ako celok. Pretože ak sa tam pretláčajú len partikulárne záujmy, tak potom sa to rozhasí a ide to preč. To znamená ľudia schopní kompromisu, ochotní v prospech celku občas aj ustúpiť z nejakých vecí a v každom prípade to jednanie a to dohadovanie tam neznamená, že niekto musí byť víťaz a niekto je porazený. Častokrát sú to osobné veci a bolo by dobré, aby sa na tieto veci dokázali povzniesť. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Zastupovanie čiastkových záujmov môže byť podporené spôsobom voľby členov senátu. Volenie zástupcov za jednotlivé súčasti školy či fakulty môže viesť k zastupovaniu záujmov týchto súčastí školy na úkor celku. Rektor jednej z vysokých škôl, kde bol na úrovni fakultných senátov systém zastupovania jednotlivých súčastí fakulty rovnaký, ako je to dané zákonom pre úroveň VŠ, považoval tento model za dezintegrujúci, ktorý neumožňuje rozvoj školy: „Na fakulte máte znova – akademický senát – protiváha dekanovi. A znova, oni sú navolení väčšinou z tých jednotlivých ústavov alebo katedier. Z tých menších jednotiek. Ako sa správajú tí ľudia v tom senáte voči dekanovi? Hája záujmy fakulty? Nie, oni hája záujmy tej jednotky, za ktorú sú tam nominovaní. V tom celom senáte veľkom. Hája títo ľudia záujmy celej školy? Len ak sú skutočne nad, ak na nich netlačí, ale oni sú tam primárne ako zástupcovia tej fakulty. Takže máte tu primárne zaklienený diverzný model rozkladu, odstredivú silu a nie posuňme tú školu niekam ďalej. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Podľa jedného z respondentov s právnickým vzdelaním, ktorý je členom senátu, sú z právneho hľadiska senátori v celoškolských senátoch v schizofrenickej situácii. Dôvodom je, že by mali konať tak v prospech fakulty (tá ich zvolila), ako aj

školy (v jej najvyššom samosprávnom orgáne pracujú), pričom záujmy oboch sa môžu rozchádzať. Senátor tak musí ísť proti jednej z inštitúcií, v ktorej prospech by mal z povahy svojej funkcie konať: „Ešte tam je jedna zvláštnosť, že univerzitný senátor je vlastne zodpovedný akademickej obci fakulty, ktorá ho vlastne zvolila, že to je takzvaný antiimperatívny mandát, pretože on je senátor univerzity a fakticky má zastupovať záujmy fakulty. A pokiaľ by nezastupoval záujmy fakulty, tak môže byť odvolaný. Ale nikde nie je dané, že záujmy všetkých fakúlt v danom okamihu sú rovnaké a sú totožné so záujmami univerzity. Takže potom ten senátor vlastne má sledovať záujem fakulty, lebo inak ho odvolajú a na druhej strane má vlastne konať proti záujmu univerzity, ktorého členom najvyššieho orgánu je. Takže toto sa mi javí ako schizofrenická pozícia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Analogická situácia môže byť aj na úrovni fakultného senátu, kde fakultné záujmy môžu byť v rozpore so záujmami konkrétnych pracovísk, ako bolo ukázané na príklade zmeny organizačnej štruktúry vyššie. Senátor potom koná buď v rozpore s požiadavkami pracoviska, ktoré v senáte zastupuje, alebo s potrebami fakulty, ktorej najvyššieho rozhodujúceho orgánu je členom.

Viacerí účastníci rozhovorov uvádzali pozitíva systému, v ktorom majú jednotlivé súčasti možnosť voliť si svojich zástupcov. Výhodou podľa nich je, že aj menšie pracoviská majú možnosť zvoliť si svojho senátora. Ak by, z ich pohľadu, bola celá škola či fakulta jedným volebným obvodom, tak početnejšie súčasti by mohli prečíslovať tie menej početné. Tento názor reprezentuje výrok predsedu fakultného senátu opisujúci situáciu na jeho fakulte: „U nás to [fakultný senát] máme ako zastupiteľský orgán, že každý ústav tam má svojich ľudí a tak ďalej, čiže volí sa to po ústavoch, máme viac volebných obvodov [...] U nás tá filozofia vyplýva z toho, že proste mali sme tu ešte v minulosti také, že, aj dnes máme, veľké ústavy, malé ústavy, veľké katedry, malé katedry. A potom tie veľké katedry proste prevalcovali tie malé katedry a vlastne rozhodovali o tom, kto bude senátorom za tú malú katedru. (Vysoké školy , Bratislava, Člen akademického senátu)“ Tu však môže byť problém, ak na jednom pracovisku nie je záujem o prácu v AS, zatiaľ čo na inom má záujem pracovať v AS väčší počet ľudí, ako má pracovisko pridelených miest. Do senátu tak prídu síce zamestnanci zo všetkých pracovísk, avšak niektorí z nich môžu prísť s malou motiváciou aktívne sa podieľať na práci AS.

Toto uvažovanie sa pozerá na školu ako na súbor rôznych záujmov jednotlivých súčastí. Nastavenie vzťahov, kde si jednotlivé skupiny bránia svoje záujmy v súboji s inými skupinami, môže viesť ku konfliktnému prostrediu v rámci školy, čo pomenoval zástupca študentskej časti fakultného senátu: „Stále sa tam vytvoria nejaké skupiny v podstate, stále aj napriek tomu, že človek by si povedal, že fakultný senát už aspoň ten bude vystupovať jednotne, tak stále sú na fakulte ústavy, a dosť často sa stane, že samotné ústavy idú proti sebe, čo je na jednej strane trocha smutné, ale zasa tak je niekedy nastavený ten systém. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Zároveň, ako naznačujú kvantitatívne dáta uvedené vyššie, ani súčasný systém volieb členov senátov za jednotlivé pracoviská nemusí zabezpečovať zastupovanie záujmov všetkých rôznorodých skupín, keďže senátori systematicky nekomunikujú so súčasťami, ktoré zastupujú.

Záver

Súčasné nastavenie akademických senátov, ktoré sú konečným rozhodovacím orgánom verejných VŠ a ich fakúlt, vo viacerých prípadoch nezabezpečuje odbornosť ich rozhodnutí. Niektoré kompetencie senátov a pohľad na to, kto by mal byť ich členom, sa prekrývajú s vedeckou a umeleckou radou, čo vytvára otázku možných duplicít a nejasného zadefinovania týchto orgánov v rámci riadenia škôl. Zároveň v senátoch môžu prevažovať záujmy jednotlivcov alebo skupín zamestnancov nad záujmami organizácie ako celku, pričom nie sú zastúpené záujmy všetkých skupín. Ak čiastkové záujmy bránia rozvoju kvalitnejších programov a odborov pre študentov, tak to priamo naráža na tézu, že študenti by mali byť v centre pozornosti vysokých škôl. Zároveň pokiaľ je výsledkom tohto sporu, že škola nevie reagovať vo svojom výskume na riešenie komplexných vedeckých problémov, ktoré vyžadujú multidisciplinárny výskum, tak môže dochádzať k nereflektovaniu potrieb širokej spoločnosti. Do tretice presadzovanie parciálnych záujmov konkrétnych pracovísk a zamestnancov môže komplikovať prispôsobenie sa VŠ a fakultám významnému poklesu vysokoškolákov za posledné desaťročie. Inými slovami, súčasné systémové nastavenie senátov na úrovni zákona o VŠ, ako aj v rámci viacerých verejných VŠ môže znižovať schopnosť školy napĺňať potreby učiacich sa a celej spoločnosti.

Autorka: Renáta Hall
Oponent: Daniel Klimovský

Súvisiace kapitoly

Vývoj počtu vysokoškolákov
Voľby do zamestnaneckej časti AS
Charakteristika vedeckých a umeleckých rád

Zdroje:

[1:] Kvalita senátov je dôležitá pri verejných VŠ, kde akademické senáty prijímajú rozhodnutia ovplyvňujúce vedecké, umelecké a pedagogické smerovanie školy, ako aj jej prevádzku. Na súkromných a štátnych VŠ majú senáty skôr konzultačnú úlohu.

[2:] Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 8, odsek 2) a § 26, odsek 2.

[3:] Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 11 a § 29.

[4:] Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 11, odsek 2 a § 29, odsek 2.

[5:] Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov §9, odsek 1, písmeno l), § 12, odsek 1, písmená a), c) a § 30, odsek 1, písmená a), c).

[6:] Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 8, odsek 1.

[7:] CVTI SR. Štatistická ročenka 2008/2009 a 2018/2019, [cit. 2019-07-10]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Akademické senáty verzus rektori a dekani

Vzťah medzi vedením a senátmi komplikuje zákon o VŠ a na verejných VŠ aj ich vnútorné pravidlá

Na verejných VŠ sa na základe analýzy kvalitatívnych dát To dá rozum ukazuje, že členovia akademických senátov nedôverujú vedeniu, ktoré senáty zvolili. Nedôvera voči vedeniu sa zvyšuje, pokiaľ senát v jednom zložení volí vedenie a nový senát v inom zložení potom s vedením spolupracuje. Nedôvera senátorov v dekanov a rektorov na verejných VŠ sa prejavuje neschválením spolupracovníkov (prodekanov, prorektorov), ktorých si rektor alebo dekan vybral. Možnosť, že sa tak stane je vyššia, ak ich schvaľuje senát v inom zložení ako v tom, ktoré zvolilo dekana/rektora. Ďalším faktorom zvyšujúcim konfliktné nastavenie vzťahu vedenia a senátov na verejných VŠ je, že zákon o VŠ ukladá senátom schvaľovať materiály pripravené vedením, do ktorých však nemajú právomoc vstupovať. Túto situáciu riešia dekani a rektori buď umožnením neformálneho pripomienkovania, podrobnou prezentáciou predkladaných návrhov, alebo vyhýbaním sa predkladaniu problémových materiálov. Viacerí rektori a dekani však túto právomoc senátu vnímali aj pozitívne, keďže im to prináša pocit zdieľania zodpovednosti, dáva vyššiu legitimitu ich rozhodnutiam, znižuje podozrenia z nekalého konania a odstraňuje niektoré chyby v materiáloch. Potenciálny konflikt medzi senátom a vedením verejných VŠ môže byť nižší, ak sú obe strany schopné reflektovať potreby druhej strany. Na štátnej a súkromných VŠ, ktoré boli v projekte To dá rozum analyzované, bol vzťah medzi senátom a exekutívou viac založený na spolupráci, i keď senáty tam majú skôr konzultačnú úlohu. Na súkromných VŠ bol spoločným partnerom exekutívy a senátov vlastník školy a na štátnych to bol rezortný minister. Účastníci rozhovorov na týchto VŠ neuvádzali, že potrebujú viac právomocí.

Senátori na verejných VŠ nie vždy dôverujú vedeniu, i keď je volené senátmi

Z realizovaných rozhovorov v rámci prieskumu To dá rozum sa vzťah medzi senátmi a exekutívou (dekanmi a rektormi) na verejných VŠ javí byť pomerne antagonistický. Zástupcovia senátov vnímajú kontrolu vedenia ako veľmi dôležitú. Respondenti z radov senátorov počas rozhovorov spomínali najmä obavy z možného zneužitia moci dekanmi a rektormi. Nedôvera senátorov voči vedeniu bola v niektorých prípadoch prítomná aj napriek tomu, že vedenie je na verejných VŠ volené samotnými akademickými senátmi.

Zástupcovia senátov verejných VŠ vnímali kontrolu vedenia ako kľúčovú na to, aby sa predišlo ovládnutiu školy jednou osobou. Jeden z predsedov akademických senátov odpovedal na otázku, čo je hlavnou úlohou senátu, nasledovne: „Asi kontrolná funkcia, aby teda tá univerzita nebola riadená len jedným človekom, ale aby ten jeden človek mal kde skladať účty. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Predpoklad, že rektor by mohol chcieť ovládnuť školu, podporil svojím vyjadrením aj ďalší predseda senátu verejnej VŠ: „Je mimoriadne dôležité, aby sa nemohol dostať k moci nejaký ‚uzurpátor‘, ktorý potom s tou školou si naozaj robí, čo chce. Hej? To je pravda, že tam by mala byť nejaká protiváha, ktorá bude požadovať vysvetlenia alebo cez ktorú to jednoducho, proste musia sa dohodnúť. To je mimoriadne dôležité. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Dôveru akademických senátov voči vedeniu môže znižovať aj systém volieb, kde rektor alebo dekan sú volení odchádzajúcim senátom a následne spolupracujú s novým senátom zvoleným po jeho alebo jej nástupe. Jeden z predsedov akademických senátov pomenoval túto situáciu takto: „Starý senát, na poslednom zasadnutí zvolí nového dekana a potom sa volí nový senát. Čiže ten dekan vlastne dostane nový senát, ktorý nemusí byť konzistentný s tým, čo dekan, aké mal plány a čo chcel urobiť, viete. To znamená ale možno na druhej strane je to dobré. Musí ten dekan presvedčiť tých senátorov, že jeho myšlienky alebo jeho úvahy sú dobré. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Podľa tohto respondenta má situácia, keď dekan musí spolupracovať s niekým, kto ho nevolil, aj pozitívnu stránku v tom, že musí byť schopný presvedčiť aj nových senátorov o prínose jeho alebo jej návrhov.

Nedôvera medzi akademickým senátom a zástupcami vedenia spôsobené odlišnými volebnými cyklami môže mať negatívne dopady na fungovanie školy, keďže predstaviteľ školy sa musí venovať požiadavkám senátorov namiesto svojej agendy. Takúto situáciu ilustruje vyjadrenie respondenta, ktorý mal skúsenosť ako predseda senátu aj ako prodekan, ktorý nevnímal

pozitívne situáciu, keď musí novozvolené vedenie od začiatku bojovať so senátom. Za lepšiu považoval možnosť, ak aspoň istý čas vedenie školy spolupracuje so senátom, ktorý ho zvolil: „Zase je tam menšie riziko, že na každom zasadaní ich bude niekto interpelovať a požadovať písomné odpovede na nejakých 20 otázok, lebo potom, samozrejme, ten funkcionár nemôže pracovať, čo teda sa nedá celkom tomu zamedziť. Ale ak sa to stane, tak je to naozaj problém. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Senáty na verejných VŠ ovplyvňujú výber spolupracovníkov rektorov a dekanov

Prejavom nedôvery voči zástupcovi exekutívy je aj to, ak mu senát neschváli návrhy na jeho najbližších spolupracovníkov – prodekanov, respektíve prorektorov. Senát na verejných VŠ má na takéto konanie právomoc na základe zákona o VŠ.[1] Toto bola prax na niektorých z analyzovaných verejných VŠ. Podnietená mohla byť aj tým, že dekana alebo rektora volil senát v inom zložení ako pri voľbe jeho prodekanov alebo prorektorov. Neschválenie spolupracovníkov dekana alebo rektora senátom znižuje jeho alebo jej možnosti spolupracovať pri riadení školy s ľuďmi, s ktorými sa mu dobre spolupracuje, čo môže mať negatívny vplyv na výkon riadenia.

S problémom neschválenia prorektorov či prodekanov sa stretlo viacero zo zástupcov a zástupkýň exekutívy, s ktorými boli vedené rozhovory v rámci prieskumu To dá rozum. V niektorých prípadoch im dôvod, prečo došlo k takémuto neschváleniu, nebol zrejmý. Ako to opisuje jedna z bývalých dekaniek: „To sa mi stalo na [názov fakulty], že mi neschválili prodekana. Nevedeli o ňom nič. Ale jednoducho, teda im bol nejaký nesympatický alebo čo. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inde išlo o subjektívny dôvod, že navrhovaný prorektor nebol z konkrétnej fakulty alebo že s ním neboli zástupcovia fakulty, na ktorej predtým pôsobil na inej pozícii, spokojní. Vo vyjadrení jedného z predsedov fakultných senátov je tiež zjavná vyššie opísaná obava, že dekan by mohol výber prodekanov zneužiť na ovládnutie fakulty s pomocou svojich kamarátov: „No to [schvaľovanie prodekanov senátom] je, samozrejme, dobré, no veď by bolo neprípustné, keby dekan si v podstate tam mohol namenovať takpovediac hocikoho, no pretože potom by napríklad mohol spraviť to, že stane sa dekanom a po nástupe do funkcie niekoho prijme, kto na fakulte nebol, nejakého kamaráta a rovno ho spraví prodekanom bez znalosti situácie na fakulte, lebo je kamarát a bude robiť to, čo sa od neho očakáva. To by, samozrejme, bola vrcholne nežiaduca situácia, keby tam ten schvaľovací proces nebol, tak určite by boli fakulty, kde by to presne takto prebiehalo. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Všetky uvedené dôvody k potrebe schvaľovať prodekanov a prorektorov, ktorých si dekan/rektor navrhne, spochybňujú schopnosť dekana či rektora, ktorých volil senát, vybrať si kvalitných spolupracovníkov. Jeden z rektorov navrhol, že by bolo zmysluplnejšie, aby sa v prípade potreby daný rektor či dekan zodpovedal za výber svojich spolupracovníkov až po nejakom čase: „A potom ho brať na zodpovednosť. Lebo tak by to malo byť. Dobre, zober si, koho chceš, ale keď uvidíme za pol roka, držíme nad tým kontrolu a beda ti, ak nebudeš robiť tak, ako treba. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Možnosť, že senát neschváli prodekanov a prorektorov navrhnutých dekanom, respektíve rektorom, sa javí vyššia v prípade, že schvaľovanie prebieha v inom senáte, než ktorý volil dekana, respektíve, ak nový senát nevolil ani samotného dekana/rektora. Na toto poukázal bývalý predseda fakultného senátu, ktorý bol v čase realizácie rozhovoru prodekanom: „Pretože určitá tá kontinuita proste musí byť a funkčné obdobie dekana by nemalo začínať urputným bojom so senátom pri schvaľovaní prodekanov, napríklad ako sa to stalo u nás na začiatku súčasného senátu. Ja si myslím, že by bolo lepšie spraviť to tak, ako to má ošetrené rektor na veľkom senáte. Že vlastne tam je dokonca ročný posun, takže všetkých prorektorov mu schváli ešte ten senát, ktorý ho v podstate zvolil. Oni normálne sa ujmú funkcie, majú nejaký čas, aby sa zorientovali. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Iný predseda senátu poukázal na to, že je potrebné dôverovať ľuďom, ktorých senát zvolí do vedenia: „No napríklad, čo mi veľmi vadí, že vlastne cez senát musia prejsť všetci prodekani. Musí ich schváliť. Preboha, ja keď si robím pracovný tím, oni si ma zvolili ako vedúceho, ktorý to tu má riadiť. Ako si ja zložím tím, je predsa moja vec. Ja som už dostal tú dôveru, prečo to musí prejsť schvaľovaním? To isté aj pri rektorovi. Samozrejme, väčšinou to prechádza bez nejakých veľkých problémov, ale principiálne. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Senáty schvaľujú dokumenty, ktoré nepripravujú, a exekutíva zodpovedá za rozhodnutia senátov

Jeden z hlavných problémov pri spolupráci dekanov a rektorov so senátmi na verejných VŠ, ktorý bol identifikovaný počas rozhovorov, bol, že i keď senáty majú posledné slovo pri schvaľovaní materiálov[2] predkladaných rektorom a dekanom, nenesú za svoje rozhodnutie žiadnu zodpovednosť. Zároveň im však zákon o VŠ nedáva možnosť ovplyvniť dokumenty, ktoré schvaľujú.

Na problém blokovania rozhodnutí senátmi a zároveň nenesenia zodpovednosti za ne, ktorý významne vplýva na chod školy, poukázali zástupcovia exekutívy aj niektorých senátov. Jeden z rektorov zdôraznil, že univerzitu zastupuje rektor a nesie za ňu plnú zodpovednosť, i keď rozhodnutia v konečnom dôsledku schvaľuje senát: „Veď si zoberte akademický senát, ktorý povedzme môže a je rektorovi veľkou oporou alebo môže byť tam vážny konflikt, nikdy nenesie zodpovednosť za rozhodnutie a za rozhodnutie rozhoduje rektor. Na súdnom spore stojí potom univerzita a rektor, nie nejaký člen akademického senátu, ktorý tvrdil, že viete, postavme rozpočet tak, hej? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Predseda jedného z univerzitných senátov si tiež uvedomoval túto skutočnosť: „Vždy je to na horizontálnej úrovni. To znamená vedenie verzus senát fakulty, vedenie verzus senát univerzity. Ale, ja to nechcem hovoriť, že to je nejaké zlé. Ja len vravím, že tam vzniká akási disproporcia medzi tou zodpovednosťou...Pretože oni sú v konečnom dôsledku zodpovední ako štatutári. Ja nie som zodpovedný ako štatutár ako predseda senátu. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Súčasťou tohto paradoxu vytvoreného nastavením zákona o VŠ je, že zákon o VŠ nedáva senátorom možnosť vstupovať do obsahu samotných materiálov a môžu len predložený materiál schváliť alebo neschváliť. Jeden z predsedov senátu to zhrnul nasledovne: „V súčasnosti to funguje, ako hovorím, že my nemáme právo niečo navrhovať, my môžeme len schváliť alebo neschváliť. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Rektori a dekani majú rôzne stratégie ako zvýšiť priechodnosť návrhov v senátoch

Rektori a dekani verejných VŠ rôznymi spôsobmi zabezpečujú priechodnosť predkladaných návrhov v senáte. Niektorí z nich prediskutovali predkladané materiály na fakultnej úrovni s predstaviteľmi pracovísk fakúlt (katedry, ústavy a pod.) a na univerzitnej s dekanmi či komisiami a predsedníctvom senátu. Jeden z bývalých dekanov opísal svoju stratégiu pri presadzovaní dokumentov prostredníctvom rozsiahlej diskusie s rôznymi aktérmi. Toto umožňovalo aj v priebehu procesu upravovať predkladaný materiál na základe podnetov, ktoré získal: „Ja som so senátom nemal absolútne žiaden problém. Mne všetky návrhy, vrátane rozpočtu, vrátane reštrukturalizácie personálnych vecí, prešli všetky vďaka komunikácii. Vy keď máte niečo a chcete to presadiť, tak najprv to treba vo vedení [fakulty] vyargumentovať, to sú štyria-piati ľudia. To nie je problém. To znamená, že tam treba mať nejaký konsenzus. Potom druhý krok je kolégium dekana. To je desať riaditeľov plus nejakých pätnásť vedúcich oddelení. To znamená, treba im to vysvetliť a musí to byť, samozrejme, materiál, ktorý je stráviteľný. Tam už vidíte, že či to má podporu alebo to nemá podporu. A keď to nemá podporu, tak musíte hľadať nejaký iný variant, ktorý ten cieľ, ktorý máte, splní, ale inou cestou. No, keď tam nájdete podporu, tak potom idete do komisií senátu. To znamená ekonomická komisia, tá to najprv musí celé prebrať, potom legislatívna komisia a potom pedagogická komisia. No a tí keď dajú odobrenie, lebo oni si ma vždy volali na tie stretnutia, kde som to ja celé odprezentoval. Pokiaľ tí to schválili, no tak potom už nebol problém, aby to prešlo aj cez plénum. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Rektor na inej VŠ mal podobný postup len na univerzitnej úrovni: „Najprv s dekanmi, až potom, keď mám zhody s dekanmi, potom to ide na senát, na finančnú komisiu a, samozrejme, až tam, keď vidím, že je to priechodné, ide to do senátu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Na iných školách si vytvoril senát a vedenie školy neformálne pravidlo, že zásadné materiály sú zasielané v predstihu a senát má možnosť k nim vznášať pripomienky. Týmto sa zvyšuje pravdepodobnosť, že budú materiály prijaté. V opačnom prípade sa zvyšuje riziko, že senát celý dokument zamietne, keďže je tak nastavený súčasný právny rámec: „My sme teda tiež prijali nejaký istý dohovor vnútorný, že tie vážne materiály, aby nám predkladali s relatívne dostatočným časovým predstihom, aby senátori, ak majú nejaké pripomienky, aby sme to mohli poslať vedeniu s tým, že teda nech zvážia, či to tam zapracujú alebo nie. I keď, ako hovorím, že právne to nie je ošetrené, lebo právne stačí, keď predložia v termíne a nemusia žiadne pripomienky akceptovať, ale potom sme na tej hrane, že buď schválime alebo neschválime. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“

Ďalšou stratégiou vedenia bolo dôkladne vyargumentovať predložený dokument počas rokovania senátu. Toto predpokladá jednak kvalitnú prípravu a taktiež racionálne a vecné rozhodovanie senátorov. Jeden z dekanov vnímal predrokovanie materiálov, ako je uvedené vyššie, za lobing, ktorý nepovažoval za správny a skôr sa sústredil na dôkladnú prípravu materiálov: „Ja som si veci nepripravoval v senáte. A takmer principiálne nie, ja som išiel do toho tak, že silu argumentov som stále mal pocit, že jednoducho ich presvedčím a že netreba robiť nejaký lobing. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekanka na inej škole okrem podrobného predstavenia dokumentov vytvárala aj priestor na ich prípadné doplnenie zo strany senátorov: „Ja keď predkladám materiály do senátu, tak ich predkladám kompletné a odôvodnené. Hej, čiže možno idem nad rámec toho, čo sa odo mňa očakáva, že viete, keď predkladáte niektoré dokumenty zo zákona, ja neviem, napríklad rozpočet nákladov a výnosov, tak to je jedna tabuľka, ktorú predložíme, ale ja k tomu robím sprievodnú správu. Čiže tým pádom vlastne naozaj sa snažíme ako transparentne a úplne konkrétne tie veci tam odôvodniť a potom je tam, samozrejme, diskusia. Čiže veľakrát naozaj senát dal dobré podnety, že ešte toto by sme chceli vedieť alebo ešte toto by sme chceli vedieť. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Akceptovaním pripomienok od senátorov sa senáty stávajú spolutvorcami dokumentov, čím sa môže zvyšovať ich priechodnosť.

Toto však vyžaduje senátorov, ktorí dokumenty čítajú a majú záujem o racionálnu diskusiu. Nie vždy to je tak, čo ilustrujú nasledovné citáty. Rektorka jednej z verejných VŠ opisuje, ako vďaka tomu, že senátori nemajú naštudovaný rozpočet, môžu na základe čiastkových výhrad celý materiál zastaviť, a to napriek jeho predrokovaniu so zástupcami fakúlt: „Keď ja dám návrh rozpočtu, ktorý má neviem koľko strán a majú si prečítať metodiku, no tak, jaj, to o čom snívam? Takže prídu ľudia, ktorí sú veľmi sympatickí a sú fajn a keď mi uveria, čo im rozprávam a ubezpečím ich, že som toto všetko prebrala s troma dekanmi, ktorí majú súhlasné stanovisko a my si to premietneme na veľkých tabuliach, kde sledujeme, že aký bol minulý rok, teraz je to takto a tak ďalej. Dekani O. K., sme dohodnutí, ideme na senát. Keď ja toto poviem senátu a senát je osvietený a to akceptuje, tak môžem skákať meter deväťdesiat. Ale môže sa stať, že natrafíte na človeka, ktorý nemá tie informácie, ani ich nechce mať, ale chytí sa nejakého mikroproblému, ktorý vám tam naruší celú tú atmosféru a je to fakt tak, no to sa mi nejako nezdá a tí ľudia zapochybujú a už máte po rozpočte. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ako už naznačuje uvedený citát, v konečnom dôsledku môže byť materiál neschválený nie kvôli reálnemu problému, ale aj kvôli iracionálnemu rozhodnutiu niektorých senátorov. Jeden z bývalých dekanov takúto situáciu opísal nasledovne: „Ale viete, ľudia sú takí, že keď ide aj v jednej miestnosti, ja som zvykol žartovať. Keď im poviete, že si má sadnúť z jedného kúta severovýchodného do západojužného či akého, tak aj to budú proti tomu budú protestovať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Krajnou stratégiou vedúcich pracovníkov škôl je predkladať len materiály, pri ktorých vedia, že prejdú, i keď to z ich pohľadu nie je optimálne riešenie. Jeden z rektorov to zhrnul nasledovne: „Čo rektor nepredloží, o tom vlastne senát nemá čo hlasovať. Okrem, samozrejme, vecí vnútrosenátnych. To je druhá vec. Takže toto je ochrana naša, že predložíme to, čo naozaj reálne vieme zrealizovať, aj keď možno s tým veľmi nesúhlasíme, ale jednoducho to, čo sa reálne dá zrealizovať. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Kontrolná funkcia senátov vyhovuje aj niektorým rektorom a dekanom verejných VŠ

Zaujímavým zistením z realizovaných rozhovorov je, že kontrolná funkcia senátov je vítaná nielen senátormi, ale vyhovuje aj viacerým predstaviteľom verejných VŠ a ich fakúlt. Vytvára pocit spoluzodpovednosti, i keď za rozhodnutia je zodpovedný dekan a v právnej rovine rektor. Jedným z prínosov vstupu senátorov do rozhodovania je, že môžu pomôcť odstrániť formálne chyby v materiáloch v zmysle „viac očí viac vidí“. Ako však upozornil jeden z rektorov, ani toto nemusí vždy platiť a ani senát si nemusí všimnúť všetky nedostatky: „Naraz dekanovi chýba to, si schváli rozpočet, čiže rozdelí si štátne dotácie v senáte, urobí si rozpočet v senáte a za mesiac príde a chýba mu 150 000 na platy. Lebo si svojvoľne prijme ľudí a si myslí, že on to zakryje. A to je to, čo ja nesmiem pustiť [...] mne veľmi vadí, že kde sú tí senátori všetci, všetci chcú študovať všetky správy a na to neprídu a potom je tu kdesi, že majú málo a prečo máte málo? (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalším dôvodom, prečo je vstup senátov do rozhodovania vedenia verejných VŠ a fakúlt vítaný, je potvrdenie správnosti presadzovaného riešenia a tiež posilnenie jeho legitimity. Jeden z bývalých dekanov to opísal nasledovne: „Keď vám to v tom senáte prejde, tak potom aj to riešenie má veľký mandát.[…] Ale že by som ja išiel za senátormi a teraz ich niekde predtým ešte presviedčal o tom [...] Lebo buď mám, buď dokážem argumentovať a vtedy je to O. K., alebo nedokážem a potom sú tie moje argumenty na vode. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

V podobnom duchu vnímal úlohu senátu aj ďalší bývalý dekan, ktorý však zašiel ešte ďalej, keď uviedol, že senát priamo zamedzí nesprávnemu nastaveniu opatrení navrhovaných dekanom: „Mne toto vyhovovalo, lebo viete, keby dekan riadil veľmi direktívne, tak by sa mohlo stať, že proste zablúdi niekde. Kdežto takto, keď si to odkomunikujete, keď stále registrujete tú spätnú väzbu, tak máte proste menšiu pravdepodobnosť, že zablúdite. Ja s tým nemám problém. Dôležité je, to stále hovorím, absolútne najdôležitejšie, musíte komunikovať s ľuďmi, musíte stále proste registrovať tú spätnú väzbu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Dohľad senátu podľa jedného z rektorov tiež umožňuje predchádzať podozreniam z nekalého konania rektora či dekana: „Nie, toto [že senát schvaľuje rozpočet, dlhodobý zámer, štatút či nakladanie s majetkom] má výhodu, viete, stále si musíme pozerať na prsty. Dôvera – nedôvera, ja sa cítim povedzme urazený, že ma niekto podozrieva alebo tak, ale myslím si, že treba mať tie spätné väzby, Tie kontroly musia byť. Aby sa skutočne vylúčilo to podozrenie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Spoluprácu medzi vedením školy a senátmi ohrozuje presadzovanie čiastkových záujmov

Viacerí predsedovia senátov si uvedomovali, že pre školu ako celok je prínosné, ak vedenie a senát spolupracuje. Jeden z bývalých predsedov fakultného senátu, ktorý v čase rozhovoru pôsobil vo funkcii prodekana pre študijné záležitosti, vnímal dôležitosť neútočenia členmi senátu na neho. Ak mu senát posiela mnoho požiadaviek, odoberá mu to podľa neho čas na výkon jeho povinností: „Čiže ja, keď som nastúpil do funkcie, tak január, február, marec, som odpovedal denne na 5-6 e-mailov týkajúcich sa prijímacieho konania a z hľadiska fungovania tej fakulty to je to, čo ten prodekan musí čo najkvalitnejšie robiť, aby fakulta mala dostatok kvalitných uchádzačov o štúdium a nie sa dohadovať so senátom o nejakých v podstate osobných malichernostiach. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Ďalší z predsedov senátu poukázal na fakt, že nezhody medzi vedením VŠ či fakultami na jednej strane a senátmi na strane druhej majú v konečnom dôsledku dopady na zamestnancov fakúlt. Senátorom a vedeniu by malo ísť v prvom rade o fungovanie vysokej školy: „Tá univerzita musí existovať. Poviem príklad, my sa môžeme naťahovať o metodike rozdelenia štátnej dotácie a urobiť zákopovú vojnu. Takže na to doplatia potom zamestnanci tých fakúlt. A celej univerzity, pretože nebudú mať rozpočty tie fakulty, dekani okamžite musia zastaviť vyplácanie akýchkoľvek príplatkov, alebo teda nadtarifné mzdy. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Ďalší z predsedov senátov uviedol svoju negatívnu skúsenosť z minulosti, keď členovia fakulty doplatili na zlé vzťahy dekana a senátu. Vyzdvihoval dôležitosť robiť kompromisy medzi vedením a členmi senátu. Vedenie by podľa neho malo vytvoriť priaznivé podmienky pre zamestnancov a členovia senátu by si zas mali uvedomiť, že musia ustúpiť zo svojich záujmov pre potreby celej fakulty: „Mali sme také obdobie, keď to medzi dekanom a predsedom senátu dosť škrípalo a bolo to zle pre všetkých, najmä pre fakultu. Proste tu má byť ten súzvuk toho, aby sa robilo pre prospech fakulty, a nie aby ten pozeral, čo je dobré preňho a čo je dobré pre toho alebo kde nájsť to optimum riešenia, aby aj ľudia boli spokojní, aby aj zárobky boli normálne, aby ľudia chodili radi do roboty, a na druhej strane aby nám to tu nepadlo všetko na hlavu. Proste nedajú sa ani všetky peniaze prejesť a potom po pár rokoch zistíme, že nám tečú, smrdia záchody, tečú strechy a nejdú výťahy.[…] to je tá dobrá spolupráca medzi dekanom a senátom, aby si to navzájom vysvetlili. Toto vieme získať, takéto peniaze navyše, to by sme mohli z toho spraviť, a trošku sa navzájom pochopiť a nie tak, že sa snažiť pred národom dokázať, ty si blbec alebo ja som blbec. Lebo to nevedie k ničomu. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Spolupráca medzi vedením a senátom však môže narážať na ďalší paradox, ktorým je, že senátori zastávajú parciálne záujmy pracovísk, za ktoré boli zvolení do senátu. Na druhej strane vedenie zodpovedá za fakultu alebo univerzitu ako celok, čo by malo byť odzrkadlené aj v predkladaných návrhoch. Takto protichodné nastavenie senátov a exekutívy potom môže prispievať skôr k vytváraniu konfliktných vzťahov ako súladu, keďže každý presadzuje iný typ záujmov.

Na štátnych a súkromných VŠ senáty spolupracujú s vedením aj bez silných právomoci

Na súkromných a štátnej VŠ, kde boli realizované rozhovory v rámci prieskumu To dá rozum, bol vzťah medzi senátom a exekutívou menej vyhrotený ako na analyzovaných verejných VŠ. Zákon o VŠ dáva samosprávnym orgánom štátnych a súkromných VŠ menej právomocí, ako je to na verejných VŠ. V prípade štátnych VŠ dáva konečné slovo namiesto senátom rezortným ministrom a v prípade súkromných vlastníkovi školy (pri oboch typoch škôl ide o voľbu rektora, kontrolu využívania peňazí a majetku, vznik a zánik súčastí školy, rozpočet; pri súkromných VŠ, vojenskej a policajnej škole určovanie počtu študentov a počtu a štruktúry zamestnancov).[3] Tým, že vo viacerých oblastiach senáty na týchto školách len prerokúvajú jednotlivé materiály, majú skôr konzultačnú úlohu. Zároveň, tým, že pri výbere vedenia školy má hlavné slovo na štátnych školách rezortný minister a na súkromných VŠ vlastník[4], tak senát školy tam skôr spolupracuje s vedením, do ktorého výberu vstupoval len obmedzene. Senáty na štátnych školách sa vyjadrujú k návrhu rektora, ktorý rezortný minister predkladá prezidentovi.[5] Na súkromných VŠ podľa zákona o VŠ akademický senát síce navrhuje kandidáta na rektora správnej rade súkromnej vysokej školy[6], ale v rámci rozhovorov realizovaných na súkromných VŠ respondenti uvádzali, že rektor je v skutočnosti navrhovaný vlastníkmi školy. Na súkromných a štátnych VŠ, na základe výpovedí respondentov a spôsobu akým je definované ich riadenie v zákone o VŠ, sa dá povedať, že spoločným partnerom pre akademické senáty a vedenie VŠ je pri riadení školy rezortný minister (štátne VŠ) alebo vlastník (súkromné VŠ). Tieto skutočnosti na analyzovaných školách neviedli k zlým vzťahom medzi vedením a senátmi. Zástupcovia a zástupkyne senátov z týchto škôl nevyjadrili v rozhovoroch potrebu mať podobné právomoci ako ich kolegovia na verejných VŠ, čiže nespochybňovali ani silnejšie postavenie rezortného ministerstva či vlastníka školy.

Na štátnej VŠ, kde boli realizované rozhovory, bol vzťah medzi senátom a exekutívou z pohľadu oboch strán, opísaný ako kooperatívny a konštruktívny a to špeciálne pod vedením, ktoré bolo aktívne v čase prieskumu To dá rozum v roku 2018. Vedenie a senát sa vnímali skôr ako jeden celok, ktorý spolupracuje na rozvoji školy. Tento pohľad ilustruje vyjadrenie zástupkyne senátu: „Tuto sme my jeden celok, dokonca možno aj na báze tej skôr spolupráce vo vzťahu k vedeniu, lebo vždy hovorím, že mám pocit, že sme na jednej inštitúcii, tak má ísť o spoločnú vec a nech tie veci sú v prospech všetkých. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ S týmto pohľadom sa stotožňovali aj zástupcovia vedenia a študentskej časti senátu na danej škole.

Na súkromných VŠ, na ktorých boli realizované rozhovory, bol senát a jeho právomoci vnímané ako niečo, čo musí byť formálne naplnené a je preto potrebné to spraviť čo najjednoduchšie. Predseda fakultného senátu to komentoval nasledovne: „Viete čo, my si to skôr medzi fakultami posielame, také tie materiály, keď niečo príde zhora, že sa má niečo schváliť, tak zvyčajne [názov fakulty] to prvá schváli a potom my to obmieňame tam tú fakultu na takú fakultu [...] Čiže my sa s tým nejakým spôsobom nehráme, takže, aby to trvalo čo najmenej, je to len formalita, aby sme splnili všetky veci, ktoré máme. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Rozhovory ďalej ukázali, že na analyzovaných súkromných školách bolo kľúčové to, čo chcú majitelia, respektíve zakladatelia školy dosiahnuť a senát tomu len pomáha, keďže to vyžaduje zákon. Jeden predseda senátu to opísal nasledovne: „Čiže nie je to to, čo my chceme, ale je to o tom, čo je podpísateľné majiteľmi. Viete, my si môžeme schváliť čokoľvek, ale nie je tam nejaká povinnosť tých majiteľov to akceptovať. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Podobne situáciu vnímal zástupca zakladateľov inej súkromnej VŠ, ktorý tiež uviedol, že schvaľovanie materiálov senátom je u nich skôr o formálnom naplnení požiadaviek zákona, ale za školu nesú priamu zodpovednosť majitelia školy, a preto majú aj rozhodujúce slovo: „Čo môžu oni [senát] rozhodovať? Napríklad aj ten rozpočet, no senát môže neschváliť. A čo sa stane? Alebo senát povie, no chceme mať príjmy o milión viac. No dobre, aj ja chcem mať príjmy o milión viac. Ale ako to mám? [...] Čiže ono, keď to aj ide a ten senát, aby sme naplnili literu zákona, no tak je to tam prejednané a niekedy aj majú pindy, lebo sa zrazu začnú do toho hrabať. No, ale je to viacmenej formálne. Oni sa vyjadrujú, hej? Našťastie neschvaľujú. No tak boli, vyjadrili sa, koniec, odfajknuté a vybavené. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“

Predstavitelia samosprávnych orgánov súkromných VŠ (rektori, dekani, senátori), s ktorými boli vedené individuálne rozhovory v rámci prieskumu To dá rozum, však nehodnotili takéto nastavenie negatívne. Naopak, zástupkyňa exekutívy jednej zo súkromných VŠ vnímala jednotu vedenia a senátu, ktorú porovnávala s negatívnym vzťahom, ktorý zažila na verejnej VŠ: „U nás to nie je tak, že vlastne senát tvorí opozíciu rektorovi a ho tam kontroluje. Naopak, my sme tak

spolu nejako. Tak toto tu vôbec nie je, že no, zodpovedaj sa, vieme, ako to bolo na senátoch. Tak ten rektor tam [na verejnej VŠ] je úplne ako na výsluchu. Nie, tu nie, určite nie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Predseda fakultného senátu na inej súkromnej škole poukázal, že senát a dekan ťahajú za jeden povraz, lebo spoločne reprezentujú akademickú samosprávu voči vlastníkovi a musia konať v súčinnosti, aby boli splnené všetky nevyhnutné formálne požiadavky: „Z toho hľadiska by som povedal, že to [spolupráca dekana a senátu] je blízka. Ten dekan v podstate chce vychádzať so senátom dobre, pretože, viete, príde niečo zhora dekanovi, dekan to posunie na senát, často to treba vybaviť do pár dní alebo niečo také, takže je ťažké aj dodržiavať nejaké termíny a podobne, naháňa sa to. Je veľa všelijakých schvaľovačiek, všetko možné sa musí schvaľovať. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Senát bol niektorými z respondentov na súkromných VŠ vnímaný aj ako možná platforma na získavanie názorov od študentov alebo pedagógov. Bývalý rektor jednej zo súkromných VŠ uviedol: „Ale bola to spätná väzba. Ja som sa dozvedel veľa od tých študentov. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V podobnom duchu senát vnímal aj dekan na tej istej škole, ktorý komentoval informácie, ktoré získavajú na senáte od študentov: „Ktorý predmet je podľa ich názoru moc teoretický, aké predmety by chceli mať vo vzťahu k tým praktickým zameraniam a podobne. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Takúto úlohu senátu potvrdil aj zástupca študentov na súkromnej VŠ, s ktorým bol vedený rozhovor. Ten dodal, že v rámci senátu študenti prichádzajú s praktickými požiadavkami, ktoré sa týkajú napríklad zariadenia učební a tieto sú potom na senáte vyriešené.

Na inej súkromnej škole zástupca zakladateľov školy nevnímal ako nevyhnutné mať senát na to, aby získaval podnety od študentov alebo pedagógov. Pre neho je dôležité len to, či ide o zmysluplný podnet: „Každý, či je v senáte, alebo nie, má možnosť. Ja mám dvere otvorené. Má možnosť prísť a povedať. Ak je návrh dobrý, my zvážime každý dobrý návrh. A mali sme tu projekty, študentský parlament a hentaké športové. Podporujeme hokej, basketbal, neviem čo. Ako študenti majú všelijaké aktivity a historicky ich bolo veľa. Ale na to nepotrebujem ja senát. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Inými slovami, spätnú väzbu od členov akademickej obce tento zástupca vlastníka vnímal ako dôležitú. To, čo sa mu videlo zbytočné, je, aby bol na takúto spätnú väzbu vytváraný formálny orgán v podobe senátu.

Záver

Analýza kvalitatívnych dát To dá rozum naznačuje, že na verejných VŠ, kde boli realizované rozhovory panovala väčšia nedôvera a konfliktnejší vzťah medzi vedením a akademickými senátmi ako na analyzovaných súkromných VŠ a štátnej VŠ. To napriek tomu, že verejné VŠ sú významne samosprávne riadené vrátane výberu svojho vedenia. Na jednej strane zákonná úprava vnáša viacero pravidiel, ktoré prispievajú ku konfliktnému nastaveniu medzi senátom a exekutívou verejných VŠ. Na druhej strane samotné verejné VŠ k takémuto nastaveniu vlastnými predpismi a spôsobom fungovania prispievajú. V prípade súkromných VŠ ich súčasné nastavenie pôsobnosti akademických senátov podľa zákona o VŠ zahlcuje podmienkami, ktoré síce formálne spĺňajú, no oberá ich to o čas, ktorý by mohli využiť napríklad na podrobnejšie reflektovanie potrieb svojich študentov a zamestnancov, či na podporu kvality vzdelávania alebo výskumu. V prípade verejných aj súkromných VŠ súčasné právne nastavenie kompetencií samosprávnych orgánov a taktiež ich reálny výkon v praxi znižuje efektivitu riadenia VŠ, ktorá je nevyhnutná na kvalitné fungovanie škôl.

Autorka: Renáta Hall
Oponent: Daniel Klimovský

Súvisiaca kapitola

Charakteristika zamestnaneckej časti akademických senátov

Zdroje:

1: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 9, odsek 1, písmeno d) a § 27, odsek 1, písmeno c).
2: Senáty na verejných VŠ schvaľujú nasledovné dôležité dokumenty: rozpis rozpočtu, návrh organizačného poriadku, podmienky na prijatie uchádzačov o štúdium, členov vedeckej rady, na úrovni VŠ časť členov správnej rady a nakladanie s majetkom, dlhodobý zámer VŠ/fakulty, vznik a zánik fakúlt (na úrovni VŠ) a pracovísk (na úrovni fakulty). Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 9, odsek 1, písmeno a) až n) a § 27, odsek 1, písmeno a) až j).
3: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 43 odseky 5), 6), 8), 9), 16), 17), § 44 odseky 3), 4), 6), 7), 11, § 45 odseky 3), 4), 6) až 8), § 47b, § 47c
4: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 43, odsek 5, písmeno a), § 44, odsek 3, písmeno a), § 45, odsek 3, písmeno a), § 47b odsek 2, písmeno d).
5: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 43, odsek 5, písmeno a), § 44 odsek 3) písmeno a) a § 45 odsek 3, písmeno a).
6: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 47b, písmeno d).

Výber a právomoci rektorov

Úlohy rektorov verejných VŠ sú rozsiahle, ale systémové nastavenie nie je vždy podporujúce

Rektor verejnej a štátnej VŠ ju riadi a zastupuje navonok. Pri súkromných VŠ spolupracuje na riadení školy s majiteľom VŠ, ktorý si ho aj vyberá. Pri štátnych VŠ má pri výbere hlavné slovo minister rezortu, pod ktorý VŠ spadá a ktorého potreby napĺňa. Na verejných VŠ rektora vyberá akademický senát, ktorému sa rektor zodpovedá. Nie vždy je zrejmé, ako je pri verejných VŠ zabezpečený výber najkvalitnejšieho kandidáta. Rektorovi pomáhajú napĺňať jeho stratégiu, ako aj každodenné úlohy prorektori, kvestor a administratívni pracovníci. Rektor má obmedzené možnosti prepúšťať administratívnych pracovníkov, ako aj ich adekvátne odmeňovať. Má však možnosti zefektívniť fungovanie administratívy. Dáta To dá rozum naznačujú, že rektori aj prorektori sa na svoju funkciu pripravujú najmä zastávaním nižších manažérskych pozícií v rámci VŠ a nezúčastňujú sa na manažérskom vzdelávaní. Od rektorov verejných VŠ sa očakáva, že budú vedieť udávať strategické smerovanie VŠ a riadiť ju v akademických otázkach, ale aj ako inštitúciu. Rozhodnutia rektorov však závisia od schválenia iných orgánov a rektori nemajú priamy dosah na úroveň fakúlt, kde sa vykonáva vedecká, umelecká a pedagogická činnosť, ako aj spravovanie ľudských a ekonomických zdrojov. Paradoxom je, že i keď rozhodnutie rektora schváli senát na úrovni VŠ, tak toto nemusí byť schválené senátom na úrovni fakulty, ktorej sa týka a tak sa tento návrh zastaví. Účasť viacerých aktérov na prijímaní rozhodnutí môže spôsobovať, že proces riadenia na verejných VŠ je relatívne ťažkopádny. Na súkromných VŠ sa zdá riadenie akademických otázok oddelené od riadenia školy ako organizácie. Rektori tam majú na starosti akademické riadenie, zatiaľ čo majitelia sa venujú najmä manažmentu, pričom obomi stranami sa javí tento model vnímaný pozitívne.

Nie je zrejmé, ako sa premietajú kvalitatívne požiadavky do výberu rektorov

Na funkciu rektora nie sú zákonom o VŠ definované žiadne kvalitatívne požiadavky. Rektorov všetkých VŠ menuje prezident Slovenskej republiky, ale pri každom type VŠ sa tak deje na návrh iného orgánu. Na verejných VŠ kandidáta na rektora volí akademický senát VŠ, pričom kandidátov môže senátu navrhovať aj správna rada VŠ.[1] Na štátnych VŠ rektora vyberá minister, do ktorého pôsobnosti VŠ spadá a na súkromných VŠ je to človek, ktorého si podľa kvalitatívnych dát To dá rozum vyberie majiteľ školy, i keď zákon o VŠ uvádza, že kandidáta na rektora navrhuje správnej rade akademický senát.[2]

Situáciu na súkromných VŠ ilustrujú nasledovné citáty zaznamenané počas zberu kvalitatívnych dát To dá rozum. V prvom opisuje predseda správnej rady jej kľúčovú úlohu pri výbere rektora, kde síce senát navrhuje kandidátov, ale v prípade, že by boli neprijateľní pre správnu radu zloženú z majiteľov, tak správna rada rektora nevyberie: „Zase tam je ten nešťastný senát, čiže rektora navrhuje senát […] Správna rada ho schvaľuje. Čiže ja som im rovno povedal. Navrhnite tu päť kandidátov a správna rada jedného schváli. Tak sa dohodnime, ktorý je najlepší. Čiže formálne oni museli tí, čo chceli kandidovať, museli sa do nejakého dátumu prihlásiť. No a potom sme si sadli so senátom a aj tak sme sa zhodli. Ale keby sme sa neboli dohodli a dajú niekoho, ktorý by sa správnej rade nepáčil, tak ho nevymenujú a môžu dať nového. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Druhý respondent, ktorý je bývalým členom vedenia inej súkromnej VŠ úlohu majiteľov pri výbere rektora a dekanov, opísal nasledovne: „A tí vlastne traja [majitelia – pozn. autorky] vždy všetko organizovali. To znamená, že fakticky bol tu ten jeden hlavný majiteľ a ten všetko aj dekanov, aj rektorov [vyberal – poznámka autorky] všetko. Vlastne jeden muž. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Iný rektor aktívnu úlohu správnej rady potvrdil, keď opisoval, ako sa on dostal do tejto funkcie a kto ho na daný post oslovil: „Tá správna rada, ako nejako som sa im pasoval tak do toho. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Z rozhovorov so zástupcami súkromných VŠ sa teda javí, že spôsob voľby rektora, ktorý im bol zákonom predpísaný novelou zákona o VŠ č. 363/2007, nepovažujú za prospešný a rektora si vyberajú spôsobom, ktorý je pre nich vhodný.

I keď zákon o VŠ hovorí, že na verejných VŠ volí kandidáta na rektora akademický senát VŠ, tak kvalitatívne dáta indikujú, že návrh na kandidátov do volieb môžu dávať aj iní členovia akademickej obce danej VŠ. Takto voľby rektora opísal na svojej škole jeden z predsedov akademického senátu: „Takto, realita tých volieb, myslím, že to neni len vec týchto našich fakúlt a univerzity, ale všeobecne je, že do vedenia univerzity navrhujú prorektorov a napokon aj rektora. Navrhujú nielen

senátori, senátori to finálne schvaľujú. Ale tie návrhy idú od dekanov, idú z vedeckých rád. To znamená, že poväčšinou je to nejaká dohoda. A taká kompetenčná, že ktorá fakulta, ktoré posty obsadzuje. Alebo teda pokiaľ je tam nejaký historický princíp, že dochádza k nejakej rotácii. Ale nie je to len vecou senátu. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Ako ukazuje tento citát, tak na danej VŠ je voľba kandidáta na rektora výsledkom dohody jednotlivých zložiek univerzity založená na tom, aby každá fakulta obsadila nejaké posty, respektíve, aby moc medzi fakultami rotovala. Nejde teda o kritériá priamo súvisiace s kvalitou daného kandidáta. Paradoxné je, že na tejto konkrétnej VŠ sú do navrhovania kandidátov na rektora zahrnuté rôzne súčasti jej akademickej obce. No zatiaľ čo zákon o VŠ priamo definuje možnosť navrhovať kandidáta na rektora členom správnych rád, tak ani v jednej zo správnych rád verejných VŠ, s ktorých členmi boli realizované rozhovory, správne rady rektorov nenavrhovali.[3] Pravdepodobne ich navrhujú teda členovia akademickej obce.

Na inej verejnej VŠ je voľba rektora podľa slov predsedu akademického senátu založená na tom, že kandidát je známou osobnosťou na škole a z pohľadu členov akademickej obce mu možno dôverovať, že bude školu dobre riadiť: „S menšou pravdepodobnosťou sa stane rektorom človek, ktorý, dajme tomu, na tej univerzite žil, ale nikto by ho nepoznal. Lebo ľudia mu musia dôverovať. Toto je o dôvere. Dôvere, že keď si ho zvolíte, tak on vás bude riadiť. Potom sa naňho musíte spoľahnúť, že on vás bude riadiť dobre alebo... V tomto smere asi musím povedať, že aj keď niektoré tie voľby neboli ako jednoduché, ale v konečnom dôsledku boli demokratické podľa pravidiel, a keď sa vyberalo medzi dvomi alebo tromi kandidát... Alebo štyrmi – záležalo od toho potom, ako to postupne ubúdalo, tak ten človek bol známou osobnosťou tej univerzity. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Z výroku nie je jasné, ako kandidát na rektora preukazuje svoju manažérsku zdatnosť, skôr poukazuje na potrebu, aby bol kandidát v danej komunite známy a akceptovaný.

Viacerí respondenti z radov vedenia verejných VŠ alebo senátov tiež uvádzali, že o tom, kto bude rektorom, rozhodujú do značnej miery študenti, ktorí tvoria minimálne tretinu členov akademického senátu. Niekoľkí respondenti podotkli, že študenti sú ľahko ovplyvniteľní a nepoznajú daného kandidáta tak ako zamestnanci VŠ. Predseda jedného z akademických senátov VŠ to komentoval nasledovne: „Senátori príslušní volia rektora v akademickom senáte, ktorý sa skladá dve tretiny zamestnanci a tretina študenti. Osobne si myslím, že študenti sú závislí od aktivít jednotlivých, samozrejme, kandidátov, ale vždy sa bojuje viac-menej o tú skupinu študentov, lebo tá je najľahšie ovplyvniteľná? To znamená, že nikto vám nemôže dať to, čo vám ja môžem sľúbiť, či ako sa to hovorí? Čiže častokrát v týchto veciach rozhodujú študenti v konečnom dôsledku. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Aj toto vnímanie voľby rektora skôr vnáša pochybnosti do jeho výberu podľa manažérskej kvality kandidáta.

Na verejných VŠ je rektor, akademický senát môže navrhnúť prezidentovi republiky jeho odvolanie.[4] Novelou zákona o VŠ č. 155/2019 účinnou od 1. 7. 2019 bola zrušená limitácia, že rektor verejnej VŠ môže na rovnakej škole zastávať pozíciu rektora len v dvoch po sebe nasledujúcich funkčných obdobiach. Inými slovami, dnes môže rektor, podobne ako dekan, ostať vo funkcii toľko funkčný období, koľkokrát ho alebo ju zvolí akademický senát. Na štátnych VŠ predkladá návrh na odvolanie minister, pod ktorého rezort daná VŠ patrí.[5] Na súkromných VŠ akademický senát opäť formálne navrhuje odvolanie správnej rade.[6]

Spôsob výberu a odvolania rektora je z hľadiska verejnej politiky kľúčový najmä na verejných VŠ. Na súkromných VŠ je vecou vlastníka, ako si zabezpečí, že jeho škola, financovaná primárne zo súkromných zdrojov, funguje kvalitne a že jej zdroje sú využívané efektívne. Podobná je situácia pri štátnych VŠ, kde je hlavná zodpovednosť na rezortnom ministrovi, keďže tieto školy by mali najmä napĺňať potreby daného rezortu, ktorý ich do veľkej miery aj financuje. Verejné VŠ spravujú najmä verejné zdroje, ale ich vedenie je vyberané a v prvom rade sa zodpovedá akademickému senátu zastupujúcemu akademickú obec danej VŠ. Uvedená novela zákona o VŠ číslo 155/2019 môže spôsobiť, že rektor v snahe udržať sa vo svojej pozícii nebude robiť žiadne rozhodnutia v rozpore so záujmami akademického senátu. Pri doterajšom stave mohol byť rektor viac motivovaný k takýmto rozhodnutiam v druhom funkčnom období, keď vedel, že už sa nebude uchádzať o priazeň senátu. Zozbierané dáta teda neposkytujú odpoveď na otázku, ako je zabezpečené, aby do vedenia VŠ bol vybraný nielen človek najširšie akceptovaný akademickým senátom VŠ, ale aj človek, ktorý bude najkvalitnejšie a najefektívnejšie spravovať zdroje verejnej VŠ a maximálne rozvíjať jej potenciál.

Administratívni pracovníci majú podporovať rektora, môže ich byť však málo alebo sú nekvalitní

Rektorov a rektorky podporuje pri ich činnostiach kvestor, ktorého si rektor vyberá, i keď môže sa stať, že kvestor, ktorý pôsobí na škole, nebude rektorovi vyhovovať a potom mu musí nájsť iné miesto, aby konal v súlade so Zákonníkom práce. V rámci analyzovaných VŠ však nikto neuviedol, že by mal problém s obsadením tejto pozície osobou, s ktorou by chcel spolupracovať. Úlohou kvestora je zabezpečovať hospodársky a administratívny chod školy.[7] Administratívny chod školy vykonávajú administratívni zamestnanci rektorátu. Jeden z rektorov verejnej VŠ to zhrnul nasledovne, keď opisoval, že na jeho škole sa nevie úplne spoľahnúť na výkon prorektorov, ktorí majú pracovné úväzky na fakultách: „Ale reálny výkon tu musia robiť tí zamestnanci, ktorí na tom rektoráte sú. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Administratívnych pracovníkov rektor často zdedí po svojich predchodcoch a potom môže zamestnať nových, ktorých si vyberie. Viacerí respondenti uvádzali, že prepustiť nevýkonného administratívneho pracovníka je oveľa ťažšie ako nevýkonného akademika. Dôvodom je, že pracovnoprávne vzťahy administratívnych pracovníkov sú definované v Zákonníku práce a akademických pracovníkov aj v zákone o VŠ. Akademický pracovník môže získať zmluvu na dobu neurčitú do veku 70 rokov, až keď má titul docent alebo profesor a trikrát prešiel výberovým konaním na funkčné miesto docenta alebo profesora a na tomto mieste pôsobil aspoň deväť rokov.[8] U administratívnych pracovníkov je skúšobná lehota najviac tri mesiace a dočasne ich možno zamestnať maximálne na dva roky. Následne už ich buď škola nezamestná, alebo im dá zmluvu na neurčitý čas. Ak majú administratívni pracovníci zmluvu na neurčitý čas, tak môžu byť prepustení, ak nevykonávajú svoju prácu kvalitne, to sa však podľa respondentov z vedenia VŠ len veľmi ťažko dokazuje.[9] Slovami rektora jednej z verejných VŠ: „Rektor v podstate môže byť len slušným koordinátorom procesov, ale, bohužiaľ, zodpovedá za všetko a to je ten problém, keď má zodpovedať, tak potrebuje akési právomoci, že ja, viete, keď poviem, keď ma poviem šéfka učtárne naštve a zistím chybu, tak by som mal mať právo ju vyhodiť a nie teraz ísť podľa zákona a kolónka a neviem čo všetko. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento rektor inými slovami hovorí, že nie je jednoduché prepustiť zamestnanca, ktorý pochybil. Podobná situácia s administratívnymi pracovníkmi je aj na úrovni fakúlt.

Jedným z dôvodov nízkej kvality administratívnych pracovníkov môže byť, ak vedenie vysokej školy do nich neinvestuje. Pričom ako upozorňuje vedúci katedry, pri kvalitnejšej administratíve by sa škole peniaze vrátili, lebo jej pracovníci by mohli realizovať viac projektov: „Že tá administratívna podpora je katastrofálna. Sú tam zlí ľudia a nie je to strategicky riešené tou univerzitou proste, majú málo peňazí, čiže nie sú motivovaní tí ľudia. Projekt som mal, medzinárodne, mali sme v angličtine proste veci a účtovníčka povedala, ona nevie po anglicky a že nech to preložím. Ja? Čo ja mám s účtovníctvom. A toto narážate stále na toto. Vlastne, že tá škola na to vôbec neni pripravená. Problém je, že u nás je plat proste, ja neviem, či majú šesťsto eur možno takíto administratívni pracovníci a za to sem nikoho nezoženiete kvalitného. Tak vlastne máte nekvalitné služby, ale tým pádom nekvalitne fungujete, nezarobíte si na to lepšie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Na inej škole si, naopak, rektor stanovil rozvoj administratívy ako svoju prioritu: „Centrálna administratíva, na ktorú som veľmi náročný a tam vyžadujem absolútne adekvátne skills [zručnosti – pozn. autorky], ktoré sa musia opierať aj o kurzy, aj o všetko, čo k tomu patrí [...] našou snahou je, alebo trend je, aby tá profesionalizácia centrálnej administratívy bola jasná (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“.

Ďalším faktorom ovplyvňujúcim kvalitu administratívnych pracovníkov je lokalita školy. Školy mimo Bratislavy majú výhodu, keďže sú tam nižšie životné náklady. Jeden z dekanov to komentoval nasledovne: „V tomto smere, myslím, že máme celkom dobrú politiku. Dievčence, ktoré pracujú podľa, samozrejme, aj vzdelania, a pozície majú aj osobné príplatky atď. [Je to] jednak lokalizáciou [názov mesta – pozn. autorky], viete predsa len u nás, sa trošička inak žije ako v Bratislave, takže tým pádom treba povedať, že ľudia možno nie sú až tak nároční, že nepotrebujú mať, teraz neviem, trepnem, 2-3-tisíc euro alebo koľko euro plat, ale vieme sa baviť aj o nejakom nižšom plate. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tomto výroku tiež respondent hovorí o možnosti navýšenia platu osobným ohodnotením, ktoré je možné až do výšky 100 % tarifného platu.[10]

Okrem lokality je problémom aj nízke nastavenie tabuľkových platov, ako o tom hovorí rektor jednej z bratislavských VŠ, pričom snahou tejto školy je poskytnúť týmto pracovníkom aj prostriedky nad rámec tabuľkového platu: „Tí nepedagogickí sú strašne zle ohodnotení, tie tabuľky sú katastrofálne. To znamená, že my ich, samozrejme, koľko vládzeme, toľko im dáme. Koľko nám vyjde, aby sme to nejakým spôsobom tú ich snahu vyrovnali, aby sme ich vôbec motivovali, aby tu

zostali. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Zároveň pracovníkom, ktorí na pracovnom trhu majú oveľa vyššie platy než na VŠ, napríklad IT špecialisti, škola tohto rektora umožnila mať ďalšie úväzky v rámci fakúlt, za ktoré získali ďalšie peniaze: „Fakultám kvázi kalkulujeme nejaké hodinové veci a tie potom vyúčtovávame si to vnútorne, aby títo ľudia mali do mzdy tú pohyblivú zložku robiť 8 hodín denne a čo ja viem ešte 2 hodiny pomáha nejakej fakulte kdesi čosi, tak tam má potom z tohto, aby sme ich udržali, lebo tam je obrovský problém. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ďalšou možnosťou, ktorú tento rektor využil pre udržanie si kvalitného administratívneho pracovníka, je stanovenie osobného platu: „Ja som teraz, aby som si udržal kvestora, tak som mu urobil osobný plat. To sme využili ako takú možnosť, lebo to by sme iba podvádzali a furt nejaké odmeny by sme vymýšľali. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Výška osobného platu nie je limitovaná zákonom, jediné pravidlo je, že nemôže byť nižší ako funkčný plat. Je to nástroj na odmeňovanie vykonávania veľmi náročných úloh alebo významných pracovných činností.[11]

Iným faktorom dôvodom ovplyvňujúcim odmeňovanie nepedagogických pracovníkov je, že štát prispieva len na časť z nich a to tiež len časťou sumy, ktorá je na nich potrebná. V roku 2018 to bolo 479 eur mesačne na osobu, pričom priemerný plat pracovníkov, ktorí sa nepodieľali na výučbe alebo tvorivej činnosti v roku 2017, bol 873 eur.[12] Každá VŠ dostáva mzdové prostriedky na 50 takýchto zamestnancov a na ďalšieho pracovníka dostane zdroje až pri prekročení 1 800 prepočítaných študentov . Pričom na každých 45 prepočítaných študentov má nárok na dotáciu na ďalšieho zamestnanca. Koeficient na prepočet študentov je od 0,7 pri prvákoch na prvom stupni štúdia až po 12 pri doktorandoch. Čím viac študentov na čo najvyššom stupni škola má, o to môže získať väčšiu dotáciu na neučiteľských pracovníkov. V roku 2019 dostali spolu verejné VŠ na nepedagogických pracovníkov 21 692 126 miliónov eur a títo pracovníci tvoria približne 47 % zamestnancov VŠ. Transfer verejným VŠ bol 503 221 226.[13] Prostriedky na neučiteľských pracovníkov tak tvorili 4,3 % dotácie. Vysoké školy si tak väčšinu nákladov na týchto ľudí platili z iných zdrojov.

Počet takýchto zamestnancov klesol len minimálne a to o 506 ľudí medzí rokmi 2008 až 2017.[14] Kvalitatívne dáta To dá rozum indikujú, že k racionalizácii došlo na nižších úrovniach riadenia ako sekretárky na úrovni katedier a ústavov. Zároveň však vznikli nové administratívne jednotky ako projektové centrá, kariérne a poradenské centrá pre študentov či komunikačné oddelenia VŠ.

Väčšie problémy s financovaním neučiteľských pracovníkov môžu mať školy rozdelené na viacero fakúlt, keďže každá fakulta má dekana a prodekanov, ktorí majú administratívne sily a potom ešte aj katedry či ústavy s administratívnou podporou vedenia. Samozrejme, tieto problémy sú menšie, ak na danej VŠ došlo k centralizácii administratívnych procesov.

Situáciu na malej škole rozdelenej na fakulty zachytáva nasledovný výrok prodekanky, ktorá je z malej školy s nízkym počtom doktorandov: „Tým, že som tu vlastne jediná, tak sa v podstate musím spoliehať na tie dobré vzťahy s kolegami na fakultách, väčšinou to funguje [...] Ide o to, že sme malá univerzita, nemôžeme si dovoliť taký veľký počet pracovníkov, keďže sme financovaní na počty študentov, tak to nemôže narásť. Pričom tá agenda je z roka na rok zložitejšia, tá byrokracia je neuveriteľná. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Táto respondentka tiež poukázala na problém rozsiahlej administratívy, ktorá, ak by sa znížila, by mohla zmenšiť potrebu administratívnych pracovníkov.

Rektor na inej malej škole rozdelenej na fakulty vnímal situáciu podobne: „My sme však malá škola, ale ten počet tých ľudí, tých zamestnancov na tú, na ten servis je minimálny. To je, to je tak minimálne, že už to, už to ani minimálnejšie nemôže byť. Takže vlastne je strašne veľa vecí, ktoré sú nakumulované v osobe jednotlivého človeka. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Spôsob riešenia situácie na tejto škole bol kumulovanie viacerých povinností na jedného človeka. Ďalšími možnosťami sú spájanie pracovísk po administratívnej stránke (napr. jedna sekretárka pre viacero pracovísk) alebo centralizovanie niektorých administratívnych činností z úrovne fakúlt na úroveň VŠ.

Prorektorov schvaľuje senát, ich počet a agendu si určuje rektor

Na verejných VŠ sú prorektori síce navrhnutí rektorom, ale musí mu ich schváliť akademický senát. Potrebu podpory zo strany prorektorov pri výkone funkcie, ako aj fakt, že ich schválenie závisí od akademického senátu VŠ, čo rektorovi môže komplikovať výkon jeho funkcie, opisuje jeden z rektorov: „Musí to rozložiť na ľudí, lebo to jeden človek nevie zvládnuť. Takže treba rozdeliť tie kompetencie, samozrejme, na prorektorov, to sa očakáva v komunite. A ten zákon to vlastne tak nejak určuje, že teda určuje si prorektorov, ktorých zase schvaľuje senát, čo ja zase paradoxné, lebo tak buď si

vyberám, alebo nevyberám tých najbližších pracovníkov. A keď som zvolený, tak už keď mám ten mandát, tak by som mal mať právo si vybrať ľudí, s ktorými to viem urobiť [...] Efektívne prorektori sú v podstate ako zástupcovia akademickej obce v tom vedení, nie výkonní ľudia. Oni majú svoje aktivity učiace sa aj fakultné, ak nechcú stratiť pozíciu spoločenskú na fakulte, tak musia tam byť tiež prítomní. Takže to je ako trhanie sa medzi dvoma, troma bitevnými poľami. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V druhej časti výroku tento respondent poukázal aj na ďalší problém, ktorým je pnutie medzi zodpovednosťou a právomocami fakultnej a univerzitnej úrovne.

Na inej verejnej VŠ rektor uviedol, že prorektori nemajú rozhodovaciu právomoc, ktorá je na rektorovi: „Viete, rektor riadi. Prorektori sú vykonávatelia jeho agendy, zastupujú ho v úzkej agende a neprijímajú rozhodnutia personálne, neprijímajú, dávajú podnety na to, ktoré potom realizuje rektor, hej? Čiže príde prorektor s nápadom nejakým rozvojom, ktorý mi nesedí, tak ho zastavím. Poviem nie, stop, hotovo, hej? Tam ako neni voľná ruka. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Podľa zákona o VŠ prorektori zastupujú rektora v rozsahu, aký im určí.[15] Počet a zameranie prorektorov sa medzi VŠ rôzni, i keď webové stránky VŠ napovedajú, že štandardne VŠ majú prorektorov pre vedeckú a pedagogickú činnosť a medzinárodnú spoluprácu. V poslednom období sa objavujú aj prorektori pre komunikáciu, keďže VŠ bojujú o čoraz menší počet študentov , o čom hovorí aj nasledujúci výrok jedného z rektorov: „Áno, toto rozhodovanie [o počte a kompetenciách prorektorov – pozn. autorky] je na rektorovi a je to v tej stratégii, väčšinou je to odrazom reflexie volebného programu. Tie zmeny sú síce, ale nejaké až tak drastické nie sú. Znova hovoria o charaktere vysokej školy, čiže je to prejavom stratégie alebo toho rozvoja univerzity, ktorý prináša rektor so sebou a následne potom sa kompetencie alebo rezorty prorektorov určujú na základe prioritných úloh, teda u mňa to tak bolo, hej? Nikdy sme nemali prorektora pre vzťah s verejnosťou a masmédiá, teraz ho máme. Hej? To je prvýkrát a ako pozícia akože kvázi navyše, ale ešte len dva roky neubehli a už viem, že sme urobili veľmi dobre, hej? Pretože je to cítiť tou univerzitou výrazne viac. A to je dobré, hej? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Z tohto výroku sa tiež javí, že počet a zameranie prorektorov odzrkadľuje priority rektora.

Okrem prorektorov, kvestorov a administratívnych pracovníkov rektorátu na VŠ funguje aj vedenie VŠ a kolégium rektora, ktoré nie sú zakotvené v zákone o VŠ. Webové stránky VŠ indikujú, že vedenie VŠ je užším exekutívnym orgánom zväčša zloženým z rektora, prorektorov a kvestora s možnosťou prizvať predsedu akademického senátu a zástupcu študentskej časti senátu. Kolégiá sú širšie koncipované a členmi sú okrem prorektorov a kvestorov aj dekani a zástupcovia akademického senátu za zamestnaneckú a študentskú časť a prípadne zamestnanecké odbory z danej VŠ. Predseda jedného z akademických senátov VŠ kolégium na svojej VŠ opísal nasledovne: „V tom vertikálnom smere, tak rektor má svoje kolégium rektora, tam sú všetci prorektori, tam sú všetci dekani, zástupca vlastne akademického senátu, predseda tam tiež sedí. Takže to sú ľudia, ktorí na jednej strane už dopredu pre ďalšie jednanie majú určité penzum informácií. No a potom sa tie informácie dostávajú aj spätne. Informácia z kolégia rektora ide cez kolégiá dekana až do tých najnižších, kde na zasadnutí katedrovej schôdze to ten človek povie úplne všetkým. Aj doktorandom. No, myslím ako kolegom mladým. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Na tejto škole teda kolégium slúži ako informačný kanál pre nižšie zložky riadenia až po úroveň jednotlivcov. Ako je uvedené nižšie, kolégium tiež slúži na úvodné predostretie a prerokovanie návrhov rektora pred tým, než ich navrhne akademickému senátu.

Manažérska príprava rektorov a prorektorov stojí na ich predošlých skúsenostiach

V kvalitatívnych rozhovoroch To dá rozum respondenti uvádzali, že prípravou na prácu rektora a prorektora je predošlé pôsobenie v riadiacich pozíciách od najnižších stupňov (vedúci katedry). Takáto trajektória im umožnila spoznať potreby a správanie ľudí, ako aj pochopiť pozíciu manažérov na rôznych stupňoch riadenia. V žiadnom rozhovore nebolo uvedené, že by ľudia z vedenia VŠ absolvovali školenia či vzdelávanie v oblasti manažérskych zručností, a to napriek tomu, že riadenie VŠ ako organizácie je jednou z kľúčových úloh rektorov najmä na verejných VŠ. Takéto vzdelávacie programy pre manažérov VŠ sa na Slovensku zatiaľ nerealizujú, i keď v regionálnom školstve už vznikajú iniciatívy, ktoré sa zameriavajú na rozvoj riaditeľov.[16] V zahraničí existuje vzdelávanie aj pre manažérov VŠ, či už v oblasti akademického riadenia, alebo aj riadenia školy ako organizácie z administratívnej stránky.[17]

Nasledujúce dva citáty od rektorov poskytujú ich odpoveď na otázku, čo ich najlepšie pripravilo na pozíciu rektora. Z oboch je zrejmé, že prechod cez rôzne exekutívne pozície od najnižších po najvyššie im z ich pohľadu umožnil spoznať zmýšľanie zamestnancov a chod školy: „Pozícia dekana. Jednoznačne. Osem rokov, ja som taký, funkcionársky inventár tejto školy [...] a potom si ma už zobrali ako riadneho prodekana a potom som bol za profesora [meno rektora] si ma zobral ako prorektora, lebo počul, že prodekan. Skrátka, nejak mal som to šťastie v nešťastí, že som od úplného toho, od tej piky, od začiatku, od tej príšernej tajomníckej funkcie [tajomník katedry – pozn. autorky], ktorá bola naozaj od toaletného papiera až po nejaké výkazy, že tie informácie a to všetko, že človek vlastne nabral aj ten chod školy, tých ľudí, tú mentalitu, že čo to všetko znamená až vlastne po tú dekanskú funkciu, to je veľmi zodpovedná vec, [...] to nie je záruka, že môže ten človek robiť rektora, ale mne to teda, keď to mám zo svojho pohľadu povedať, tak mne to veľmi pomohlo. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento respondent ešte uvádza, že aj prechod rôznymi stupňami riadenia mu pomohol oboznámiť sa s tým, ako VŠ funguje.

Ďalší z rektorov, ktorý veľmi podobne opísal svoju „prípravu“ na funkciu rektora, pridal aj skúsenosť, že prechod medzi rôznymi funkciami mu umožnil aj pochopiť potreby a záujmy ľudí v rôznych pozíciách. Naučil sa pozerať na veci z uhla pohľadu fakulty (ako prodekan), ako aj univerzity (ako prorektor). V prorektorskej funkcii sa pokúšal napraviť to, čo ako pracovník katedry vnímal ako nedostatok a to bol nedostatok informácií: „A tým, že som išiel od tých nižších pozícií prodekan, prorektor a tak ďalej, tak ja som videl, ako to na tých rôznych úrovniach funguje a aké rutiny a aké činnosti treba robiť, čo vlastne tí ľudia očakávajú od tých pozícií, od tých ľudí a napríklad na tej úrovni prodekana, tam ja som vlastne komunikoval s tými vedúcimi ústavov a ja som pochopil, keď som bol na katedre vtedy, tak ja som chcel informácie a ja som sa k nim nevedel dostať. Čiže mojou úlohou bolo sprostredkúvať informácie pre nich, samozrejme, zbierať informácie pre nápočty, dotácie. Vtedy som pochopil, že musia mi krvou podpísať, že čo sú ich výsledky, lebo potom to odtaja, keď ide do tuhého. Hej? Čiže tie rutiny takéto vám prechádzajú tým, že musíte cez to prejsť a sa popálite párkrát. Potom prorektora mi ponúkli, tak som robil prorektora. Zase som to videl ináč, som videl, ako musím rokovať s prodekanmi. Ja som to videl dovtedy z tej opačnej strany, teraz som to videl z tej. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ďalšia vec, na ktorú tento respondent vo svojej odpovedi poukázal, je, že v relatívne menej zodpovednej funkcii prorektora zistil, ako zamestnanci pristupujú k napĺňaniu požiadaviek vedenia na vykazovanie a naučil sa tieto chyby eliminovať neskôr v pozícii rektora, keď už niesol zodpovednosť za danú VŠ.

Predseda jednej zo správnych rád VŠ nasledovne zhŕňa prínosy toho, ak rektor prešiel nižšími riadiacimi funkciami: „Preto boli dobrí, lebo boli to osobnosti. Čiže mali schopnosť viesť ľudí, čo je veľmi dôležité. Poznali situáciu, všetci prešli do tejto pozície rektorskej minimálne z dekanskej alebo aspoň teda prodekanskej funkcie. Čiže poznali problémy financovania školstva a proste riadenia. A povedzme, že vedeli si vybrať tím ľudí, keď nie na prvýkrát, tak aspoň na druhýkrát. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Podľa názoru tohto respondenta teda nižšie úrovne riadenia pripravia budúceho rektora na riadenie finančných aj ľudských zdrojov. To, že postup z nižších na najvyššiu pozíciu na VŠ je štandardnou prípravou na pozíciu rektora, vystihuje nasledovný citát, kde respondent uvádza, že ide o „klasický“ postup: „To tak klasicky, zástupca vedúceho, vedúci katedry, garant na verejnej škole má tú funkciu takú veľmi výraznú. To som úplne mal, to bolo na mňa. Potom som tu bol prorektor pre pedagogiku. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Prípravu prorektorov niektorí respondenti vnímali podobne ako prípravu rektorov, čo už čiastočne vyplýva aj z citátov rektorov. Jeden z rektorov to opísal nasledovne: „To si neviem ani predstaviť, že tak človek k tomu by prišiel a že mal by sa zhostiť teraz v tejto v tomto čase tých všetkých vecí bez toho, že by mal nejaký takýto, no ale však aj všetci tí dekani, oni aj prorektori, toto sú všetko bývalí alebo boli vedúci katedier, boli prodekani, boli proste vždy vykonávali už nejakú funkciu, tu nie je ani jeden človek, ktorý by neprešiel nejakým týmto tou tortúrou funkcionárskou. Ináč, podľa mňa, by to bolo ťažké. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Iný respondent vnímal priestor na rozvoj v oblasti riadenia, ako aj v odbornej agende, ktorú prorektorka z jeho školy dostala na starosť, takto: „Aby prorektori boli vo svojej agende, za ktorú zodpovedajú legislatívne, čiže sa manažérsky zdokonaľujú, ale aj odborne sa musia zdokonaľovať, hej, to znamená, keď raz prorektor pre vzdelávanie, tak povedzme vnútorný systém kvality, ktorý som im ja zaviedol na univerzite ešte ako prorektor a na báze ESG , to je práve, toto jedna z hlavných agend, ktoré tá prorektorka napriek tomu, že kedysi s tým ako nerobila, sa musí do toho dostať

(Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“. Z tohto citátu a aj zo samotného rozhovoru s týmto rektorom vyplynulo, že je to hlavne zodpovednosť danej prorektorky si potrebné zručnosti rozvíjať.

Tento respondent zároveň uviedol, že na jeho škole možno zabezpečiť odbornú expertízu prorektorov aj vďaka tomu, že ľudia sa daným témam venujú vo svojej vedecko-pedagogickej činnosti. Ako príklad uviedol prorektora pre legislatívu, kde si vybral zamestnanca právnickej fakulty: „Keď si dokážem vybrať takých prorektorov, ktorí tvoria, by som povedal, takú tú charakteristickú črtu tej konkrétnej, lebo každá fakulta je iná, má iné poslanie, tak ako dá sa to pekne skĺbiť, hej? Čiže keď mám prorektora pre legislatívu, pretože to je vážna téma, tak a mám právnickú fakultu, tak to je veľká vec, hej? Teraz technická univerzita nemá právnickú fakultu, hej? Čiže toto sú veci, ktoré potom tak prirodzene hrajú a možno je to lepšie na tých klasických univerzitách, že tam sa to dá takto postaviť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ako uvádza tento respondent, tento prístup nie je možný na VŠ, ktoré nemajú vo svojom portfóliu expertízu týkajúcu sa nejakej z manažérskych/prevádzkových oblastí, pričom môže ísť aj o iné ako technicky orientované školy.

Dáta z kvalitatívnych rozhovorov dokresľujú aj zistenia z dotazníkového prieskumu To dá rozum, ktoré síce majú limitovanú štatistickú významnosť, keďže išlo o relatívne nízky počet respondentov, ktorí boli alebo sú rektormi alebo prorektormi. Tabuľka T_5.2.6.1 nižšie však ukazuje, že títo respondenti mali skúsenosť aj s inými riadiacimi pozíciami, a to najmä na najnižšej úrovni – vedúci katedry a ústavu. Viacerí boli aj dekanmi a prodekanmi či predsedami a podpredsedami senátu.

Tabuľka: T_5.2.6.1: Pozície, ktoré zastávali respondenti, ktorí boli/sú rektormi alebo prorektormi

V ktorej z nasledovných akademických funkcií pôsobíte alebo ste pôsobili v minulosti? Vyberte všetky relevantné odpovede.						
	Ostatní		Rektor, prorektor		Spolu	
	Počet respondentov	Podiel (%)	Počet respondentov	Podiel (%)	Počet respondentov	Podiel (%)
Vedúci/riaditeľ katedry/ústavu	217	27.00%	33	71.60%	250	29.40%
Dekan, prodekan	120	14.90%	12	26.30%	132	15.50%
Predseda, podpredseda akademického senátu fakulty	85	10.60%	10	20.70%	95	11.10%
Predseda, podpredseda akademického senátu vysokej školy	36	4.50%	5	10.90%	41	4.80%
Člen akademického senátu VŠ/fakulty	259	32.20%	30	65.00%	289	33.90%
Člen vedeckej rady fakulty/vysokej školy	187	23.20%	37	81.40%	224	26.30%
Člen disciplinárnej komisie fakulty/vysokej školy	60	7.50%	13	28.60%	73	8.60%
Člen správnej rady vysokej školy	13	1.70%	2	3.80%	15	1.80%
V žiadnej	353	43.80%	0	0.00%	353	41.40%
Iné	35	4.40%	2	4.50%	37	4.40%
Spolu	**806**		**46**		**852**	

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 852 vedeckých, umeleckých a pedagogických zamestnancov VŠ na Slovensku

Veľká časť respondentov, ktorí boli rektormi a prorektormi, uviedli, že boli alebo sú aj členmi akademického senátu. To, že túto skutočnosť, rovnako ako to, že boli aj predsedami či podpredsedami senátu, neuvádzali počas rozhovorov, nemusí znamenať rozpor medzi kvalitatívnymi a kvantitatívnymi dátami. Môže to znamenať, že respondenti nepovažovali členstvo v senáte alebo predsedanie senátu ako niečo, čo by ich pripravilo na pozíciu rektora alebo prorektora.

Na verejných VŠ rektor zodpovedá za strategické riadenie, akademické aj organizačné otázky

Na rektorov a rektorky verejných VŠ sú kladené rôznorodé nároky. Rektor by mal mať schopnosť stanoviť stratégiu pre rozvoj školy po organizačnej a ekonomickej stránke ako aj po akademickej stránke. Tieto nároky vychádzajú z definovania pozície rektora v platnej právnej úprave. Podľa zákona rektori sú štatutármi verejných VŠ, riadia ich a aj zastupujú navonok.[18]

Dôležitosť úlohy rektora pri strategickom rozvoji školy počas individuálnych rozhovorov To dá rozum uvádzali viacerí z nich. Jeden to komentoval nasledovne: „Úloha rektora je reprezentovať von, ale určovať aj určité smerovania, zodpovedať za tú celú organizáciu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Toto vyjadrenie odzrkadľuje jednak strategickú, ako aj praktickú stránku riadenia školy ako organizácie. Ďalší z rektorov strategický rozvoj posunul na úroveň sledovania trendov vo vysokom školstve na európskej úrovni a na ich zavádzanie vo svojej VŠ: „[Rektor má byť – pozn. autorky]

iniciátorom tvorby, navrhovateľom aktivít, prípadne koordinátorom a tak ďalej, rozvoja univerzity, strategických plánov, ktoré skutočne pripraví, skutočne dlhodobých zámerov rozvoja. Alebo mať hlavu strčenú v tom európskom priestore a tlačiť tú univerzitu takýmto spôsobom. To je taká úloha rektora, si pritom vyžaduje strategický zámer dlhodobo, no v krátkodobom horizonte realizovať aj kontrolovať ho, samozrejme, príslušnými ľuďmi. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Z kvalitatívnych dát To dá rozum sa dá vyčítať, že pre niektorých ľudí z akademickej obce je kľúčová akademická zdatnosť rektora, keďže rektor je predsedom vedeckej rady VŠ. Toto zachytávajú slová predsedu jedného z akademických senátov, ktorý zároveň zodpovednosť rektora za akademickú oblasť vnímal ako dôvod, prečo je dobré, že ho volí akademický senát VŠ: „Ten človek musí byť zároveň predseda vedeckej rady. Vyjadrovať sa k habilitáciám, inauguráciám a pokiaľ to nie je človek, ktorý je v istom zmysle pevný, alebo nespochybniteľný a je v tej oblasti vedy, výskumu a pedagogiky. Tak je dobre, že to je proste, že sa to volí v rámci akademických zamestnancov. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Dôležitosť vedeckej podkutosti v súvislosti s predsedaním vedeckej rade zdôrazňoval aj rektor na inej verejnej VŠ: „Ak rektor predsedá vedeckej rade a nerobil vedu, no tak potom ako, hej? (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Členovia správnych rád verejných VŠ, ktoré sú väčšinou zložené z ľudí z praxe, pri charakterizovaní požiadaviek na výkon funkcie rektora zdôrazňovali, že by mal byť schopný riadiť VŠ v oblasti ekonomických aj ľudských zdrojov. Správna rada podľa zákona o VŠ[19] určuje rektorovi plat a tak v rámci individuálnych rozhovorov bola členom správnych rád verejných VŠ kladená otázka, na základe akých kritérií určujú rektorovi plat a odmeny. Odpoveď na túto otázku totiž napovedá, čo by podľa nich rektor mal robiť. V rozhovoroch viackrát zaznelo, že kľúčovým kritériom pre odmeňovanie rektorov je hospodársky výsledok. Predseda jednej zo správnych rád to komentoval nasledovne: „Takže v zásade je to tak, že kladný hospodársky výsledok. Lebo kladný hospodársky výsledok je aj relatívne malé plus, ale potom druhá vec je úspešnosť v získavaní prostriedkov na granty a teda prostriedkov z tých európskych operačných programov na proste rozvoj školy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Z tohto výroku vyplýva, že na tejto VŠ okrem samotného hospodárskeho výsledku je braný do úvahy aj úspech školy v získavaní mimorozpočtových zdrojov z vedeckých grantov a štrukturálnych fondov EÚ. Inými slovami, od rektora sa požaduje efektívne nakladanie s ekonomickými zdrojmi a kvalitné riadenie ľudí, ktoré môže viesť k väčšiemu množstvu úspešných grantových žiadostí podaných zamestnancami VŠ. Toto potvrdzuje aj dôvetok citovaného respondenta o určovaní výšky platu rektora: „Takže, ak škola patrí medzi tie povedzme že najlepšie, aspoň teda stále si to takto nejako vsugerujeme, že patríme tam. Tak aj teda ohodnotenie toho manažmentu, ktorý vlastne sa podieľa na týchto výsledkoch, by malo byť porovnateľné s tými najlepšími. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Dôležitosť schopnosti pracovať s finančnými zdrojmi potvrdil aj rektor ďalšej VŠ: „Musí veľmi byť zdatný v tých informáciách aj okolo toho ekonomického a hospodárskeho chodu tej školy. Vedieť o tom rozpočte, ako sa čo tvorí, lebo vlastne tie peniaze sú to, od čoho sa to vlastne všetko odvíja. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Rektor ďalšej verejnej VŠ zhrnul svoju úlohu v akademickej oblasti, ako aj v oblasti riadenia školy ako organizácie nasledovne: „Tá prvá je to sledovanie tých akademických tradícií a na to sa nadväzuje teda tá oblasť vzdelávania a vedy, výskumu, no a potom tá druhá línia je ekonomika a riadenie vôbec ako spoločnosti, pretože univerzita je veľká ‚firma‘ a zamestnáva množstvo ľudí. Od toho akademického stavu, ktorý priamo súvisí s hlavnou činnosťou, to znamená veda, výskum a vzdelávanie. No a potom support [podpora – pozn. autorky] administratívny, keď univerzita má obrovské portfólio aktivít, až po tie komerčné, tak tá ekonomika je opäť alebo riadenie ansámblu ľudí, ktorí zabezpečujú tento typ agendy, tak isto spadá asi do, a je veľmi dôležité, pokiaľ rektor, aj v tejto oblasti, sa dokáže presadiť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento respondent inými slovami hovorí, že rektor musí byť nielen dobrý akademik a manažér, ale musí aj rozumieť ekonomickej stránke fungovania VŠ.

Tento rektor následne hovoril o svojich aktivitách, ktoré v sebe spájajú pochopenie akademického prostredia, schopnosť strategicky uvažovať, ako aj spravovať finančné zdroje: „Teraz s nimi štát vybabral, pretože povedal, podľa výkonov vedy si budete platiť sami doktorandské štúdium. Dve a pol milióna euro ma stoja naši doktorandi. To ktorá univerzita dá do toho? Hej? V tom rozpočte, ktorý mám. Lenže to je moja budúcnosť. A som robil analýzu a mi vyšlo, že doktorandi mi prinesú štyri a pol milióna. Hej? Keby som ich nemal, možnože by som ušetril milión, ale ďalšie tri milióny by som

stratil [...] Tak isto zostávajú v pôsobení rektor takzvaný rozvojový fond, ktorý práve používam na otázku, ktorú ste sa pýtal, že v prípade rozvojových zámerov fakúlt, ktoré si vyžadujú počiatočnú investíciu, tak riešim to z pozície rozvojového fondu a podporujeme jednak, samozrejme, aj celouniverzitné priority. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Manažment ľudských zdrojov a vytváranie pozitívnych pracovných vzťahov boli kritériami odmeňovania na inej VŠ, kde to predseda správnej rady opísal nasledovne: „V našom prípade ja som ten návrh [na odmenu rektorovi – pozn. autorky] predniesol. Najprv s podpredsedom som to prešiel a bolo to po tom, ako sme si preštudovali, samozrejme, výročnú správu a výsledky hospodárenia a všetky tieto dokumenty. Takže malo to väzbu, keď to tak poviem, na výsledky hospodárenia a výsledky vlastne fungovania školy ako takej a fakúlt. Samozrejme, že off-record som sa bavil aj s dekanmi niektorými, s ktorými sa poznám, že ako to celkovo funguje. Pán rektor tam priniesol nejaký taký typ harmónie, ktorý tam nie vždy bol. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“

Na dvoch ďalších verejných VŠ si správna rada dohadovala špecifické merateľné ukazovatele na daný rok a robila každoročne odpočet, ako sa napĺňajú. Na viacerých verejných VŠ však odmeňovanie rektorov nemalo jasne stanovené kritériá a išlo len o navýšenie funkčného platu bez konkrétnych kritérií alebo na základe situácie u ostatných VŠ. Túto situácií opisuje jeden z respondentov, ktorý bol členom viacerých správnych rád: „Ale ako nejaké konkrétne kritériá tam akože nie sú, že prečo tam má byť trojnásobok [funkčného platu], dvojnásobok, dva a pol násobky, jeden a pol násobok. Ako to si nepamätám. (MŠŠVVaŠ, Celé Slovensko, Zástupca organizácie / inštitúcie)“ Iným prípadom môže byť, ak rektorovi nie sú jasne komunikované požiadavky správnej rady. Takáto bola skúsenosť jedného z rektorov: „Jak sa nám tam zlepšovala tá situácia, aj finančná, aj ten rozpočet a tak ďalej, tak oni po tých dvoch rokoch, pravdaže ako sa uzhodli na tom, že som nejaké výsledky teda dosiahol a tak ďalej a som dostal odmenu. To, že za to alebo za tamto, alebo za ono, nie ta tam, ja neviem, tie formulky, ani som sa im, ani sa nechcem o ne zaujímať, ale ja predpokladám, že to bolo kvôli tomu, že teda tá situácia v škole je na dobrej ceste. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tomto prípade sa javí, že i keď pre tohto rektora to nebol problém, tak nejasná komunikácia požiadaviek zo strany správnej rady môže znižovať predpoklad, že rektor bude napĺňať to, čo od neho správna rada očakáva.

Rektori verejných VŠ pri riadení čelia viacerým obmedzeniam

Na rektorov verejných VŠ sú kladené mnohé nároky, ale ich riadenie je limitované v dvoch dôležitých oblastiach. Prvou je, že kľúčovou súčasťou ich práce je pripravovať návrhy, ktoré sú následne schvaľované rôznymi orgánmi VŠ, teda v danej veci rozhoduje iný orgán než rektor. To sa týka tak dokumentov, ako aj personálnych návrhov. Druhou oblasťou je, že rektori majú skôr nepriamy dosah na dianie na fakultách, kde reálne dochádza k uskutočňovaniu vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti, ako aj k riadeniu ľudských a ekonomických zdrojov.

Rektori predkladajú akademickému senátu viaceré návrhy zásadné pre fungovanie VŠ, ale ako naznačujú kvalitatívne dáta To dá rozum, materiály či personálne návrhy bývajú pripravované tak, aby v senáte prešli. Právomoc predkladať návrhy tiež nie je zanedbateľná, keďže senát môže pripomienkovať len to, čo je navrhnuté rektorom. Medzi najdôležitejšie dokumenty, ktoré rektor predkladá akademickému senátu, patrí rozpočet, dlhodobý zámer VŠ a štatút VŠ obsahujúci okrem iného organizačnú štruktúru a spôsob určovania počtu a štruktúry pracovných miest, rámcové podmienky prijatia a spôsob určovania počtu prijímaných uchádzačov o štúdium, základné zásady pracovnoprávnych vzťahov, pravidlá hospodárenia či pravidlá toho, aké kompetencie majú fakulty.[20]

Najdôležitejší dokument, ktorý by mal rektor predkladať vo vedeckej rade, je vnútorný systém zabezpečovania kvality VŠ vzdelávania, ktorého súlad so štandardmi definovanými Slovenskou akreditačnou agentúrou bude podmienkou pre udelenie práv vytvárať, uskutočňovať a upravovať študijné programy.[21] Správnej rade zase rektor predkladá návrh rozpočtu a návrhy spojené s nakladaním s majetkom VŠ ako zriadenie vecného bremena, založenie právnickej osoby/vklad do právnickej osoby a žiadosťou o úver.[22]

Čo sa týka personálnych návrhov, akademický senát schvaľuje návrhy rektora na prorektorov, členov vedeckej rady, 6 zo 14 členov správnej rady a členov [23]. Do vedeckej rady navrhuje rektor všetkých členov a v správnej rade okrem šiestich, ktorých mu schvaľuje akademický senát, konzultuje s ministrom školstva jeho šesť nominantov, ktorí najmä v minulosti bývali

neformálne aj navrhnutí rektorom.[24] Ako vyplýva zo zistení projektu To dá rozum, z pohľadu rektorov sú vedecká aj správna rada podporné orgány a nevnímajú ich ako svoju protiváhu či oponenta, ako to je, naopak, pri akademických senátoch.

Dekan sa následne zodpovedá najmä senátu, ktorý ho zvolil. Toto ilustruje výrok jedného z rektorov: „Ja nemôžem, hoci teda dekan by sa mne mal zodpovedať, tak vlastne on... ja nemôžem vyvodiť voči nemu zodpovednosť v ekonomických a týchto veciach a, samozrejme, on sa zodpovedá v tých všetkých ostatných veciach svojmu senátu, čo sú vlastne jeho podriadení, ktorým on podpisuje výplaty – odmeny, pracovné zmluvy atď. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Táto dvojkoľajnosť riadenia aj znamená, že pokiaľ rektorovi schváli nejaký návrh senát VŠ, ešte stále to nemusí znamenať, že to schváli aj senát fakulty, ktorému to musí dekan predložiť. Teda rektorov návrh nebude realizovaný.

S rektorom na tejto škole do značnej miery súhlasil aj predseda akademického senátu tejto VŠ, keď pozíciu rektora opísal nasledovne: „Z legislatívneho hľadiska je to mimoriadne hlúpe, pretože za projekt je zodpovedný, totiž právna subjektivita je len na univerzite. To znamená, veci podpisuje rektor, ale skutočný výkon mnohých tých vecí, na ktoré rektor, žiaľ, nemá žiaden vplyv alebo nemôže to, je na tých jednotlivých fakultách. Čiže, podľa mňa, on má mimoriadne nevďačnú úlohu, že za všetko je zodpovedný, ale nič nemôže riadiť. Do detailov naozaj ako firmu alebo ako proste, lebo skutočne z hľadiska zákona vysokoškolského tie právne subjektivity a tie veci, čo fakulty všetko môžu a do čoho im vlastne nemôže rektor ani nič hovoriť, to je strašne veľa. Ak by naozaj chcel niekoho riadiť alebo formovať [...] Tá samosprávnosť je síce výborná, ale mám pocit, že niekedy je mimoriadne obmedzujúca. Z hľadiska skutočného riadenia [...] Potom sa veľmi ťažko riadi, pretože vlastne rektor je zodpovedný za celouniverzitné veci, ale mám pocit, že nemajú príliš veľké páky na to, aby mohli skutočne ovplyvniť nejakým významným spôsobom dianie na fakultách. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Podobne ani tajomník fakulty, ktorý má na starosti jej hospodársky a administratívny chod, sa nezodpovedá kvestorovi, ktorý má túto agendu na starosti na univerzitnej úrovni, ale dekanovi.[25] Už citovaný rektor opisoval negatívny finančný dopad takto prerušeného riadenia hospodárskych činností: „Tajomníci na fakultách, ktorí majú chod zabezpečiť, sú podriadení dekanom a nie kvestorovi. Kvestor zodpovedá za ekonomický chod, ale nepodliehajú mu tajomníci, ktorí to vlastne reálne zabezpečujú na tých fakultách. Ako zaúčtujete rovnakým spôsobom na všetkých súčastiach podobné typy operácií, keď nemáte dosah na účtovníkov? Proste tým účtovníkom je nadriadený niekto iný a on im povie, toto zaúčtuj ináč. A tak sa nám stalo, že sme napríklad z rezervného fondu prišli o milión euro. Hoci sa to dalo urobiť cez fond reprodukcie, na jednej z fakúlt to zaúčtovali úplne ináč. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Obmedzenú možnosť rektora zasahovať do diania na fakultách pomenovala aj členka správnej rady na inej VŠ na jednej zo škôl, kde pôsobila: „Sa stretávam potom na úrovni tých dekanov, že dekani si... oni sú samostatní, nezávislí a oni môžu. Preto sme mali to stretnutie s tými dekanmi, že môžu a nemusia sledovať zámery správnej rady. Čiže toto je trošku, na čo narážame, že nakoniec ten dekan si môže urobiť, čo chce. Záleží od jeho ambícií, od jeho cieľov niečo zmeniť. Či to bude niečo pozitívne, alebo nebude niečo pozitívne. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ V jej postrehu síce ide o komunikáciu správnej rady smerom k fakultám, ale zároveň tento výrok dokresľuje oddelenosť strategického riadenia na úrovni VŠ od toho, akým smerom pôjdu fakulty, ktoré túto VŠ tvoria.

Prílišná uzavretosť fakúlt voči rektorovi môže znamenať aj bariéru pre prenos inovácií v rámci danej VŠ. Upozornil na to v rozhovore predseda jedného z akademických senátov VŠ: „A rektor, keď chce pozitívne zmeny, lebo on vidí, ako to na jednotlivých fakultách ide, to znamená, vie, že na tejto fakulte to ide, spravili toto, funguje to. Prečo to nehodiť v rámci celej univerzity? Len tam naráža na obrovský odpor, lebo toto je moje hnojisko a čo ty chceš? (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Rektor však môže chod fakulty ovplyvňovať nepriamo prostredníctvom nastavenia vnútorných predpisov VŠ, z ktorých by mali tie fakultné vychádzať. Napríklad počet prijímaných študentov či počet a štruktúra pracovných miest je právomocou fakulty, ktorá by mala vychádzať zo štatútu VŠ predkladaného rektorom.[26] Rektor taktiež navrhuje rozpočet celej VŠ a aj systém zabezpečovania kvality VŠ vzdelávania.[27] Štatút VŠ predkladaný rektorom obsahuje aj základné pravidlá pre

pracovnoprávne vzťahy a hospodárenie. Z univerzitnej úrovne sa tiež stanovujú základné zásady výberového konania na obsadzovanie pracovných miest VŠ učiteľov a výskumníkov, ako aj funkčných miest profesorov a docentov.[28]

Možnosť rektora vplývať na fakulty prostredníctvom pravidiel ilustruje citát jedného z dekanov: „Rektor môže nastaviť pravidlá nejaké na úrovni fakúlt a povedať, tak takto si myslím, že by to malo byť na tých fakultách, čo sa týka počtu zamestnancov, čo sa týka počtu študentov, však veď predsa, keď je ten rektor zodpovedný, tak musí mať nejaké nástroje na to, aby demokraticky tie fakulty riadil. On sa nemôže predsa tváriť, že však teda dekani niečo urobia a teraz ja za to zodpovedám. Všetko je len vec pravidiel a komunikácie. Keď ten rektor sa dohodne s tými dekanmi na nejakých pravidlách, no tak potom nemôže mať problém. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Rozhodovacie procesy na verejných VŠ sú zložité

Viaceré materiály uvedené vyššie rektor musí dávať schvaľovať či prerokovávať vo viacerých orgánoch VŠ, respektíve po ich schválení na úrovni VŠ pokračuje ich schvaľovanie na nižších úrovniach. Napríklad návrh rozpočtu a nakladanie s majetkom schvaľuje tak akademický senát, ako aj správna rada a ak ide o majetok, ktorý slúži na plnenie úloh fakulty, tak aj akademický senát fakulty. V súvislosti s rozpočtom, jeho rozpis na fakulte schvaľuje senát fakulty. Dlhodobý zámer prerokúva správna a vedecká rada a schvaľuje akademický senát VŠ. Vnútorný systém zabezpečovania kvality, predtým študijné programy, prerokúva pred schvaľovaním vo vedeckej rade VŠ akademický senát.[29]

Zložitosť procesov schvaľovania materiálov vyjadruje výrok predsedu správnej rady na jednej z verejných VŠ v súvislosti so schvaľovaním rozpočtu danej VŠ: „Keď raz niekto má zodpovednosť, rovná sa pán rektor, tak musí mať aj právo rozhodovať, hej? Lenže my sa bavíme o rozpočte na aktuálny rok a uzatvárame ho v septembri alebo v novembri, kedy už je skoro ten rok utečený, hej? Proste kým to prejde všetkými tými grémiami, ktoré k tomu každý chce čosi povedať, tak už je po roku, hej? A to tak proste nemôže fungovať. Keby to takto fungovalo v normálnej, ja neviem, poviem firme alebo spoločnosti, tak to za dva roky môžete zavrieť. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ Tento výrok hovorí o tom, že základný materiál pre fungovanie VŠ, akým je rozpočet, je formálne schválený až tesne pred koncom roka, čo by v komerčnom sektore nebolo možné a firma by pri takomto nastavení procesov zanikla. Na verejných VŠ pravdepodobne sú viaceré z týchto schvaľovacích procedúr potom skôr formálne a nemajú reálny význam. Formálnosť fungovania bola v rozhovoroch na verejných VŠ uvádzaná najmä v spojitosti s výkonom kompetencií správnych rád.

Dĺžka tohto procesu môže súvisieť nielen s formálnymi požiadavkami v zákone na to, ktoré orgány musia daný materiál schváliť, ale aj s výkonom schvaľovacích procedúr. V nasledovnom výroku rektor jednej z väčších verejných VŠ hovorí o tom, že rozpočet je prerokovaný ešte v dvoch iných grémiách, vrátane kolégia rektora, kde sedia aj dekani, pred tým než vôbec príde do akademického senátu, po ktorom ide do správnej rady: „Najprv s dekanmi, až potom keď mám zhody s dekanmi, potom to ide na senát, na finančnú komisiu [senátu – pozn. autorky] a, samozrejme, až tam keď vidím, ide to do senátu, do toho ideme. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inými slovami, ak rektor predloží svoje návrhy napríklad do kolégia, môže jednak vidieť priechodnosť svojho návrhu alebo tam môže dôjsť k úprave materiálov na základe pripomienok, čo môže následne zvýšiť jeho priechodnosť v akademickom senáte VŠ.

Na súkromných VŠ sa rektor stará o akademické otázky, vlastník o školu ako organizáciu

Z kvalitatívnych dát To dá rozum sa javí, že na súkromných VŠ je riadenie menej komplikované ako na verejných VŠ. Majiteľ zastúpený riaditeľom a/alebo správnou radou sa prioritne zaoberá prevádzkovými otázkami (uzatváranie pracovných zmlúv, stanovenie platov, riešenie nákladov na prevádzku a pod.), s výnimkou, ak rektor je zároveň vlastníkom. Rektor má na starosti a vo svojej právomoci akademickú stránku VŠ. Ostatné orgány majú skôr poradný charakter.

V súvislosti s riadením ľudských zdrojov rozdelenie právomocí medzi rektora a zástupcov majiteľov predseda správnej rady jednej zo súkromných VŠ pomenoval nasledovne: „No, čo sa týka pedagógov [zadefinovanie povinností v zmluve], to robí on [rektor], čo sa týka ostatných zamestnancov, to je iné. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inými slovami, zmluvami akademických zamestnancov sa zaoberá rektor a ostatnými predseda správnej rady. Bývalý rektor na inej súkromnej VŠ komentoval to, že nemal právomoci týkajúce sa zabezpečovania prevádzky VŠ, nasledovne: „My sme boli nezisková organizácia, to znamená, ja som ani nevidel a nechcel som. Na to bol jednoducho ekonomický riaditeľ a ja

som bol odrezaný. Ja som vždy prišiel za majiteľom, povedal som moju predstavu, on pokýval hlavou a na druhý deň mi zatelefonoval: ‚Môžete'. Rozmyslel si to, vypočul ma a z deviatich vecí, z desiatich deväť podporil. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)" Podobne situáciu opísal rektor aj na ďalšej súkromnej škole: „Akademická časť je vyslovene moja záležitosť. Správna rada, či vám fučí, alebo nefučí, či sú čisté triedy. Ekonomicky, hospodársky (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)".

Nie vždy je komunikácia s majiteľom jednoduchá, pretože ten môže vnímať iné priority než rektor, ktorý predstavuje akademickú obec. Pre majiteľa môže byť kľúčové ekonomické prežitie školy, ktoré do značnej miery závisí od študentov prvého a druhého stupňa platiacich školné. Naopak, rektor môže presadzovať aj podporu vedeckých činností VŠ, ktoré vníma ako nevyhnutné, ale z finančného hľadiska sú stratové, keďže súkromné VŠ majú obmedzený prístup k verejným zdrojom: „Večný boj, moja skúsenosť s majiteľmi, musím bojovať o každý cent dá sa povedať a najmä na vedu. Ale to sú spojené nádoby, to je doktorandské štúdium, to je všetko. Ja musím, musel som doslova lobovať za každého jedného doktoranda, pretože to je ďalšie obmedzenie, kým doktorand dostáva peniaze od štátu, tak my doktorandov si súkromné vysoké školy musia platiť sami. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)"

Rozdelenie zodpovednosti za chod školy a akademickú časť predstavitelia súkromných VŠ vnímali pozitívne. Jeden z bývalých rektorov súkromnej VŠ to komentoval nasledovne: „Áno, toto vidím ako úplne ideálne [akademické otázky a prevádzka VŠ sú oddelené – pozn. autorky]. Lebo tí rektori verejných vysokých škôl naozaj ako ich najväčšia starosť je kúriť. A ako pri zvyšovaní [platov – pozn. autorky], ja neviem, o tých 6 %, ako prepustiť čo najmenej ľudí. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)" Z tohto výroku vyplýva, že citovaný rektor vnímal ako negatívne, že rektori verejných VŠ investujú veľa svojej energie najmä do otázok prevádzky VŠ, o ktoré sa on nezaujímal.

Záver

Úloha rektora či rektorky sa medzi typmi vysokých škôl rôzni. Na štátnych VŠ je vyberaný a odvolávaný rezortným ministrom, s ktorým spolupracuje pri napĺňaní potrieb rezortu. Na súkromných VŠ je vyberaný majiteľmi, ktorí sa starajú aj o chod školy a rektor sa sústreďuje najmä alebo výlučne na akademické otázky, čo sa javí ako model vyhovujúci rektorom aj majiteľom. Na verejných VŠ je rektor volený zástupcami akademickej obce v senáte, ktorému sa zodpovedá. Má na starosti tak strategický rozvoj, manažment zdrojov, ako aj akademické otázky. Ide teda o veľmi široký rozsah kompetencií. Výkon jeho právomocí je sťažený pomerne zložitým systémom schvaľovania a obmedzeným dosahom na fungovanie fakúlt, na ktorých prebieha výskumná, umelecká a pedagogická činnosť, ako aj nakladanie s ekonomickým a ľudskými zdrojmi. Administratívna podpora je na viacerých školách poddimenzovaná tak kvôli nedostatočným zdrojom, ako aj jej nedostatočnému strategickému riadeniu. Voľba rektorov nemusí vždy zohľadňovať manažérske kvality kandidátov. To, že sa na pozíciu pripravujú prácou na nižších riadiacich úrovniach, môže byť prínosné pre získanie riadiacich zručností. Zároveň keďže toto prebieha zväčša len v rámci danej VŠ, môže to viesť k absencii skúseností s tým ako inými spôsobmi fungovania a riadenia na iných VŠ a tiež to môže zvyšovať previazanosť so zamestnancami danej školy. Zrušenie obmedzení funkčných období rektora spolu s previazanosťou na jeho podriadených môže viesť k menšej tendencii rektorov zavádzať bolestivé, ale potrebné zmeny, keďže by tým mohli ohroziť svoje znovuzvolenie. Je tiež otázkou, či je reálne, aby jeden človek pokrýval všetky oblasti od akademických až po prevádzkové. Javí sa preto, že súčasný systém riadenia verejných VŠ obsahuje viaceré prvky, ktoré môžu znižovať jeho efektivitu a kvalitu riadenia, čo následne limituje plné využitie potenciálu verejných VŠ pre kvalitné vzdelávanie, vedeckú a umeleckú činnosť.

Autorka: Renáta Hall
Oponentka: Beata Kosová

Súvisiace kapitoly:

Vývoj počtu vysokoškolákov
Výber, právomoci a činnosť dekanov
Akademické senáty verzus rektori a dekani
Charakteristika vedeckých a umeleckých rád

Zdroje:

1: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 9 odsek 1, písmeno c), § 41 odsek 3
2: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 43 odsek 5, písmeno a), § 44 odsek 3, písmeno a), § 45 odsek 3 a § 47b odsek 2, písmeno d)
3: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 41 odsek 3
4: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 10, odsek 2.
5: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 43 odsek 5, písmeno a), § 44 odsek 3, písmeno a) a § 45 odsek 3
6: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 47b odsek 2, písmeno d)
7: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 14, odsek 2
8: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 74, odsek 4
9: Zákonník práce č. 311/2001 v znení neskorších predpisov § 45 odsek 1, § 48 odsek 2 a § 63, odsek 1, písmeno d) body 3 a 4
10: Zákon č. 553/2003 o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 10 odsek 3
11: Zákon č. 553/2003 o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 7a
12: MŠVVaŠ SR. Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017. [cit. 2019-09-02]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/
13: Jurkovič, J. Financovanie administratívy VŠ [elektronická pošta] 6. 9. 2019. Jozef Jurkovič, MŠVVaŠ SR. jozef.jurkovic@minedu.sk. E-mail: hall@mesa10.org; MŠVVaŠ SR. Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017. [cit. 201909-02]. Dostupné na:https://www.minedu.sk/data/att/13721.zip
14: MŠVVaŠ SR. Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2008 a Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2017. [cit. 2019-09-02]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/
15: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 10, odsek 10
16: Profesia. Akadémia pre riaditeľov [cit. 2019-8-25]. Dostupné na: https://sluzby.profesia.sk/edujobs-akademia, Akadémia riaditeľov – rozvojový program združenia škôl C. S. Lewisa a Teach for Slovakia.
17: Napríklad: Harvard Graduate School of Education [cit. 2019-8-25]. Dostupné na: https://www.gse.harvard.edu/ppe/harvardinstitutes-higher-education-programs, *Oxford City Academy*. Leadership in Higher Education. [cit. 2019-8-25]. Dostupné na: https://www.oxfordacademy.org.uk/Professional-Training-Programmes/leadership-in-higher-education-senior-executiveprogramme.html
18: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 10, odsek 1
19: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 41 odsek 5
20: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 9 a § 15, odseky 1 a 2
21: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 25, odsek 1
22: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 41, odsek 1
23: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 11, odsek 1 a § 40, odsek 2
24: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 11, odsek 1 a § 40, odsek 2
25: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 32, odsek 2
26: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 23, odsek 2, písmená b) a e)
27: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 10, odsek 6
28: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 15, odsek 1, písmeno d)
29: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 9, odsek 1, písmeno f), i), j), l); § 12, odsek 1, písmeno b), § 27, odsek 1, písmeno l) a § 41 odsek 1, odsek 2, písmeno a) a odsek 4; Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách účinný do 31. 10. 2018 § 12, odsek 1, písmeno c)

Výber, právomoci a činnosť dekanov

Potenciál fakúlt ako základných jednotiek VŠ je nevyužitý, ak pôsobia ako izolované ostrovy

Zákon o vysokých školách podporuje, aby dekani na verejných VŠ pochádzali zvnútra fakulty, čo môže viesť rozhodnutiam v prospech jednotlivcov, ktorí dekana volia. Negatívne dopady tohto nastavenia môžu byť zvýšené zrušením limitov na počet po sebe nasledujúcich funkčných období v pozícii dekana a prodekanov. Ako naznačujú dáta To dá rozum, ak má dekan silný mandát a je široko akceptovaný alebo ak sú jeho väzby na elektorát slabšie, tak má väčší priestor na potrebné, i keď nepopulárne kroky. Prílišná odlišnosť dekana od členov akademickej obce však môže ohroziť pozíciu dekana. Pri nekvalitnom riadení fakulty môže rektor navrhnúť fakultnému senátu odvolanie dekana a senát môže takéto odvolanie iniciovať aj z vlastného podnetu. Na analyzovaných školách takáto situácia nebola spomínaná. Do výberu dekana aj jeho odvolania na súkromných VŠ aktívne vstupuje vlastník. Dekani majú rôznorodé úlohy v akademickej oblasti, ako aj v oblasti riadenia fakulty ako organizácie. Niektorí z dekanov považovali za dôležité vnútorne integrovať fakultu tak, aby vznikli väčšie synergie medzi viacerými vedeckými oblasťami a medzi študijnými programami. Toto je dôležité vzhľadom na menšiu mieru spolupráce medzi vedcami z príbuzných vedných oblastí na Slovensku oproti zahraničiu. Kvalitatívne dáta To dá rozum indikujú, že dekani len málokedy prepúšťali menej výkonných akademikov, a to aj kvôli obave zo súdnych sporov. Naopak oslovení dekani boli veľmi aktívni v rozpise rozpočtu a v nastavovaní pravidiel odmeňovania, ktoré boli prevažne postavené na odmeňovaní konkrétnych výkonov, i keď boli zaznamenané aj príklady, kedy získaval plat zamestnanec za naplňanie povinností stanovených v pracovnej zmluve. Na niektorých školách sa konkrétne odmeny stanovovali na návrh priameho nadriadeného, inde na návrh dekana. Ďalšou doménou dekanov sa z dát javí strategické riadenie fakulty. Toto je niekde o čo najefektívnejšom využití dostupných zdrojov, v iných prípadoch je to o približovaní fakulty medzinárodným trendom. Dlhodobé zámery fakúlt a VŠ, ktoré by mali obsahovať rozvojové stratégie, neboli vždy vzájomne prepojené, tak medzi úrovňou VŠ a fakulty, ako aj vzájomne medzi fakultami, čo môže prispievať k vnútornej fragmentácii VŠ. I keď dekani v analyzovanej vzorke systematicky pracovali s motivovaním ľudí k výkonom prostredníctvom odmeňovania, oni samotní nepoznali kritériá odmeňovania ich práce a tieto kritériá ani nepovažovali za dôležité. Hlavnou prípravou dekanov a prodekanov na ich funkciu sa javí byť práca v nižších riadiacich pozíciách. Počet a portfóliá prodekanov si určujú dekani tak aby okrem tradičných úloh reflektovali aj strategické priority dekana. Počet prodekanov však v rámci organizačného poriadku schvaľuje fakultný senát. Na fakultách tiež funguje kolégium dekana, ktoré je komunikačnou platformou s rôznym využitím okrem len vymieňania informácií. Niekde slúži na prepojenie VŠ a fakultnej úrovne, inde na komunikáciu dekanátu a vedúcich katedier/ústavov, čo môže znížiť odpor týchto vedúcich voči návrhom dekana. Dekanov podporuje pri výkone každodennej agendy administratívny a prevádzkový personál. Na jeho dofinancovanie pri chýbajúcich zdrojoch dekani používajú zdroje z projektov či peniaze, ktoré ušetrili kumulovaním agendy týchto ľudí. Viacerí riadiaci pracovníci z úrovne VŠ navrhovali na zefektívnenie a zlacnenia administratívy jej centralizáciu na úroveň školy a sú školy, kde toto je už realitou. Naráža to však na nedôveru viacerých dekanov voči rektorátu. Jedným z jej dôvodov bol nedostatok informácií o využívaní prostriedkov školy na chod rektorátu a pocit dekanov, že peniaze treba minúť na rozvoj ich fakulty. Rozhovory s niektorými dekanmi tiež indikovali, že podľa nich by bola fakulta lepšie riadená, ak by bola nezávislou jednotkou. K tomuto prispieva aj veľmi neefektívne nastavenie verejného obstarávania na Slovensku.

Dekani sú zvnútra fakulty, ak pôsobili aj na iných školách, či majú silný mandát, sú nezávislejší

Na verejnej VŠ dekana vymenúva a odvoláva rektor na návrh akademického senátu[1]. Toto je relevantné len pre verejné VŠ deliace sa na fakulty, čo je 18 z 20 (UVLF v Košiciach a VŠVÚ v Bratislave sa na fakulty nedelia). Zo štátnych VŠ sa na fakulty delí len Slovenská zdravotnícka univerzita, kde je na všetkých jej fakultách výber aj odvolanie dekana rovnako definované, ako to definuje zákon o VŠ pre verejné VŠ.[2] Dekan musí byť v pracovnom pomere s VŠ, v ktorom je zaradený na fakulte, kde vykonáva funkciu.[3] To znamená, že musí vychádzať zvnútra školy. Inou možnosťou je, že pred kandidovaním na pozíciu dekana sa uchádzač stane zamestnancom školy a až potom bude kandidovať na dekana. Toto je pomerne komplikovaný scenár, keďže výberové konanie môže byť zdĺhavým procesom a pred voľbami na nového dekana nemusí byť na fakulte voľné pracovné miesto.

Podľa niektorých účastníkov rozhovorov realizovaných v rámci To dá rozum voľby dekana zvnútra školy môžu prispievať k tomu, že dekan koná podľa záujmov a požiadaviek ľudí, ktorí ho zvolili, čo však nevyhnutne nemusí reflektovať potreby celej fakulty ako organizácie. Jeden z rektorov to hodnotil nasledovne: „Dekan pri rozhodovaní častokrát sa pozerá, čo jeho podriadení chcú a nie, čo je záujem inštitúcie, tej fakulty. Čiže to je zvrátené. Konsekvencia je taká, že dekani sú volení zvnútra a nikdy sa neotvoria von, lebo sú volení zvnútra. Hej? Čiže nikdy neotvoríte univerzitu, ak nezmeníte obsadzovanie kľúčových pozícií. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dôsledok toho, pokiaľ dekan nie je v súlade s tým, čo jeho kolegovia očakávajú, môže byť, že radšej v tejto funkcii nepokračuje. Na jednej z fakúlt bol dekan, ktorý dlhé roky pôsobil mimo danej školy a takto jeho pôsobenie len v jednom funkčnom období opísala členka správnej rady na danej VŠ: „Po troch rokoch. Či koľko majú funkčné. Štyroch. Už ani nešiel do volieb, lebo vedel, že ho nezoberú. To staré jadro ho vypudilo (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“.

Pokiaľ človek so skúsenosťou z inej školy či organizácie obsadí funkciu dekana, môže to byť pre výkon jeho funkcie a nezávislosť od nesystémových požiadaviek elektorátu prínosné. Hovoril o tom jeden z respondentov, ktorý mal takúto skúsenosť: „Ja som človek, aj vtedy aj dodnes, ktorý som nejako nemusel byť nikomu vďačný za to, že som sa tam [v pozícii dekana – pozn. autorky] objavil kdesi. Čiže úprimne povedané, že ja som bol totálne nezávislý už len tým, že ja som bol dvadsať rokov v akadémii, tak ja som jednoducho mal trocha taký... nemal som také známosti povedzme po tej škole akoby. A to ma neskutočne oslobodzovalo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inými slovami, tento dekan nemusel prijímať rozhodnutia, ktorými by sa zavďačil ľuďom na danej fakulte. Mal tak priestor robiť kroky, ktoré mohli byť menej populárne, ale pre rozvoj fakulty potrebné. Schopnosť dekana robiť nepopulárne rozhodnutia ako zručnosť, ktorú u dekana považuje za kľúčovú, vyzdvihol aj predseda jedného fakultného senátu na inej VŠ: „[Dekan – pozn. autorky] musí dokázať robiť rozhodnutia, aj keď nepopulárne, to chcem povedať, lebo niekedy je treba robiť aj také, aby sme sa pohli dopredu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“

Druhým z faktorov zvyšujúcim podľa respondentov nezávislosť dekana bolo, ak bol zvolení veľkou časťou senátorov. Už vyššie citovaný dekan tak cítil, že má silný mandát na to, aby urobil, čo považuje za potrebné: „Keď som išiel do prvých volieb, tak vlastne boli traja kandidáti a tí dvaja kolegovia dostali po jednom hlase, ja som dostal po trinástichpätnástich hlasoch. Čiže ten môj mandát bol pomerne silný, teda keď to môžem takto povedať, a tým pádom ja som zas nejako, neviem ako to mám povedať, ja som človek aj vtedy aj dodnes, ktorý som nejako nemusel byť nikomu vďačný za to, že som sa tam [v pozícii dekana – pozn. autorky] objavil kdesi. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Aj dekan na inej škole vo svojej odpovedi naznačoval, že tým, že mal podporu širokej skupiny ľudí, nemusel sľubovať jednotlivcom nejaké výhody: „Keď som šiel prvýkrát, som mal aj ako protikandidáta, ale tým, že ja som proste pracoval so všetkými ľuďmi, rozprával som s nimi, ja som nepotreboval, ja som nikomu nič nesľúbil. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Odstránenie limitu funkčných období môže viesť k stagnácii

Do roku 2019 dekan mohol kandidovať na svoj post na tej istej fakulte len v dvoch po sebe nasledujúcich obdobiach. Rovnaký princíp bol aj pri prodekanoch.[4] Novela zákona o VŠ číslo 155/2019, limit dvoch po sebe nasledujúcich období odstránila. Táto zmena by mohla znamenať isté pozitíva, ktoré vnímal dekan na jednej z fakúlt na súkromnej VŠ: „Teraz poviem nie ako dekan, ale ako možno človek, ktorý je aj z praxe. Ja si myslím, že keď niečo funguje, nemala by tam byť nejaká formálna brzda že nie. To znamená, ak niekto si otočil dve funkčné obdobia a nie je tam dôvod na to, aby bol nejakým spôsobom blokovaný od ďalšieho výkonu, tak si kladiem otázku, čo je účelom mať takúto formálnu prekážku v tom zákone. Nevidím na to dôvod. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan opisuje situáciu, pokiaľ dekan dobre vykonáva svoju pozíciu. Zároveň, limitovanie funkčných období dekanov či rektorov na súkromných VŠ nebolo ani v minulosti. No na súkromných VŠ majú majitelia možnosť zbaviť funkcie dekana či rektora človeka, ktorý z ich pohľadu nevedie kvalitne inštitúciu. Na verejných VŠ je tento proces oveľa komplikovanejší, ako ukazuje nasledujúca časť. Zároveň pokiaľ sa členovia akademického senátu fakulty len málo obmieňajú, alebo je tam zastúpená len časť akademickej obce, môžu voliť stále rovnakého kandidáta.

Viacerí respondenti tiež poukazovali na problémy spojené s príliš dlhým riadením fakulty jedným človekom. Z pohľadu jedného z dekanov, ktorí sa zúčastnil rozhovorov To dá rozum, škola môže začať stagnovať, ak je pridlho pod vedením jednej osoby: „Keď človek končí, tak si povie: ešte by som možno aj chcel, ale na druhej strane si myslím, že treba dať priestor aj iným, pretože tých osem rokov je myslím, že zaujímavé obdobie na to, aby človek niečo urobil. Možnože by

sa to mohlo urobiť dvakrát po päť, hej, ako máme prezidenta u nás na Slovensku, ale určite nie viac období, preto lebo nech tam ide na to, nazývam, že nová krv, nové myšlienky, nové možno predstavy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ďalším problémom môže byť, že počas vykonávania dekanskej pozície neostáva čas na vedeckú, umeleckú a pedagogickú prácu a ak je človek vo funkcii príliš dlho, tak už sa nebude môcť vrátiť k akademickej činnosti. Jedna z dekaniek to zachytáva nasledovne: „To aj človeka proste fyzicky vyčerpá, a keď niekto odíde na osem rokov z výskumu alebo ho zlimituje, tak už sa do toho podľa mňa ako veľmi ťažko vráti, lebo keď rátate, že niekto nastúpi na pozíciu v štyridsiatich alebo niekde okolo štyridsať, štyridsaťpäť a teraz vypadne na osem rokov alebo vypadol na desať rokov, tak už je skoro na konci svojej vedeckej kariéry. Proste má pomaly päťdesiatpäť - šesťdesiat rokov a už by sa ťažko vracalo, proste ten výskum ide strašne dopredu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Toto, samozrejme, nie je problém pre ľudí na konci ich kariéry. Tu však vzniká otázka, do akej miery majú starší zamestnanci energiu rozvíjať školu a zavádzať nové trendy.

Rektor môže navrhnúť odvolanie dekana na verejnej VŠ, ale zrejme sa tak nedeje

Akademický senát fakulty aj rektor VŠ môžu navrhnúť odvolanie dekana na verejnej VŠ. V prípade rektora zákon uvádza, že môže z vlastného podnetu so súhlasom akademického senátu fakulty odvolať dekana v súvislosti s kvalitou výkonu jeho pozície. Konkrétne ak si závažným spôsobom neplní svoje povinnosti alebo vážne poškodil záujem VŠ alebo fakulty.[5]

Počas zberu kvalitatívnych dát nebol zaznamenaný prípad kedy by k takémuto kroku došlo. Skôr naopak rektori uvádzali, že nemajú na dekanov žiaden dosah . Príkladom tohto pohľadu je nesledujúci citát: „Zákon mi zakazuje navrhnúť. Vrátnik môže prísť na senát a môže sa prihlásiť, a keď mu dajú slovo, môže navrhnúť odvolanie dekana, ale ja nemôžem. V zákone mi píšu, že ak dekan porušil viaceré zákony... viackrát porušil viaceré zákony, vtedy môžem navrhnúť. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento rektor teda nevnímal možnosť, ktorú mu zákon dáva, že môže aj zo svojho podnetu navrhnúť odvolanie dekana a nielen kvôli porušeniu zákona. Pričom táto možnosť bola v zákone VŠ od začiatku jeho účinnosti v apríli 2002.[6]

Výber dekana na súkromných VŠ aktívne ovplyvňuje vlastník

Z desiatich súkromných VŠ sa len dve delia na fakulty – VŠ Danubius a Paneurópska VŠ (PEVŠ). Zákon o VŠ hovorí, že ustanovenia o fakultách sa na súkromné VŠ vzťahujú primerane.[7] Na PEVŠ dekana vymenúva na návrh akademického senátu fakulty a po vyjadrení rektora správna rada VŠ.[8] Podobne je to aj na VŠ Danubius, kde dekana volí senát na návrh správnej rady, ktorá ho aj schvaľuje a rektor ho následne vymenuje.[9]

Z analýzy kvalitatívnych dát sa javí, že zástupcovia vlastníkov musia súhlasiť s návrhom na dekana, respektíve až priamo byť súčasťou procesu výberu dekanov. Na jednej z fakúlt súkromných VŠ dekan uvádzal, že manažment sa za jeho pôsobenia škole vždy stotožnil s návrhom senátu: „Ani na úrovni dekana, ani na úrovni prodekanov. Ešte sa nestalo, že by sa ten top manažment nestotožnil s tým, čo bolo vykreované z úrovne senátu. Nepamätám si, že by to bolo. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Rektor na tejto VŠ vnímal úlohu senátu skôr formálne: „Bol volený dekan akademickým senátom, formálne. Na návrh správna rada menuje a oni to nejako prerokovali, so súhlasom, to musí byť súhlas. Len my sme tu mali viacej kandidátov, oni vždy aj troch-štyroch a správna rada už vedela, medzi nimi je ten, ktorého si zoberie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Problémom môže byť malý záujem o túto pozíciu, keďže má relatívne malé právomoci, veľa nárokov a malé finančné ocenenie, ako uviedol predseda senátu na inej fakulte: „Takto to funguje, ale problém je, že tú funkciu dekana nemá kto vykonávať, je velice ťažko niekoho zohnať za týchto podmienok, aby robil dekana. Pozrite málo peňazí, málo právomocí a viete ako, tá správna rada po vás šľape. Viete, musíte byť stále na telefóne a raz vás pošlú na ministerstvo, druhý raz vás pošlú na prestrihovanie pásiek nejakých pretekov alebo ja neviem čo a fakulta sa musí všade prezentovať a písať nejaký článok do nejakého časopisu a všelikde. Aj vôbec zháňanie tých študentov je dosť také náročné. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Dekani na verejných VŠ riadia tak bežný chod fakulty, ako aj jej strategické smerovanie

Podľa zákona o VŠ dekan na verejných VŠ je predstaviteľom fakulty, riadi ju a koná v jej veciach.[10] Dekan má mnoho rôznorodých úloh tak v akademickej oblasti, ako aj v oblasti riadenia fakulty ako organizácie. Na jednej strane riadi fakultu na každodennej báze a zároveň sa od neho očakáva strategický rozvoj fakulty. V akademickej oblasti má dekan napríklad právomoc navrhovať ďalšie podmienky na prijatie uchádzačov o štúdium a následne rozhodovať o ich prijatí.[11] Akademickému senátu fakulty navrhuje členov vedeckej rady, ktorej aj sám predsedá. Dekan ďalej predkladá aj predpis upravujúci vnútorný systém zabezpečovania kvality VŠ vzdelávania na fakulte, ak to vyžaduje predkladá aj predpis upravujúci vnútorný systém VŠ.[12]

V oblasti riadenia fakulty ako organizácie, dekan v rozsahu a za podmienok určených v štatúte VŠ rozhoduje a koná v pracovnoprávnych vzťahoch na fakulte, v podnikateľskej činnosti fakulty a v nadväzovaní spolupráce s inými VŠ či právnickými alebo fyzickými osobami.[13] Dekan tiež predkladá akademickému senátu štatút a organizačný poriadok fakulty. Okrem týchto právomocí, kde koná v mene VŠ, dekan tiež navrhuje rozpočet fakulty akademickému senátu fakulty, ako aj členov disciplinárnej komisie.[14]

Viacerí respondenti v rámci To dá rozum rozhovorov zdôrazňovali u dekanov dôležitosť ovládania komunikačných zručností. Jeden dekan to komentoval nasledovne: „[Dekan] by mal byť komunikatívny, mal by vedieť svoje názory obhájiť, musí vedieť proste komunikovať s ľuďmi. Pokiaľ sa niekto zašije a myslí si, že je majster sveta a že jeho názor je len jediný správny, tak to je zlé. Musí vedieť prijímať názory aj abstrahovať z nich proste nejaké to pozitívum. Ale hovorím, keď tá jedna cesta, ktorú si on najprv vytýči k tomu cieľu, to nemusí byť tá úplne najlepšia, môže zvoliť nejakú väčšiu obchádzku, aj keď to dlhšie trvá. Dôležité je, aby k tomu cieľu prišiel. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Komunikáciu vyzdvihovala aj dekanka, ktorá bola medzi respondentmi To dá rozum. K nej pridala aj ďalšie dôležité vedomosti, ktoré by dekan mal podľa nej mal mať a to tak v ekonomickej oblasti, ako aj v oblasti fungovania VŠ na organizačnej, ako aj systémovej úrovni: „Dokáže komunikovať s ľuďmi, lebo veľa je to o tom, že ten systém musíte nielen vy pochopiť a fungovať v ňom, ale musíte ho vysvetliť [...] rozumie proste ekonomickým veciam...fakulty nemajú proste právnu subjektivitu, tak musíte vedieť, ako funguje celá univerzita a potom v rámci toho systému musíte poznať, ako funguje celé to školstvo. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ako táto dekanka pokračovala ďalej, i keď majú dekani podporný personál na rôzne úlohy týkajúce sa prevádzky fakulty, musia stále rozumieť tomu, čo ich podriadení robia: „Majú ľudí, majú tajomníkov, ktorí robia vlastne všetky, celú tú ekonómiu a celú tú ekonomickú časť. Jasné, je to ekonomické oddelenie, ktoré má svojich vedúcich, personálne oddelenie, ktoré má svojich vedúcich. Ale mal by rozumieť tomu proste, tomu systému? Nemusí vedieť účtovať alebo predkontácie, ale mal by rozumieť proste tomu, že vymyslím si, keď niekomu podpíšem pracovnú zmluvu na dobu neurčitú pri tých administratívnych zamestnancoch, že jednoducho [...] Pretože vy podpíšete niekomu zmluvu na pracovné miesto v projekte a potom vám to zneoprávnie, lebo tá administratíva proste zlyhala, lebo vie, že vy tomu nerozumiete napríklad. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobne to vnímal aj dekan na inej škole, ktorý hovoril, že dekan musí rozumieť rôznym technickým aj odborným otázkam: „Musí byť zorientovaný v dosť širokom, musí mať dosť široký záber. Od predpisov, nemusí ich vedieť naspamäť, ale od predpisov, vyhlášok, postupov cez ekonomické záležitosti až po také, by som povedal, samozrejme, v oblasti zamerania školy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Na niektorých VŠ sa dekani snažia znížiť vnútornú fragmentáciu fakulty

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že jedným zo spôsobov, ktorými sa dekani snažia usmerniť fungovanie fakulty v oblasti vedeckej a pedagogickej činnosti, bola reštrukturalizácia pracovísk fakulty, tak aby boli výkonnejšie a/alebo aby sa na fakultách efektívnejšie využívali ľudské zdroje. Príklad toho prvého poskytuje citát jedného z dekanov: „Myslím si, že sme celkom slušne dopadli v akreditácii. Urobil som závažné zmeny, že z troch oblastí výskumu som to pretransformoval na jednu, čo bol troška boj s niektorými profesormi. Tým pádom sme, by som povedal, že asi jedny z najlepších. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tomto prípade išlo o zvýšenie kvality vedeckých výstupov hodnotených v rámci akreditačného procesu. Jeden z bývalých dekanov zase hovoril o tom, že spojil

katedry do menšieho počtu ústavov, aby sa nielen skvalitnil prostredníctvom väčšej spolupráce výskum, ale aj pedagogický proces a zjednodušilo sa riadenie fakulty: „Značne sa zjednodušila komunikácia, bol globálnejší pohľad na študijné programy a dalo sa trošku zjednotiť aj výskumné smery, pretože riaditeľ ústavu mal plné kompetencie a katedry v tejto chvíli ostali tak, že je to nejaký celok, ktorý spája, ľudí na tej katedre spája dokopy ten spoločný vedecký výskum a možno sčasti aj využívanie nejakého študijného programu na doktorandskom stupni. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Toto mu aj uľahčilo riadenie fakulty, lebo „komunikuje so šiestimi ľuďmi. Pred tým komunikoval s dvadsiatimi ľuďmi alebo koľko bolo katedier (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“. Ďalší z dekanov vstúpil do organizácie študijného programu tým, že definoval, že ten nemôže byť rozdelený na viac katedier, čo mu odobril aj senát, kde povedal: „Pozrite sa na náš štatút alebo organizačný poriadok a pozrite sa, tak ja tam navrhujem dopísať jednu vetu a tá veta by mala znieť niekde tam k tej stati, ktorá riešila, že súčasťou fakúlt sú katedry a tak ďalej. Tak som napísal: Katedra má právo na existenciu vtedy, keď má vlastný študijný program. Súhlasíte s tým? No všetkým sa to strašne páčilo. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan mal za cieľ, aby program nebol rozdelený medzi viacero katedier a aspoň týmto spôsobom skonsolidovať fakultu.

Vnútorná integrácia fakúlt, ktorá vedie k bližšej spolupráci v rámci výskumu či vedeckej činnosti, sa javí ako pomerne dôležitá vo svetle dát z dotazníkového prieskumu To dá rozum. Tieto dáta totiž naznačujú, že respondenti spomedzi akademikov na VŠ pôsobiaci na Slovensku majú menšiu tendenciu spolupracovať s kolegami z príbuzných disciplín ako tomu bolo u respondentov pôsobiacich v zahraničí (Tabuľka T_5.2.7.1). Pričom spolupráca naprieč vednými oblasťami umožňuje komplexnejší pohľad na skúmané javy a teda aj možnosť ich lepšieho pochopenia.

Tabuľka T_5.2.7.1: Tendencia akademikov spolupracovať s kolegami z príbuzných a odlišných disciplín na Slovensku a v zahraničí

Ako často vo výskumnej/umeleckej činnosti spolupracujete s vedcami z iných disciplín/oblastí výskumu?								
	Vždy alebo takmer vždy		Niekedy		Takmer nikdy		Nikdy	
	Zahraničie	SK	Zahraničie	SK	Zahraničie	SK	Zahraničie	SK
Z príbuzných vedných disciplín	59,9 %	39.90%	33%	51.30%	5,6 %	6.40%	1,6 %	2.40%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 852 VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov na Slovensku a 197 akademikov pôsobiacich v zahraničí

V rámci rozhovorov však bola aj dekanka, ktorá vnímala úlohu dekana ako koordinátora, ktorý by nemal vstupovať do toho, čím sa zamestnanci fakulty zaoberajú a ako je organizovaný výskum, ale mal by im hlavne vytvárať podmienky na ich prácu: „Ten dekan by mal ostať manažér. Nemal by napríklad zasahovať do obsahu študijných programov, za to sú zodpovední garanti, hej, nemal by zasahovať nejakým spôsobom do toho, aký typ výskumu alebo proste aké oblasti výskumu tí jednotliví ľudia pokrývajú, lebo to je proste, to je na nich. Skôr by mal naozaj ustriehnuť tú koordináciu, aby napríklad ten výskum bol realizovaný v súlade s etickými pravidlami […] Aby proste boli tie výskumné aktivity kryté, aby podporoval ľudí pri písaní projektov, aby zabezpečil, že tu bude proste fungujúca administratíva, aby vyúčtovania a tie náklady proste boli... a tak ďalej. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tu treba dodať, že na rozdiel od dekanov v predošlom odseku tu ide o relatívne malú fakultu, kde môžu byť vnútorné štruktúry pomerne jednoduché a je tu menej zamestnancov, čiže fakultu možno ľahšie riadiť. Zároveň táto dekanka nevnímala u nej na fakulte problém vnútornej fragmentácie a absencie spolupráce.

Návrh rozpočtu, odmeňovanie a personálne otázky vnímali dekani ako dôležité kompetencie

Ďalšie tri témy, ktoré sa pre dekanov javili na základe rozhovorov dôležité, boli návrh rozpočtu, nastavenie systému výkonového odmeňovania a personálne otázky. Jeden z dekanov to jednoducho zosumarizoval, keď hovoril o tom, čo vnímal

ako priority, keď prišiel do funkcie dekana: „Ja som si povedal, že hlavné nástroje dekana sú financie a personálne veci. To znamená on to musí mať v rukách. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

V súvislosti s personálnymi otázkami viacero z dekanov na verejných VŠ, ktorí sa zúčastnili rozhovorov, vnímalo ako problém menej výkonných akademických pracovníkov. Nikto z nich však neuviedol, že by vo väčších počtoch týchto ľudí prepúšťal. Jeden z dekanov to zdôvodňoval obavou z právnych následkov pre školu: „Myslel som si, že keď bude tá reštrukturalizácia, že to trocha pomôže akoby sa týchto ľudí, poviem to natvrdo, zbaviť, aj keď ide o jednotlivcov, ale keď bola tá debata s tou právničkou, tak zrazu ma z toho neskutočným spôsobom odhovárala, ma upozorňovala, že ma budú súdy kontrolovať, že či to nebola účelová reštrukturalizácia a tak ďalej. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ďalší z dekanov situáciu menej výkonných ľudí riešil tým, že im boli poskytnuté pozície s nižším úväzkom a ohodnotením s predpokladom, že postupne odídu do dôchodku: „Hlavne to prvé obdobie bolo možno zaujímavé, že tam skutočne som musel rozhodnúť o nejakých veciach, ktoré boli nepopulárne, ale všetko sa to normálnym spôsobom, bez emócií, bez nejakých dajme tomu hádok. Ja som nikoho neprepustil, kto chcel, mohol odísť, z tých dôchodcov niektorí prešli, v podstate keď už mali 70 rokov na nejaký čiastkový úväzok len ako odborní asistenti ešte na chvíľu a podobne. Viete, ako keď niekto nastúpi nový, vždy je to tak, že všetci sa boja, ale že čo teraz bude s nami, ale ono to nie je o tom. Je to len o tom, že ten dekan sa snaží zoptimalizovať nejak podľa svojich predstáv tie záležitosti, ktoré sa týkajú fakulty, aby tá výkonnosť fakulty išla hore a podobne (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“.

Pri rozpise rozpočtu dekani, ktorí sa zúčastnili na rozhovoroch, väčšinou sami v spolupráci s tajomníkom navrhovali rozpočet. Výnimkou bol bývalý dekan, o ktorom hovoril jeden z respondentov, že sa vzdal tvorby rozpočtu: „Predtým čo sme mali pána dekana, ten mal na to pána prodekana a pán dekan sa v rozpočte, poviem to, nevyznal vôbec. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Na iných školách, kde boli realizované rozhovory, išlo o pomerne centralizovaný proces, kde všetky prostriedky spravuje dekan s tajomníčkou. Jedným z uvádzaných dôvodov bolo, že ide o fakultu orientovanú len na jeden odbor: „Tým, že my sme jeden odbor, tak máme v podstate nejakých šesťdesiat zamestnancov, tak v podstate to je všetko riadené centrálne, čiže nejde to už na katedry. To už je riadené v rámci fakulty z pozície fakulty. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ V druhom prípade zase dekan uvádzal, že katedry nemajú záujem spravovať peniaze a zároveň majú viaceré aktivity spoločné a nie je tak jasné, o čie náklady ide: „Čo sa týka rozpočtu, to je vyslovene moja vec a tajomníčky. Pretože nikto iný sa nechce do peňazí rozumieť [...] keď dostali peniaze, nevedeli, čo s nimi. A to som im len vyčlenil pár peňazí na prevádzkové náklady. Pozrite sa, tie katedry a hlavne študenti medzi sebou úzko spolupracujú. Tam sa to nedá merať nejakým spôsobom (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“. Na jednej z analyzovaných fakúlt však po návrhu rozpočtu do debaty vstupovala aj hospodárska komisia akademického senátu, v ktorej dekan preddiskutoval návrh rozpočtu, ale aj tam až po tom, čo si rozpočet prešiel s tajomníčkou: „Dotáciu rozpočtu na fakulty, pre katedry atď., robím ja sám. To, samozrejme, potom prehodnotím s tajomníčkou, či som na niečo nezabudol a potom si zavolám hospodársku komisiu senátu, ten to prednesie, no a keď to už prejde hospodárskou komisiou, tak viac-menej v senáte to už prejde. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Takmer vo všetkých rozhovoroch na verejných VŠ dominovalo v práci dekanov definovanie systému výkonového odmeňovania zamestnancov. Časť respondentov z radov dekanov hovorila o stanovení rámcových pravidiel pre výkonové odmeňovanie. Ako to uviedol jeden z dekanov: „Najdôležitejšie je na fakulte alebo vôbec v riadiacej nejakej pozícii, je nastaviť pravidlá. Proste musia byť nejaké pravidlá, tie pravidlá by mali byť viazané konkrétne teda u nás na fakulte, si myslím, že to sa podarilo, že sú viazané tie pravidlá na výkon. To znamená, že postup a odmeňovanie pracovníkov je úzko zviazané s takými výkonovými parametrami. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Jasné definovanie výkonových kritérií oceňoval aj predseda akademického senátu na tejto škole: „Máme veľmi dobrého dekana, ktorý takto pred šiestimi rokmi, rozhodol sa, že treba ísť, treba ľuďom povedať, čo považuje za dôležité, na základe čoho ich bude hodnotiť a na základe čoho bude môcť rozdeľovať osobné ohodnotenia ako nepovinnú zložku mzdy (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“. Táto fakulta patrí dlhodobo medzi vedecky veľmi výkonné pracoviská.

V niektorých prípadoch dekani definovali výkony, na základe ktorých rozdeľovali prostriedky na katedry či iné nižšie jednotky a potom už nechali na samotnom vedúcom pracoviska, aby rozhodol o odmenách. Tento prístup vystihuje nasledovný výrok jedného z dekanov: „Ale to osobné ohodnotenie dáva riaditeľ ústavu. To znamená, že ja keď mi schválili [v

akademickom senáte – pozn. autorky] rozpočet, som povedal, koľko z neho ide na osobné ohodnotenie a to osobné ohodnotenie potom podľa výkonu tých jednotlivých ústavov som dal riaditeľom. S tým, že oni majú kompetenciu, aby to osobné ohodnotenie rozdelili medzi zamestnancov. Však oni to vedia lepšie ako ja. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ako tento dekan uvádza, dôvodom, prečo dával prostriedky na nižšie jednotky, bolo, že on nepozná výkon jednotlivcov. Iný dekan, ktorý tiež nechával odmeňovanie na vedúcom nižšej organizačnej jednotky, zdôrazňoval, že pre neho je rozhodujúci výkon pracoviska a nie jednotlivcov: „Rozhodovanie o tom, kto akú odmenu dostane v rámci katedry, nechávam na vedúcom katedry, čiže pre mňa je dôležitá katedra. Katedra podáva ako komplexný výkon, má svoje ja neviem, karenty, impacty, projekty, to všetko sa tam započíta a dostane peniaze a vedúci katedry potom rozhodne o odmenách. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Inde zase dekan určoval aj odmeny jednotlivým pracovníkom: „Ja som nenechával na vedúcich katedier stanovovať nič okrem peňazí, ktoré mali k dispozícii povedzme z toho rozpočtu, ktoré zostali v pracovisku alebo mali príklad externistov, do toho som ja nikdy nekafral. Ale tie peniaze, ktoré prichádzali takto, tak to sme sa nemohli spoliehať na vedúcich katedier. Všetkých sme odmeňovali za všetky činnosti, aké existujú v rámci dotačných peňazí. Čiže tam sme to vedeli presne identifikovať za publikačnú nejakú, za tie medzinárodné akceptované výstupy alebo za projekty a za vedenie doktorandov a ja neviem za čo všetko možné. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan tiež hovorí, že ovplyvňoval len používanie prostriedkov z dotácie, nie mimo rozpočtové zdroje alebo zdroje, ktoré si katedra ušetrila.

Výnimkou, kde rektor nehovoril o výkonovom odmeňovaní, bola jedna verejná VŠ, kde podobne ako na jednej zo súkromných VŠ je predpoklad, že zamestnanec má ako súčasť svojej pracovnej zmluvy kvalitne podávať výkon vo výučbe, ako aj vo vedeckej či v umeleckej práci. Predseda správnej rady súkromnej VŠ, ktorý tam má na starosti spravovanie rozpočtu, hovoril o odmeňovaní nasledovne: „No, základ je to, že oni tu majú nejaké povinnosti, ktoré sú v tej zmluve napísané a tie musia plniť. Pretože my tu máme nejakých ľudí, ktorí zaplatili a niečo očakávajú a niečo im bolo sľúbené a niečo sme povinní im dodať. Pokiaľ tí ľudia na sebe pracujú a robia veci nad rámec týchto dohodnutých, ktoré sú v zmluve, tak vždy, pokiaľ ide o niečo, lebo toto je zaujímavé, nielen čo oni si myslia, že je ako potrebné a vhodné a super, ale aj my oceníme prínos pre školu, tak vtedy to hodnotím (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“. Rektor na jednej z verejných VŠ to videl podobne: „A v tom úväzkovom liste má napísané, že jeho činnosť pozostáva z troch vecí. Pedagogická činnosť, tvorivá činnosť a ostatná činnosť. Alebo ďalšia. To znamená organizačná účasť, ja neviem, v komisiách a tak ďalej. A náš pedagóg berie plat za všetky tieto tri činnosti vrátane tej tvorivej, ktorú je, pri všetkej úcte, povinný. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Strategický rozvoj fakulty sa javí doménou práce dekana

Ďalšou významnou úlohou okrem rozpočtu, personálnych otázok a odmeňovania je strategické riadenie VŠ. Schopnosť strategicky riadiť fakultu uvádzali viacerí z dekanov, ktorí sa zúčastnili rozhovorov v rámci prieskumu To dá rozum ako jednu z kľúčových schopností dekana. Strategickosť uvažovania môže byť na rôznych úrovniach. Pre jedného z dekanov sa stratégia odvíjala od širších trendov v medzinárodnom prostredí VŠ: „Jasnú víziu by [dekan – pozn. autorky] mal mať, proste mal by byť zorientovaný v nejakých medzinárodných. Mal by mať nejaké medzinárodné skúsenosti, mal by vedieť, ako to funguje v tom nejakom úspešnom okolí. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalší dekani boli pri úvahách o stratégiách viac pragmaticky uvažujúci, v zmysle efektívneho využívania dostupných zdrojov. Jedna z dekaniek hovorila o strategickom riadení nasledovne: „Strategické riadenie to znamená, že nevidím len na ten jednej rok, ale musím vidieť aspoň proste tri roky, štyri roky dopredu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalší dekani sa zase sústreďovali na prispôsobenie sa meniacim sa podmienkam. Prvý hovoril o tom ako sa jeho fakulta vyrovnáva s poklesom počtu študentov: „Bolo aj menej maturantov, takže sme zase urobili nejaký nový študijný program a uvidíme, čo to spraví. Urobili sme veľmi rozsiahlu propagačnú kampaň [...] Firmu sme si objednali a tých v podstate platíme. No, dosť nás to stojí, ale ja som urobil takú ekonomickú súvahu, teraz neviem úplne presne, ale keby nám prišlo o nejakých štyridsať študentov viacej, tak sa nám to cez dotáciu zaplatí. Viete, ja nemôžem v podstate viac dať na reklamu, ako mi to prinesie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan sa inými slovami rozhodol investovať zdroje, ktoré fakulta mala do získania ďalších zdrojov v budúcnosti. Podobne dekan na inej škole sa

rozhodol reagovať na znižujúce sa možnosti získavania prostriedkov zo štrukturálnych fondov prostredníctvom presmerovania aktivít zamestnancov fakulty z realizácie primárne projektov financovaných z týchto zdrojov na taký typ publikácií, ktoré jeho fakulte prinesú viac zdrojov z inštitucionálneho financovania v rámci štátnej dotácie: „Čo sa mi podarilo trošička spracovať, teda naučiť ľudí fungovať tak, že tie príspevky alebo články, ktoré robia, nedávajú už len do nejakých, nazvime to bežných časopisov, zborníkov, ale snažíme sa to skutočne do tých indexovaných databáz všetko umiestňovať. Samozrejme, nie všetko sa vždy podarí, ale myslím si, že sme sa v takomto smere veľmi výrazne zlepšili, pretože toto bola jedna z vecí, ktorú bolo treba na fakulte výrazne, to myslenie ľudí zmeniť, pretože predtým sme skutočne boli na solídnej úrovni, ale skôr sa projekty ťahali. A keď projektov v rámci štrukturálnych fondov ubudlo, tak som povedal, že musíme nájsť proste cieľ výskumu, musí byť jednoznačný, musí priniesť nejaký úžitok, hlavne ten finančný [...] A keď nebola tá možnosť na nejaké výraznejšie projekty, tak určite sme sa museli zamerať na pomoc z tej štátnej dotácie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Pri dlhodobých zámeroch sa čiastočne koordinuje centrálna úroveň s fakultami, spolupráca fakúlt však chýba

Strategické uvažovanie dekana je zhmotnené v dlhodobom zámere fakulty, ktorý by mal byť v súlade s dlhodobým zámerom VŠ.[15] Počas zberu kvalitatívnych dát boli zaznamenané tri spôsoby tvorby dlhodobých zámerov. Jeden šiel z VŠ úrovne na fakulty, druhý z ústavov/katedier cez fakulty až na VŠ úroveň a tretí, kde VŠ dlhodobý zámer nie je nijako prepojený s dlhodobými zámermi fakúlt. V poslednom prípade je otázne, akým spôsobom sa napĺňa dlhodobý zámer VŠ, keď ho nenapĺňajú fakulty, kde sa reálne vykonáva pedagogická a tvorivá činnosť.

Jeden z dekanov uvádzal, že fakulta pri definovaní dlhodobého zámeru vychádzala zo zámeru definovanom na úrovni VŠ: „Väčšinou je to tak, že univerzita predostrie nejaký ten strategický plán do budúcna a potom na základe toho dekani upravujú alebo spresňujú strategické plány fakúlt […] na povel rektora sme tu diskutovali o tom, ja som si tiež svoje názory povedal, ja som dosť taký, akože si poviem svoje, takže tiež som hovoril, že čo je prioritné, čo nie je prioritné. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Na inej VŠ dekan hovoril, že fakultný dlhodobý zámer vôbec nie je napojený na univerzitný a fakulta si v ňom rieši veci, ktoré uzná za potrebné: „Inak úprimne povedané nejaká väzba medzi, aj keď sa vám to zdá možno komické, nejaká väzba alebo nejako že by sme boli spútavaní nejako dlhodobým zámerom univerzity, tak ani nejaká príliš silná nebola, lebo však pozrite sa na tie, na ten, tá univerzita má... To sú veci také, ktoré sú často aj nadfakultné. Hej? Čiže to sú také tie strategické ciele a tak ďalej. Čiže nemôžem povedať to, že by sme boli bývali išli kapitolu po kapitole a sledovali to, čo je v dlhodobom zámere univerzity a potom to pretavovali možno štruktúrou, možno niektorými formálnymi vecami. Ale ten obsah bol dosť autonómny na fakulte skrátka. Tam už sme cítili, že tam my sme vedeli alebo sme poznali tú situáciu, že lepšie než ktokoľvek iný (Vysoké školy , mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“. Na súkromnej VŠ vedúci katedry opisoval vznik dlhodobého zámeru nasledovne: „My sme hovorili, čo aké sú naše predstavy, čo by sme chceli z toho dlhodobejšieho hľadiska riešiť. [...] Tak sa to akceptovalo aj, potom aj fakulta, akceptovala to obyčajne potom aj tá škola. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inými slovami na tejto škole sa dlhodobý zámer tvoril spájaním potrieb súčastí VŠ.

Všetky uvedené postupy k tvorbe dlhodobých zámerov prebiehali skôr na vertikálnej úrovni medzi VŠ úrovňou a fakultou a jej súčasťami. V rámci rozhovorov sa neobjavovalo spomenutie spolupráce medzi fakultami pri tvorbe dlhodobého zámeru, čo sa potom môže premietať aj do malej medzifakultnej spolupráce. Pri predpoklade, že fakulty majú odlišné vedecké zameranie, odpoveď na v dotazníkovom prieskume na otázku ako často respondenti spolupracujú s kolegami z iných disciplín môže dať náhľad na mieru medzifakultnej spolupráce.

Tabuľka T_5.2.7.2: Rozšírenosť spolupráce medzi vedcami z rôznych disciplín

Ako často vo výskumnej/umeleckej činnosti spolupracujete s vedcami z odlišných disciplín/oblastí výskumu?				
	Vždy alebo takmer vždy	Niekedy	Takmer nikdy	Nikdy
Z úplne odlišných vedných disciplín	4.70%	45.70%	32.30%	17.40%

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 852 VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov na Slovensku

Relatívne obmedzenú spoluprácu fakúlt potvrdzovali aj rozhovory s rôznymi respondentmi, pričom najväčším problémom v spolupráci bol súboj o finančné prostriedky. Jeden z vedeckých zamestnancov VŠ to ilustroval nasledovne: „Na škole je konkurencia medzi fakultami. Čiže viac si nedoprajú, ako doprajú. (Vedecké grantové agentúry, Celé Slovensko, Zástupca grantovej agentúry)“ Podobne sa absencia spolupráce medzi fakultami premieta aj do pedagogickej činnosti, keďže aj študenti prinášajú dotáciu na hlavu a aj tam fakulty spolupracujú len minimálne. V dotazníkovom prieskume medzi študentmi prvého a druhého stupňa štúdia len necelých 28 % respondentov uviedlo, že má možnosť si vyberať predmety z inej fakulty. Naopak, až takmer 58 % respondentov spomedzi našich vysokoškolákov študujúcich v zahraničí malo takúto možnosť. Jeden z respondentov z vedenia VŠ to komentoval nasledovne: „Časť tých študentov vníma to tak, že študuje prevažne na fakulte, alebo teda, že študuje na fakulte, až potom na univerzite. Nejaké to prepojenie tých, toho obsahu štúdia aj na iné školy, aj na iné fakulty je, odbory, ktoré sú určené na iných fakultách je trošku, je teda málo, v oveľa menšom rozsahu, než by tomu bolo, mohlo byť (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“. Inými slovami povedal, že študenti sú najmä študentmi fakulty a až potom VŠ. Ako je naznačené, nespolupráca medzi fakultami je podnietená systémom financovania. No to, že fakulty zrejme len málokedy spolupracujú na príprave spoločného dlhodobého zámeru pre VŠ, taktiež prispieva k tejto vnútornej uzavretosti VŠ.

Hodnotenie práce dekana nemá jasné kritériá

Dekan sa zodpovedá za svoje konanie dvom odlišným orgánom s odlišnými záujmami – rektorovi a akademickému senátu fakulty.[16] Slovami jedného z bývalých dekanov: „Dekan je zodpovedný akademickej obci, zodpovedný senátu a je zodpovedný rektorovi (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“. Pričom fakultný akademický senát dekanov na verejných VŠ volí a schvaľuje väčšinu ich návrhov a dokumentov.

Plat stanovuje dekanovi rektor.[17] Keďže ide o plat za riadenie fakulty, mal by odzrkadľovať kvalitu výkonu tejto funkcie. Z kvalitatívnych dát sa javí, že tento nástroj nie je týmto spôsobom využívaný. Účastníci rozhovorov z radov dekanov si neboli vedomí konkrétnych kritérií, z ktorých vychádzal ich plat. Jeden z nich na otázku, či bol u nich na škole systém, podľa čoho vedel, že spĺňal predstavy rektora na základe stanoveného platu, odpovedal: „Vôbec nikdy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobnú odpoveď uviedol aj iný dekan na otázku, či majú u nich dekani nejaké kritériá hodnotenia: „To neviem. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekanka na inej škole tiež nevedela, ako je stanovený jej plat. V jej prípade dokonca do definovania platu aktívne vstupoval tajomník fakulty, ktorého návrh odsúhlasili prodekani a potom šiel na odsúhlasenie vedeniu VŠ. Inými slovami, jej plat určovali jej podriadení, čo bolo následne odobrované nadriadenými: „Teraz som si nie istá, lebo ja mám stále rovnaký plat, takže mne sa mení len tarifný a keď sa valorizuje, že ja nie som ten typ človeka, ktorý teraz proste si to nejako vydupáva. Ja myslím, že je to tak, že navrhuje, no vedúcim pracovníkom na fakulte, ja tiež nie som vedúci pracovník, ja len konám v pracovnoprávnych veciach, ale vedúci pracovník na fakulte je tajomník, hej? Čiže tajomníčka vypracuje ten návrh podľa vstupov, by som to tak nazvala, vedenie to potom odsúhlasí a posiela rektorovi a rektor to podľa toho. Vedenie sú prodekani, tajomníčka a ja, ale ja do toho nemôžem vstupovať. Hej a potom rektor teda sa zase tam to vedenie sa

na to pozrie, teda prorektori, kvestorka a rektor a potom odsúhlasia alebo neodsúhlasia. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Tento citát ešte poodhaľuje ďalší moment, ktorí sa objavil v rozhovoroch tak s dekanmi, ako aj rektormi a to je, že títo manažéri považovali za nesprávne sa zaujímať o pravidlá definovania svojej odmeny. Z rozhovorov nevyznievalo, že problémom by bolo, že nechcú vedieť, čo od nich nadriadení požadujú, ale skôr, že pýtať sa na plat je nedôstojné. Inými slovami, plat nebol riadiacimi pracovníkmi vnímaný ako nástroj ich riadenia, pričom oni sami ho ako nástroj riadenia voči akademickým zamestnancom používali.

Prípravou dekana na jeho rôznorodé úlohy sú jeho predošlé funkcie a samotná práca

Ako už bolo uvedené, dekan vykonáva pomerne rôznorodé aktivity od strategického plánovania cez rozpisovanie rozpočtu, riešenie personálnych otázok až po odmeňovanie. No rovnako ako v prípade rektorov ani dekani nie sú pripravovaní ani rozvíjaní v zručnostiach, ktoré potrebujú. Jeden z dekanov to komentoval nasledovne: „Je to tak, že som bol hodený do vody. A myslím si, že v prípade väčšiny mojich kolegov dekanov je to tak, že sú hodení do vody. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Prípravou dekanov na základe kvalitatívnych dát vyzerajú byť nižšie funkcie: „Pred tým, ako som sa stal dekan, som bol už tri roky prodekan pre zahraničie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Slovami iného dekana: „Je dobré, keď nastúpi na vedúcu funkciu na fakulte, prípadne aj na univerzite a podobne človek, ktorý je v obraze. To znamená, že prešiel, napríklad na rektorát by to mohol byť niektorí dekan, na dekana by to zas mal byť napríklad minimálne prodekan alebo vedúci katedry, pretože ľudia, ktorí sa nestretli s vedením, môžu mať s tým problém, nevedia ešte prehodnotiť priority a myslím si, že to je to najdôležitejšie, čo na vedúcom je, že musí mať svoje strategické priority, ktoré musí nejakým spôsobom preferovať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento respondent poukazoval na to, že vykonávanie nižších manažérskych funkcií pripraví dekana na strategické riadenia postavené na prioritách. Jeden z rektorov, ktorý v minulosti bol aj dekanom, dokonca uvádza, že zastávanie funkcií na nižších stupňoch je nevyhnutným predpokladom na pozíciu dekana či rektora: „To si neviem ani predstaviť, že by k tomu človek tak prišiel a že mal by sa zhostiť teraz v tomto čase tých všetkých vecí bez toho, že by mal nejaký takýto, no ale však aj všetci tí dekani, oni aj prorektori, toto sú všetko bývalí vedúci katedier, boli prodekani, boli proste vždy vykonávali už nejakú funkciu, tu nie je ani jeden človek, ktorý by neprešiel nejakou tou tortúrou funkcionárskou. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Takto „funkcionársku tortúru“ opisuje jeden z dekanov: „Ja som začínal ako tajomník katedry. Niekedy v 90 - tych rokoch. Potom som bol, keď [meno] začal byť teda dekanom, tak som bol 6 rokov prodekanom, až potom som prevzal teda po ňom tú funkciu dekana. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Na otázku, či tento respondent považoval prejdenie funkciou tajomníka a potom prodekana ako formu prípravy na pozíciu dekana, odpoveď bola kladná.

Čo bolo zaujímavé, že okrem toho, že dekani, ktorí sa zúčastnili na rozhovoroch, neboli školení v riadiacich zručnostiach, tak na priamu otázku, či takéto vzdelávanie existuje, jeden z nich odpovedal, že takéto školenia nie sú hodné jeho času: „Ak aj existujú, väčšinou máme toľko práce, že si neviem predstaviť, že by sme si na to našli čas. Asi to nepovažujeme až za tak veľmi dôležité, že by sme tomu venovali čas. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Prodekani a tajomník tvoria spolu s dekanom vedenie fakulty

Dekan navrhuje prodekanov, ktorých mu musí schváliť akademický senát.[18] Schválenie prodekanov nie je automatické a môže sa stať, že prodekanov senát neschváli. Úlohy prodekanov závisia od konkrétneho dekana, zákon ich nijak nešpecifikuje, len hovorí, že prodekani zastupujú dekana v ním určenom rozsahu.[19] Portfóliá a počet prodekanov závisí od dekana, i keď počet prodekanov sa schvaľuje v senáte v rámci organizačného poriadku.[20] Webové stránky fakúlt napovedajú, že väčšinou sú prodekani pre študijné záležitosti, vedeckú a umeleckú činnosť a pre medzinárodnú spoluprácu. Ako naznačujú kvalitatívne dáta, dekani zriaďujú pozície prodekanov v súvislosti s napĺňaním svojich strategických záujmov. Ako príklad je prodekan pre spoluprácu s priemyslom, ktorého pozíciu si vytvoril dekan takto opisujúci situáciu na svojej fakulte: „My máme prodekanov klasických teda pre vzdelávanie, potom máme pre vedu a výskum, potom máme vlastne pre medzinárodné vzťahy a spoluprácu a potom máme ešte prodekana pre spoluprácu s priemyslom a rozvoj, čiže ten štvrtý prodekan v podstate bola nová pozícia v tom senáte, to bola diskusia, že prečo ja hovorím, preto lebo chcem, aby sa rozvíjala aj tá spolupráca s priemyslom. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Tento dekan ďalej hovoril o prodekanoch ako o výkonných pracovníkoch, pričom on ako dekan sa sústreďuje na strategickejšie úlohy: „Som rozdelil kompetencie, povedal som prodekanom: ste nielen moji kolegovia, ale ste aj moji priatelia, máte moju plnú dôveru s tým, že proste ja riešim závažné veci. Čo sa týka financovania, čo sa týka nejakej dohody strategických záležitostí pre rozvoj fakulty a podobne, pracoviská, ja nebudem riešiť, ja neviem nejakú drobnú sťažnosť študentov na to, že na rozhodnutí im nechceli niečo zmeniť alebo takéto veci, to som teraz vymyslel. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Z kvalitatívnych dát sa tiež javí, že poväčšine prodekani rovnako ako dekani neprechádzajú špeciálnou prípravou, ktorá by im pomáhala zvládnuť riadenie nejakej oblasti, či už z vecnej, alebo z manažérskej stránky. Jedným zo spôsobov, ako sa s tým prodekani vyrovnávajú, je opäť ako pri iných riadiacich pracovníkoch, prostredníctvom vykonávania podobnej agendy na nižšej úrovni. Dekanka jednej z fakúlt opisuje situáciu u seba na škole takto: „To znamená, že napríklad prodekan pre zahraničie fungoval pred tým ako ústavný koordinátor Erasmus [...] Čiže on bol práve tá osoba, ktorá za ten svoj ústav vlastne to robila, ako keby tá mikroúroveň a tým pádom proste k tej jeho činnosti vlastne pribudla taká riadiaca tých ostatných na tých ústavoch a proste robenia tej vyššej, takej tej mezoúrovne. Čiže a to isté vlastne aj prodekan pre štúdium, je vlastne študijný poradca na ústave a ešte je teda aj garant študijného programu. A to isté prodekan pre vedu, ktorý tiež robil projekty, školil doktorandov a aj predtým v predchádzajúcom zamestnaní na SAV-ke bol predseda vedeckej rady pracoviska. Čiže mal skúsenosti v tejto oblasti. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Na tejto škole však mali prodekani aj vzdelávanie v nejakých technických zručnostiach ako napríklad „prodekan pre zahraničie má možnosť chodiť na, jasné, že na jazykové kurzy (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“.

Medzi prodekanmi, ktorí sa zúčastnili na rozhovoroch, bola aj jedna prodekanka pre zahraničné záležitosti, ktorá vyjadrila potrebu vzdelávať sa vo svojom portfóliu práce, ale z jej pohľadu ju v tomto škola nepodporuje: „Ja si myslím, že rovnako tak ako vedeckí pracovníci sa musia rozvíjať, tak by sa mali rozvíjať aj títo administratívni. Lenže u nás celý náš rozvoj je, že nás zaškolia na nejaký nový program, v ktorom budeme v ďalšom robiť, hej. Čiže nám len pribudne nejaká práca, ale taká tá kvalita tej práce, toho pristupovania k tým, jednak k tým študentom, možno aj k tým zahraničným, možno aj k tým našim budúcim absolventom im nejakým spôsobom dať taký ten smer, že na čo sa majú sústrediť. Oni sú dosť bezradní a my takisto im nevieme poradiť, pretože sa tomu nevenujeme kontinuálne. (Vysoké školy, Bratislava, Iný)“ Takýto pohľad na rozvoj zručností spojený s výkonom istej funkcie sa v rámci prieskumu To dá rozum javí ojedinelý a nebol zaznamenaný pri rozhovoroch s predstaviteľmi fakúlt alebo VŠ.

Súčasťou vedenia je okrem dekana a prodekanov aj tajomník fakulty, ktorý podľa zákona o VŠ zabezpečuje hospodársky a administratívny chod fakulty.[21] Tajomníka si dekan sám vyberá a býva to jeho alebo jej pravá ruka. Môže sa však stať, že tajomníka zdedí od predošlého vedenia, ktorý ako administratívny pracovník môže mať zmluvu na dobu neurčitú.[22] Ak mu tento tajomník nevyhovuje a chce si nájsť nového, musí tomu pôvodnému ponúknuť inú pozíciu. Tajomníka jeden z dekanov opísal nasledovne, keď hovoril o tom, aký by mal byť človek v tejto pozícii: „Aby ste mali človeka, ktorý bude aj lojálny a hlavne bude výkonný. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Vedenie sa potom zaoberá každodennou operatívou a slovami jedného z dekanov: „Čiže všetko to, čo všetky aktuálne otázky, tak sa vlastne na tom vedení preberajú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Kolégium dekana je najmä komunikačnou platformou

Na fakultách tiež funguje kolégium dekana, ktoré nie je definované v zákone o VŠ. Toto indikujú rozhovory realizované v rámci prieskumu To dá rozum. Zloženie a fungovanie tohto orgánu sa môže líšiť medzi rôznymi fakultami. Z rozhovorov s predstaviteľmi fakúlt sa však javí ako najdôležitejšia úloha to, že poskytuje komunikačnú platformu pre rôzne súčasti nielen fakulty, ale aj VŠ.

Pre jedného z dekanov bolo kolégium platformou pre prepojenie úrovne fakulty a rektorátu: „Kolégium je orgán, ktorý prenáša úlohy z rektorátu smerom na pracoviská. Lebo tie sú v tej exekutívnej rovine. Tí, ktorí sú tí koncoví hráči akoby. Čiže tak ako máte kompetencie cez prorektorov a v svojej oblasti cez jednotlivé referáty, tak ich tlmočia takisto. Čiže mojou úlohou je tlmočiť to, čo sa deje na kolégiu rektora. Čiže to je úloha dekana. Aj cez jednotlivé referáty a podoblasti, za ktoré zodpovedajú v tej línii prorektori a prodekani, tak odovzdávajú za každú svoju oblasť oboznamujú s tým, čo sa robí, prípadne sa riešia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Ako vidno

z citátu, tento dekan kolégium vnímal ako kanál prenášajúci prostredníctvom osoby dekana informácie z najvyššej úrovne na tie najnižšie úrovne (katedry/ústavy zastúpené v kolégiu ich vedúcimi pracovníkmi). Na tejto škole to skôr pôsobí ako jednosmerný tok informácií z úrovne rektorátu na najnižšiu úroveň.

Na inej škole bolo kolégium dekana tiež súčasťou prenosu informácií medzi najnižším a najvyššími úrovňami VŠ. V tomto prípade však respondent hovoril o tom, že prenos informácií ide obojsmerne: „Kolégium dekana, však viete, to sú všetci vedúci katedier, tajomník plus prípadne nejakí prizvaní, takže opäť – to, čo sa deje dole, postúpi hore vyššie. Akonáhle tá vyššia úroveň, dá sa povedať, taká tá legislatívna alebo tá, v tom vertikálnom smere, tak rektor má svoje kolégium rektora, tam sú všetci prorektori, tam sú všetci dekani, zástupca vlastne akademického senátu, predseda tam tiež sedí. Takže to sú ľudia, ktorí na jednej strane už dopredu pre ďalšie jednanie majú určité penzum informácií. No a potom sa tie informácie dostávajú aj spätne. Informácia z kolégia rektora ide cez kolégiá dekana až do tých najnižších, kde na zasadnutí katedrovej schôdze to ten človek povie úplne všetkým. Aj doktorandom. No, myslím ako kolegom mladým. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“

Ďalší z respondentov, ktorý bol vedúcim katedry na inej verejnej VŠ, vnímal kolégium dekana ako priestor, kde je na jeho škole možnosť zdieľať informácie medzi katedrami a riadením fakulty. V tomto prípade teda ide o obojsmernú výmenu informácií, ale len v rámci fakulty: „Kolégium je poradný orgán dekana, v podstate diskutujú sa tam všetky dôležité veci [...] Podľa mňa je to ten medzičlánok, vlastne medzitým, že čo robia katedry a čo chce dekanát. To je ako podľa mňa dobrá platforma tá koordinačná. Nič sa tam nehlasuje, čiže je to naozaj len diskusná platforma a myslím, že to je dobré. Také niečo má byť, to je ako porada vedenia v podstate, v širšom s tými vedúcimi katedier. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalšou dôležitou úlohou kolégia sa javí prepojenie na horizontálnej úrovni, teda medzi vedením fakulty a členmi akademických senátov. Viacerí respondenti členov senátu, špecificky zástupcu študentov, uviedli explicitne ako členov kolégia: „Pre mňa bol zástupca povedzme študentov, keď sa naňho pýtate, alebo ja neviem alebo senátu, tak boli riadnymi členmi kolégia. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Prepojenie činnosti kolégia s prácou akademického senátu vyzdvihol ďalší z respondentov, ktorý bol predsedom fakultného senátu. Z jeho pohľadu však nebolo dôležité to, aby v kolégiu priamo sedeli členovia senátu, ale skôr to, že zástupcovia nižších zložiek fakulty nebudú podnecovať svojich zástupcov v senáte k tomu, aby hlasovali proti návrhom dekana. Inými slovami, kolégium vnímal ako miesto na predrokovanie návrhov pred ich prerokovávaním v senáte, čím sa zvýši ich priechodnosť: „Rozpis štátnej dotácie medzi pracoviská fakulty sa najprv schvaľuje v kolégiu dekanky, čiže tam tí riaditelia sa vyhádajú už na kolégiu a v podstate za môjho funkčného obdobia, pokiaľ viem, nenastala taká situácia, že by nejaký riaditeľ bol tak nespokojný, že by išiel za zástupcom svojho ústavu v senáte, že proti tomu určite musíš vystúpiť. To sa nikdy nestalo. [...] Tam [v kolégiu – pozn. autorky] v podstate je to už predrokované a schválené tými riaditeľmi. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Dekani riešia nedostatok peňazí na podporný personál získavaním ďalších zdrojov alebo kumulovaním administratívnych činností

Vedenie fakulty má na realizáciu každodennej agendy administratívnych a iných podporných pracovníkov. Štát na verejných VŠ prispieva na týchto pracovníkov len malým podielom a aj na súkromných VŠ s poklesom počtu študentov klesajú zdroje zo školného na týchto ľudí.

Na základe rozhovorov realizovaných v rámci To dá rozum sa javí, že viacerí dekani sa s problémom neučiteľských zamestnancov dokázali vysporiadať a boli spokojní s počtom aj kvalitou týchto zamestnancov. Bývalý dekan veľkej fakulty na otázku, či mal dostatok podporného personálu, odpovedal: „Áno. To je vec viete ako si to vlastne vy zariadite. To je vec v kompetencii dekana. Ten si urobí útvar nejakej technickej pomoci, tak to je na ňom. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Podobne odpovedal aj dekan na inej pomerne veľkej fakulte, ktorý ďalej na otázku, či má na fakulte nielen dostatočný počet, ale aj dostatočne kvalitných administratívnych pracovníkov, odpovedal: „Viete čo, ja si myslím, že máme. Prirodzene človek, keď chce ísť dopredu, tak musí sa dívať na to, že či potom tí ľudia, keby sme išli do nejakých ďalších záležitostí, že či to budú zvládať, ale za to moje obdobie nejakých šesť a pol roka proste sme to zvládli všetko bez nejakej ujmy na zdraví v úvodzovkách. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ V druhej časti tohto citátu tiež možno vidieť, že tento dekan si uvedomoval, že bez kvalitných ľudí nemôže napĺňať svoje plány a realizovať

nové aktivity. Obe tieto fakulty podľa slov svojich dekanov boli schopné si získať relatívne dosť peňazí na svoje fungovanie z rozpočtových i mimorozpočtových zdrojov.

Dekanka na oveľa menšej fakulte, ktorá je súčasťou väčšej VŠ, tiež hovorila o tom, že dokáže zaplatiť podporných pracovníkov na svojej fakulte z mimorozpočtových zdrojov získavaných z projektov: „Projektoví ľudia sú platení z projektov? Čiže keď tam máte priamo, že účtovník alebo máte tam proste administratívny personál, tak preto my hovoríme tým riešiteľom už od začiatku do tých projektov, lebo my tých ľudí tam do toho dáme, hej? A teraz, keď máte sedem projektov a v každom máte dvesto euro proste na človeka, tak ste pokryli celý plat človeka vrátane odvodov. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalším zo spôsobov ako sa fakulty, s ktorých predstaviteľmi boli vedené rozhovory, vyrovnávajú nedostatkom prostriedkov na neučiteľských pracovníkov, je, že kumulujú agendu týchto pracovníkov za viaceré pracoviská, čo im umožňuje navýšiť individuálne ohodnotenie týchto ľudí. Vo viacerých rozhovoroch To dá rozum respondenti uviedli, že sa týmto spôsobom v ostatných rokoch znižovali počty administratívnych zamestnancov, špecificky sekretárok katedier či ústavov. Teda išlo o najnižšie organizačné jednotky. Jeden z dekanov to opisoval nasledovne: „Ja som už mal také sekretariáty, že oni robili, spájali. Aj jedna pani sekretárka mala aj tri katedry. […] Čiže tento model tu bol, ale trochu ma k tomu nútili aj také iné veci, že ony boli veľmi nízko zaradené platovo. A potom som si uvedomil, že to tie šikovné baby jednoducho krásne stíhajú, ale to mi umožnilo zároveň im dať tie príplatky, aby to nebolo tak, že má nejaké peniaze za vedenie jednej katedry alebo za administratívu a dostane druhú, ale s tým istým platom. Čiže tým dievčatám skrátka sme mohli takto zdvihnúť aj platy. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan zhodnotil, že aj keď zlúčili agendu viacerých pracovísk, pracovníčky nemali problém sa s ňou vyrovnať. Toto naznačuje, že na danej škole v minulosti neboli administratívne pracovníčky naplno využité, keď boli vo väčšom počte.

Zmysel v spájaní administratívnej agendy na úrovni fakulty vnímal aj jeden z vedúcich katedry na inej relatívne veľkej škole. Tento vedúci katedry zastával názor, že dôležitejšie než to, či má on vlastný administratívny aparát na jeho katedre, je dobre fungujúca administratíva na fakultnej úrovni: „Ja si myslím, že sa to má centralizovať skorej. Buď na fakulte, proste že ten, to sa nemá zmysel, aby to bolo proste na katedrách, podľa mňa. To má byť jeden človek, ináč to nie je efektívne, aby sme to mali decentralizované. Bolo by to, samozrejme, super, ale načo akože žiadať. Radšej privítam, aby to bolo na fakulte, no ale nech je to super proste. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Situácia je podobná aj na súkromných VŠ, kde pokles počtu študentov znamená menej zdrojov na fungovanie školy a rovnako ako na verejných VŠ môže viesť k racionalizácii administratívnych pracovníkov. Na jednej z katedier to jej vedúci opisoval nasledovne: „Jedna sekretárka pre všetky ústavy. Na každom ústave je taký akože nepísaný tajomník ústavu, ale už to nie je samostatná funkcia. Niekedy to bola samostatná funkcia. No jak sa znižovali počty študentov, tak sa postupne skresávali aj tieto funkcie, že tajomník ústavu už je dnes niekto z tých učiteľov alebo dokonca z doktorandov interných. Len ten interný doktorand nemôže mať, nemôže robiť s personálnymi vecami. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tomto prípade škola doplňuje chýbajúce administratívne sily aj doktorandmi, ale tu môže narážať na legislatívne mantinely, ktoré neumožňujú študentom narábať s osobnými údajmi. Teda nemôžu vykonávať niektoré úkony tak ako zamestnanci.

Ľudia vo vedení VŠ by podporné činnosti centralizovali na úroveň celej školy

Ďalšou zo stratégií, ako VŠ riešia alebo by mohli riešiť nedostatok zdrojov na administratívnych a servisných pracovníkov, je centralizácia niektorých aktivít z úrovne fakúlt na VŠ úroveň. Túto stratégiu v rámci rozhovorov zmieňovali skôr rektori než dekani. Rektor jednej z väčších verejných VŠ vnímal takúto centralizáciu aj ako spôsob, ako sa fakulty môžu zbaviť zbytočnej záťaže spojenej s prevádzkovými činnosťami: „Fakulta má byť oslobodená od všetkých ťažkých úloh typu hospodárenie a tak ďalej. Načo? Tieto veci má zabezpečovať univerzita. […] Riadenie personálnej agendy, hej, dnes si dekani držia v rukách, aby mali, lebo tým sú dôležití. […] Ale je to všetko o dôvere, viete, keď veci fungujú, tak si myslím, že aj dekani a fakulty vedia pochopiť, že je zbytočné im preberať zodpovednosť za niečo, čo ich stojí veľké úsilie, ak komfortne môžu dostať ten servis. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ To, že sa dekani týchto úloh nechcú vzdať, vnímal ako záujem dekanov mať moc. Zároveň však aj poukázal, že to môže byť dôsledok nedôvery dekanov v riadenie VŠ, čomu je venovaná nasledujúca časť. Ako ďalej uvádza tento respondent: „Čiže ja som sa pýtal našich dekanov, načo vám je personalista? Personalistov dajme tu, ty potrebuješ jedno, keď dneska dáš návrh na prijatie do

zamestnania, aby zajtra tu bola zmluva. Tebe je jedno, či ti to urobí osoba XY alebo osoba XY, ktorá je o štyri dvere ďalej. Len tak na Slovensku funguje tak, že nie, ja potrebujem toho svojho úradníka, lebo to ja som ten, ktorý rozhoduje. Ale hovorím, potom neplačte, že nemáte peniaze. Pretože ja to musím rozdeliť. […] U nás podpora projektov bola vybudovaná na [názov fakulty – pozn. autorky], kde prví vygenerovali medzinárodné projekty, je to všetko na univerzite, fakulta veľmi múdro sa týchto vecí zbavila a celý ten ensemble ľudí už zabezpečuje služby pre iné fakulty, ktoré by nemali šancu to postaviť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ V tomto výroku rektor aj upozorňuje, že pokiaľ administratívne práce ostávajú na fakulte, tak sú na to potrebné ďalšie prostriedky, ktoré VŠ pre fakulty nemá.

Predseda akademického senátu na tej istej VŠ súhlasil so svojím rektorom v tom, že je efektívnejšie, ak sú niektoré prevádzkové otázky riešené centrálne a poukazoval aj na odpor dekanov vzdať sa právomocí: „Viem si predstaviť, činnosti, ktoré by mohli byť viac centralizované, nie právomoci. Pri právomociach tá fakulta má možno bližšie k tomu, k tej vedeckej aj pedagogickej činnosti ako univerzita. […] Ale fungujúca univerzita by to mala mať tak, že tie fakulty nie sú samostatné bunky, ale sú spolupracujúce bunky. […] Čiže v tom zmysle má zmysel uvažovať o nejakom presune kompetencií na univerzitu, ale myslím, že fakulty sa budú držať zubami-nechtami tých svojich právomocí. Lebo oni sú tá bunka, ktorá je bližšie k tým činnostiam, ktoré tá univerzita vykonáva, hej? Takže vlastne to gro činností v zmysle toho, čo univerzita má ako poslanie, je na fakultách. A preto fakulty, samozrejme, majú pocit, že aj ony majú rozhodovať o tom, že koho prijmú, akú štruktúru budú mať a tak ďalej. Na druhej strane tie činnosti neakademické ako napríklad podpora pre verejné obstarávanie a tak ďalej, to, samozrejme, patrí na rektorát. A to je asi v poriadku. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Na otázku, aké činnosti by predseda senátu považoval za zmysluplné presunúť na úroveň univerzity, odpovedal: „To znamená, že či je potrebné, aby, ja neviem, každá fakulta mala vlastných ekonómov alebo nie, čiže takéto fungovanie. Toto si viem predstaviť, žeby mohlo byť veľa vecí centralizovaných vrátane študijných oddelení a podobne. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“

Rektor aj na inej väčšej škole vnímal, že by bolo efektívnejšie koncentrovať časť administratívnych aktivít, ale kvôli súčasnému nastaveniu zákona o VŠ, to podľa neho nie je možné, keďže zákon definuje, čo spadá do samosprávnej kompetencie fakúlt. Okrem iného sú to aj otázky spojené s pracovnoprávnymi vzťahmi[23]: „Keby sme nemali tú prísne fakultnú štruktúru, čo sa týka tých kompetencií vyslovene rozsekanú, tak my by sme mohli personalistiku mať spoločnú napríklad. Ale jednoducho zákon sa premietol tak, že sa to dostalo do štatútu a do tých vnútorných a to rozčlenenie a s tým nejde teraz pohnúť. Ale my by sme mohli mať jedno personálne oddelenie, veď tie štandardy, tie postupy sú rovnaké. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Zaujímavé je, že aj jeden z dekanov tejto školy, s ktorým bol realizovaný rozhovor, by centralizáciu viacerých činností nesúvisiacich priamo s výučbou alebo tvorivou činnosťou uvítal. Slovami tohto dekana: „Ľudí, ktorí majú na starosti správu budov. To si zhodou okolností viem predstaviť, že by mohlo byť centralizované na úrovni univerzity. Viete, aby som sa ja nestaral o to, že či tu je, ja neviem, sa kúri tak alebo onak. Viete alebo upratovanie. Ešte tie sociálne štipendiá napríklad. To je vec, ktorá nás zaťažuje […], ktorá by sa mohla riešiť centrálne na univerzite (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“. Podobne aj ďalšie štipendiá by podľa neho mohli byť administrované centrálne. Otázku zápisov však už tento respondent nevidel ako zmysluplné dať na centrálnu úroveň, lebo ide o pomerne veľkú školu, i keď otázka je, či by toto nebola vec, ktorá by sa dala riešiť s využitím technológií. Dekan na inej pomerne veľkej škole uvádzal, že na jeho VŠ je „administratívny aparát nastavený na rektoráte ako servis pre fakulty – od upratovačiek, správcov budov, vrátničiek, sociálne štipendiá a podobne. A zápisy máme, samozrejme, okrem 1. ročníka výlučne elektronicky... (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Naopak, dekan na malej VŠ nevnímal ako možné ani centrálne spracovanie štipendií a ako dôvod uvádzal paradoxne ich administrovanie prostredníctvom softvéru: „Ale to nejde. Lebo tie podklady sú na fakulte v tom AIS-e. To musí prebehnúť cez tú fakultu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Z týchto dát sa javí, že miera centralizácie podporných a administratívnych služieb je na VŠ a fakultách rôznorodá a nesúvisí až tak s ich veľkosťou či typom služby ako skôr s rozhodnutím, čo budú centralizovať.

Centralizáciu administratívnych služieb navrhovala aj členka jednej zo správnych rád na inej väčšej VŠ: „Ďalšia vec, ktorá bola, ktorú som hodne teda napádala, bola tá, že si myslím, žeby sa dalo omnoho viac racionalizovať administratíva. Navrhla som im... len tam je problém v nezávislosti fakúlt. Dekanov. Žeby mali mať jedno centrum na účtovníctvo,

jedno centrum na také administratívne práce, čiže hodne veľa znížiť takých tých administratívnych prác a snažiť sa to robiť z jedného centra tak, aby ušetrili na každej tej fakulte prostriedky. To sa čiastočne podarilo, čiastočne nie. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ To, že takáto iniciatíva vychádzala od členky správnej rady, je pochopiteľné, keďže jednou z úloh tohto orgánu je dozerať na hospodárenie VŠ. Zároveň táto členka má dlhoročné skúsenosti s riadiacimi pozíciami v súkromnom sektore, kde sa pravdepodobne stretla s efektívnejším nakladaním s ľudskými zdrojmi.

Dekanka na inej veľkej verejnej VŠ vnímala aj ďalší pozitívny rozmer centralizácie administratívnych činností a to je zdieľanie zodpovednosti za ich výkon: „Ja keď chcem dať niečo na prenájom, tak okrem toho, že my pripravíme tú zmluvu, tak ju skontroluje proste ešte ďalšia úroveň. Čiže určitým spôsobom aj predchádzate nejakým problémom alebo niečomu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Dekani nemajú dostatok informácií, tak nemajú dôveru voči centrálnemu riadeniu VŠ

Centralizovanie administratívnych a iných servisných aktivít môže byť pre dekanov na verejných VŠ problematické, najmä ak nemajú dôveru vo vedenie ich VŠ. Takáto nedôvera vo viacerých rozhovoroch pramenila z nedostatku informácií o využívaní spoločných zdrojov rektorátom.

Jeden z dekanov na veľkej VŠ vnímal ako problematické, že jemu a ďalším dekanom nebolo jasne vysvetlené, ako rektorát používa peniaze, ktoré strhne z dotácie zo štátneho rozpočtu, ktorú oni pokladali najmä za výsledok výstupov fakúlt: „Rektor teda podpísal dotačnú zmluvu s ministrom, no a potom sa urobilo rozdelenie v rámci univerzity a fakulty. S tým ale, že sa najprv z toho celkového balíka odrezala jedna časť, ktorá išla na rektorát a nejaké obslužné činnosti. A ten zvyšok sa potom rozdelil metodikou ministerstva na fakulty. No a tu bol problém, ktorý sme aj teda ako dekani deklarovali aj sme žiadali o vysvetlenie, aby bolo jasné, ako sa tá časť, ktorá ide na rektorát na tie obslužné činnosti, ako sa rozdelí, lebo v podstate nechcem povedať zjednodušene, ale viac-menej je to tak, že tie fakulty v podstate svojím výkonom vyrobia peniaze aj pre ten rektorát. Áno? To znamená, že my sme chceli vedieť, aký je mechanizmus delenia peňazí na rektoráte na tie jednotlivé zložky. Aké sú, ja neviem. No priemerné platy ani nie, ale aká je vlastne filozofia obsadzovania tých obslužných činností na rektoráte. Čo bol problém a proste ja som sa to pokúšal aj cez správnu radu nejak zistiť, aj cez veľký senát [senát VŠ – pozn. autorky], nejakú odpoveď sme dostali. Ale neboli sme s ňou, aspoň ja som s ňou nebol veľmi spokojný, preto lebo chýbalo to nejaké úplne jasné zdôvodnenie. Ja keď som rozdelil peniaze na jednotlivý ústav, tak tam každý vedel presne, podľa akého pravidla tie peniaze prišli. Presne si to mohol skontrolovať, boli výkony, boli proste čísla na základe čoho on tú dotáciu dostal. Kdežto toto na úrovni rektorátu tak úplne presné nebolo. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan nemal problém so samotným strhnutím istej sumy na fungovanie rektorátu, ale skôr s informáciou, na čo je suma využitá a prečo je využitá týmto spôsobom.

Predseda jedného z fakultných senátov na tej istej VŠ zase vníma ako problém, že nemal dostatok informácií o využívaní prostriedkov z odpisov. Mal tiež pocit, že sa zanedbávajú problémy, ktoré boli z pohľadu fakulty dôležité a riešilo sa niečo, čo ľudia z fakulty ako dôležité nevnímali: „Otázka toho, jak by som to nazval, rezervného fondu alebo investičného fondu, z odpisov, ktoré sa tvorí, hej, že na fakultách teraz niekedy cítime také to, že ktosi iný rozhoduje o tom, ako sa použijú odpisy a ja neviem, nám tečie, ja neviem, z odkvapu do miestnosti, ale opravujú sa internáty, lebo tak rozhodol rektorát. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Problém s transparentnosťou využívania prostriedkov rektorátom videl aj dekan na inej VŠ. V tomto prípade išlo o peniaze, ktoré fakulta získala ako mimorozpočtové zdroje: „My sme za tie školné povedzme v princípe za všetky druhy školného alebo poplatkov vždy museli na rektorát dávať 25 %. Hej? A čiže tá suma hneď išla, hneď odpochodovala hore a tam sa vytvárala nejaká suma na niečo a to už ďalej nebolo veľmi transparentné u nás. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Aj v tomto prípade tento dekan videl lepšie využitie týchto zdrojov priamo fakultou: „Ja som koľkoráz povedal rektorovi, ‚však pozri sa na peniaze, ktoré sme odviedli, nemusíš nám dávať, tak povedz, že dva-tri mesiace nemusíme dávať tie peniaze. Hej? Alebo za štvrťrok. Teda spravíš výnimku a my za tie peniaze ti poviem, čo urobíme.‘ Hej? Čiže, no ale to zjavne rektor to, samozrejme, ja som si toho vedomý, že toto je taká naivita, ako žiadny rektor si nenechá tie peniaze a tie zdroje ujsť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ak dekani nevnímajú pridanú hodnotu rektorátu, tak fakultu vidia ako nezávislú jednotku

Na niektorých VŠ dekani vnímali len veľmi obmedzenú pridanú hodnotu rektorátu a na fakultu sa pozerali viac ako na samostatnú jednotku. Jeden z dekanov to pomenoval nasledovne: „Som si to tu proste viedol a len na najdôležitejšie veci, keď bolo treba kolegom alebo nejaká dôležitá vec, kde som potreboval podpis rektora, tak to som realizoval, ale viem, že chodia za rektorom niekedy aj a to a či by sa hento nedalo a tamto a špekulovať, ja proste, ja mám svoj budget [rozpočet – pozn. autorky], ja mám svojich ľudí a snažím sa robiť ako samostatná jednotka, samozrejme, čiže mne by to vyhovovalo ako právny subjekt, lebo tzn. ja ručím napríklad aj štrukturálnym fondom a ja neviem voči komu, firmám a podobne. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento dekan v poslednej časti výroku naznačoval, že keďže sa vníma ako sebestačná jednotka, tak by mu vyhovovalo mať právnu subjektivitu, ktorá je v súčasnosti len na úrovni VŠ.[24]

Na inej VŠ mal dekan dokonca pomerne antagonistický vzťah s rektorom. Bližší mu bol senát, ktorý ho mal kontrolovať, ale z jeho pohľadu senátu išlo v konečnom dôsledku o rozvoj fakulty a u rektora takýto postoj nevnímal: „Fakulta, spolu s tým fakultným senátom som mal pocit, že bola omnoho viac na jednej lodi ako povedzme ja s rektorátom. Hej? Čiže to boli dva svety v princípe. A na tej fakulte, aj v prostredí senátu, ktorý mal mať tú kontrolnú úlohu a tak ďalej, tak bola ďaleko väčšia tá pracovná empatia, lebo aj ten senát predpokladám, že cítil, že bojujeme za fakultu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Následne nevnímal pridanú hodnotu rektorátu, ktorá by mohla spočívať v koordinácii práce fakúlt. Skôr naopak mal pocit, že ho vedenie obmedzovalo v efektívnom využívaní priestorov, v ktorých pôsobila fakulta, ale podľa zákona patria VŠ: „Tie majetkové vzťahy sú také, aké sú, že múry patria rektorátu a skrine a vybavenie patrí dekanátu. […] V mnohých prípadoch ste trocha limitovaní tým, že keď sa aj máte snahu zapojiť do nejakých projektov na zlepšenie infraštruktúry, tak väčšinou musí ísť ten projekt za univerzitu. Nemôže to podať fakulta. A keď sa tie fakulty dajú dokopy, nie vždy to harmonizuje skrátka. Ja by som strašne uvítal to, keby mohla fakulta povedzme podať ako autonómne nejaký projekt takéhoto typu. Čiže to by som uvítal, aby človek nemusel stále len závislosť od rektorátu. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Ďalším faktorom, ktorý významne prispieval k vnímaniu rektorátu ako obmedzujúceho pre fungovanie fakúlt, bolo nastavenie verejného obstarávania. Toto je nutné na centrálnej úrovni vzhľadom na to, že len VŠ má právnu subjektivitu. Najmä na veľkých a/alebo rôznorodejších školách bola centralizácia verejného obstarávania vnímaná ako problémová, lebo rôzne súčasti a jednotlivci na VŠ mali rôzne potreby týkajúce sa obstarávania konkrétnych tovarov, ktoré síce mohli byť podobného druhu, ale rôzne pracoviská ich potrebujú v rôznom čase a niekedy ani dopredu presne nevedia, koľko budú daného tovaru potrebovať. Predseda jedného z VŠ akademických senátov to opísal nasledovne: „A stalo sa proste to, že sebamenšia záležitosť nejakého spoločného nákupu sa rieši centralizovane, a tým pádom svojím spôsobom zle, pretože zaťažujete X tisíc zamestnancov všelijakými dotazníkmi. Kedy chcete kúpiť koľko toaletného papiera, alebo aké počítače. Potom dôjde k vyčerpaniu limitu. Proste kompletne zastavené čerpanie týchto vecí. Pretože rôzne fakulty majú rôzne potreby. Proste tá predstava, že verejné obstarávanie je vhodné na takto veľkú inštitúciu. A takto heterogénnu, to je možno väčší problém (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“. Dekan na inej škole verejné obstarávanie zhodnotil stručne: „Neskutočne neflexibilné a myslím teraz na verejné obstarávanie a takéto veci. To je, to je proste, to je katastrofa, to nemôže fungovať skrátka. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“

Nastavenie verejného obstarávania sa javí, že má dezintegrujúci vplyv na VŠ, keďže vyžaduje koordináciu nákupov veľkého množstva ľudí s rozličnými potrebami v rozdielnom čase. Ide však o prvok mimo vysokého školstva a nespochybňuje existenciu a fungovanie VŠ ako celkov. Respondenti, ktorí mali skúsenosti s fungovaním nákupov tovarov a služieb v zahraničí, ich opisovali ako také, ktoré umožňujú tvorivému pracovníkovi čo najefektívnejšie vykonávať jeho prácu. V takomto nastavení sa potom neobjavovala otázka toho, ako nezávislé je riadenie fakulty od riadenia VŠ. Ilustruje to citát jedného z prodekanov pre vedeckú činnosť: „Verejné obstarávanie je čistý blud. A ani v Amerike tak nefunguje. V Amerike výskumník alebo profesor, ktorý dostal proste ten grant, dostane kartu platobnú, cez to všetko hradí, on je zodpovedný za to, čo kúpi. […] No a keď poviem, že potrebujem takýto prístroj, lebo môj kolega v Japonsku povedal, že toto sa mu osvedčilo a je to presne na to, čo ja potrebujem, aby som cieľ výskumu dosiahol, no tak si ho kúpi. A nečaká pol roka, rok a pol, kým mu to dakto schváli. A ja som v tej Amerike takto bol, robili sme špeciálny výskum v

oblasti resuscitácie stavov blízkych smrti, a potrebovali sme elektródy špeciálne a povedal, vybav, tu máš katalóg, zavolaj tomu do firmy, vzal som telefón, zavolal som do firmy, túto elektródu pod tým číslom potrebujeme. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ Ako vidieť v tomto citáte, pracovník si sám v USA kupoval prístroj, ktorý potreboval bez zásahu administratívy VŠ či nižšej úrovne riadenia. To, že ide o vážny problém z pohľadu veľkej časti členov akademickej obce, indikujú aj kvantitatívne dáta z dotazníku To dá rozum, v rámci ktorého najväčšia časť respondentov, ktorý tvorili takmer 50 % odpovedajúcich, si vybrala položku „Byrokratická záťaž spojená s verejným obstarávaním“ ako odpoveď na otázku, čo respondentom bráni podávať kvalitnejšie vedecké alebo umelecké výkony (tabuľka T_5.2.7.3).

Tabuľka T_5.2.7.3: Prekážky v podávané kvalitnejších vedeckých a umeleckých výkonov

Čo Vám bráni podávať kvalitnejšie vedecké/umelecké výkony? Vyberte všetky relevantné odpovede.	
	Podiel (%)
Byrokratická záťaž spojená s verejným obstarávaním	49.4
Nedostatok prostriedkov na publikovanie v zahraničných časopisoch/u renomovaných vydavateľov	43.3
Nedostatok prostriedkov na účasť na konferenciách/podujatiach v zahraničí	41.0
Nedostatok prostriedkov na výskum v teréne/umeleckú činnosť	27.8

Zdroj: Dotazníkový prieskum To dá rozum, 2018. Počet respondentov: 852 VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov na Slovensku

Ako vidieť z tabuľky pre respondentov z radov VŠ učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov, záťaž spojená s verejným obstarávaním predbehla vo svojej dôležitosti aj možnosti súvisiace s nedostatkom peňazí na vedeckú či umeleckú prácu.

Záver

Dekani majú kľúčovú úlohu v živote VŠ deliacich sa na fakulty. Realizuje sa tam pedagogická, vedecká a umelecká činnosť a priamo tam spravujú materiálne, ekonomické a ľudské zdroje. Na svoju prácu napriek širokej agende dekani nie sú špeciálne pripravovaní a učia sa praxou. Ako kľúčovú vnímali viacerí dekani na verejných VŠ otázku výkonového odmeňovania pracovníkov, tak aby ich motivovali k napĺňaniu cieľov fakulty. Ako však naznačujú kvalitatívne dáta, dekani kritériá ich odmeňovania za riadenie fakulty nepoznali a ani ich nepokladali za dôležité. Viacerí dekani považovali za podstatnú časť ich práce vytvorenie stratégie, ktorá im umožní využívanie dostupných zdrojov na zabezpečenie fungovania fakulty. Niekoľkí dekani tiež venovali energiu integrácii pracovísk vnútri fakulty, tak aby sa zvýšila ich spolupráca pri pedagogickej a vedeckej činnosti. Ďalšie zistenia To dá rozum naznačujú, že fakulty sú vo viacerých oblastiach do seba uzavretými jednotkami. Toto je stimulované jednak voľbou dekana spomedzi pracovníkov fakulty, ako aj tým, že viacerí dekani nevnímali významný prínos centrálnej úrovne VŠ pre fakultu. Takéto vnímanie VŠ úrovne je spôsobené tak vnútornými problémami (nedostatok informácií o rozhodnutiach rektorátu týkajúci sa využívania spoločných financií), ako aj externými faktormi ako neefektívne nastavené verejné obstarávanie či systém výkonového financovania odmeňujúceho výkony jednotlivcov a nie spoluprácu pracovísk. Takýto spôsob fungovania VŠ ako súboru organizačných jednotiek však znižuje prínosy akademického prostredia. Vzdelávanie, vedecká a umelecká činnosť realizované v hraniciach jednej disciplíny a malého množstva podobne zameraných ľudí prinášajú len jednosmerne zameraných absolventov a chýba im komplexné pochopenie skúmaných problémov bez chápania možných širších súvislostí. Zároveň decentralizované podporné a administratívne činnosti, ktoré sa vykonávajú na viacerých pracoviskách jednej organizácie, môžu prispievať k neefektívnemu využívaniu dostupných ľudských, materiálnych a ekonomických zdrojov, ktoré potom chýbajú pre vykonávanie toho, na čo VŠ existujú – vzdelávanie, tvorivá činnosť a aktívne zapájanie sa do budovania komunít, v ktorých VŠ pôsobia.

Autorka: Renáta Hall
Oponent: Rastislav Rosinský

Súvisiace kapitoly

Zastúpenie študentov v akademických senátoch
Voľby do zamestnaneckej časti AS
Akademické senáty verzus rektori a dekani
Výber a právomoci rektorov
Charakteristika vedeckých a umeleckých rád

Zdroje:

1: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 28, odsek 2
2: Štatút Fakulty ošetrovateľstva a zdravotníckych odborných štúdií SZU v Bratislave, 2013 [cit. 2019-08-29]. článok 13, odsek 2, Dostupné na: http://www.szu.sk/userfiles/file/FOaZOS/Vnutorne_predpisy/FOaZOS_Statut_2013_senat.pdf; Štatút Fakulty verejného zdravotníctva SZU v Bratislave, 2013 [cit. 2019-08-29]. článok 11, odsek 2, Dostupné na: http://www.szu.sk/userfiles/file/FVZ/Dokumenty/FVZ_Statut_2013_senat.pdf, Štatút Lekárskej fakulty SZU v Bratislave, 2013 [cit. 2019-08-29]. článok 13, odsek 2, Dostupné na: http://www.szu.sk/userfiles/file/LF/Vnutorne_predpisy/Statut_LF_SZU_2013.pdf, Štatút Fakulty zdravotníctva SZU v Bratislave, 2013 [cit. 2019-08-29]. článok 10, odsek 2, Dostupné na: https://fzszu.sk/wpcontent/uploads/2016/09/%C5%A0tat%C3%BAt-FZ-SZU.pdf
3: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 28, odsek 1
4: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení účinnom do 30. 6. 2019 § 28 odseky 6 a 8
5: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 28 odseky 2 a 3
6: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení účinnom od 1. 4. 2002 § 28 odseky 2 a 3
7: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 47a, odsek 3
8: Štatút Paneurópskej VŠ, 2016 [cit. 2019-08-29]. článok 5, odsek 2, Dostupné na: https://www.paneurouni.com/wpcontent/uploads/2017/02/statut-pevs-2016.pdf
9: Štatút Vysokej školy Danubius, 2016 [cit. 2019-08-29]. článok 8, bod 7 Dostupné na: https://www.vsdanubius.sk/files/156/sk/statutvsd-2016.pdf
10: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov §28, odsek 1
11: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 23, odsek 1
12: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 30, odsek 2, písmeno b)
13: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 23, odsek 1
14: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 27 odsek 1, písmeno a), § 28, odsek 7, § 29, odsek 1 a § 31 odsek 2
15: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 27, odsek 1, písmeno f)
16: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 28 odsek 1
17: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 10, odsek 11
18: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 27, odsek 1, písmeno c)
19: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 28, odsek 8
20: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 27, odsek 1, písmeno a)
21: Zákonník práce č. 311/2001 v znení neskorších predpisov § 45 odsek 1, § 48 odsek 2
22: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 32, odsek 2
23: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 23, odsek 1, písmeno d)
24: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 23, odsek 1, písmeno d)

Charakteristika vedeckých a umeleckých rád

Vedecké a umelecké rady majú dôležitú úlohu, výkon ich právomocí sa však medzi VŠ rôzni

Kompetencie vedeckej a umeleckej rady (ďalej len vedeckej rady) sú definované najmä v zákone o vysokých školách a v zákone o zabezpečovaní kvality VŠ vzdelávania, pričom legislatívne zmeny v roku 2018 posilnili dôležitosť vedeckých rád v živote VŠ. V oblasti vzdelávania vedecké rady vstupujú do tvorby študijných programov, výberu externých skúšajúcich na štátniciach a školiteľov pre PhD. študentov. Z pohľadu vedecko- a umelecko-pedagogických zamestnancov je kľúčovou kompetenciou vedeckých rád schvaľovanie kritérií na profesorov a docentov, schvaľovanie návrhov na udelenie týchto titulov, ako aj aktívna úloha pri definovaní kritérií na funkčné miesta profesorov a docentov. VŠ však poskytujú veľmi rôznorodé programy a ich akademickí zamestnanci sa venujú rôznorodým výskumným a umeleckým oblastiam. Je teda otázne, do akej miery majú vedecké rady s obmedzeným počtom odborníkov na isté oblasti kapacitu svoje úlohy naplniť. Táto pochybnosť je podporená pohľadmi respondentov na fungovanie vedeckých rád, ktorí uvádzali, že vedecké rady na ich školách vykonávali tieto úlohy skôr formálne, respektíve sa viac sústredili na kvantitatívne kritériá. Zároveň v hodnotení uchádzačov o tituly profesorov a docentov schvaľovaných vo vedeckých radách respondenti neuvádzali ako dôležité kritérium na získanie týchto vedecko-pedagogických hodností kvalitnú pedagogickú činnosť. To, kto je členom vedeckej rady a akú má vedecká rada úlohu v živote školy, do značnej miery závisí od dekanov a rektorov, ktorí ich vytvárajú. Na časti analyzovaných VŠ boli vedecké rady tvorené a riadené skôr pragmaticky tak, aby si škola udržala práva na poskytovanie študijných programov. Na iných školách, z ktorých boli respondenti, pomáhali v strategickom rozvoji školy, pri ktorom bol využívaný aj pohľad významných osobností zvonka školy. Na skúmaných súkromných VŠ sa javilo, že úloha vedeckých rád bola častejšie než na analyzovaných verených VŠ spomínaná v súvislosti s pedagogickou činnosťou než kariérnym postupom akademikov na profesorov a docentov a ich fungovanie bolo menej formálne.

Kompetencie vedeckých rád sú pre VŠ zásadné

Vedecké a umelecké rady (ďalej len vedecké rady) ovplyvňujú štúdium vysokoškolákov, ako aj kariéru akademikov pracujúcich na VŠ. Ich dôležitosť pre život VŠ a fakúlt narástla s novelou zákona o VŠ č. 270/2018 a s novým zákonom o zabezpečovaní kvality VŠ vzdelávania č. 269/2018, ktoré preniesli viac právomocí a zodpovednosti za kvalitu vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti na VŠ a zmenili proces akreditácií VŠ. Kvalitatívne aj kvantitatívne dáta získané v rámci projektu To dá rozum tieto zmeny neodzrkadľujú, pretože boli zbierané ešte pred vstupom týchto pravidiel do platnosti. Avšak aj analýza legislatívy ukazuje, že pozícia vedeckých rád bola posilnená, čo je dôležité z pohľadu ich pripravenosti na vykonávanie kompetencií vrátane kvality ich členov. Pripravenosť je analyzovaná tak v súvislosti s novými, ako dlhšie existujúcimi právomocami vedeckých rád.

Najdôležitejšou zmenou, ktorú priniesla legislatíva v roku 2018 z pohľadu vedeckých rád, je, že schvaľujú na návrh dekana, na úrovni fakulty, a na návrh rektora, na úrovni VŠ, vnútorný systém zabezpečovania kvality VŠ vzdelávania, ktorý musí byť v súlade so štandardmi definovanými Slovenskou akreditačnou agentúrou.[1] Slovenská akreditačná agentúra by tento súlad mala vyhodnocovať raz za 10 rokov a rozhodovať o akreditácii študijných programov, ako aj habilitačného a inauguračného konania. Zároveň súlad vnútorného systému kvality VŠ a jeho implementácie so štandardmi pre vnútorný systém je podmienkou udelenia práva vytvárať, uskutočňovať a upravovať študijné programy vo vymedzených študijných odboroch a stupňoch.[2]

Ďalšou dôležitou právomocou vedeckých rád v súvislosti s akreditáciou je ich každoročné hodnotenie vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti fakulty, respektíve vysokej školy.[3] Toto hodnotenie bude používať akreditačná agentúra na priebežný dohľad nad plnením štandardov, ktorý bude agentúra vykonávať najmenej raz za dva roky a zároveň aj pri posudzovaní akreditácie habilitačného a inauguračného konania.[4] Vedecké rady mali kompetenciu robiť toto hodnotenie aj v minulosti, ale minuloročnou právnou úpravou sa stalo priamo súčasťou akreditácie VŠ a ich hodnotenie tak naberá na dôležitosti pre fungovanie VŠ.

Okrem nových právomocí ostali vo viac či menej modifikovanej forme vedeckým radám aj právomoci, ktoré už mali zakotvené v predošlej legislatíve. V súvislosti so študentmi schvaľujú externých skúšajúcich na štátnych skúškach na všetkých troch stupňoch VŠ štúdia a pre doktorandov schvaľujú aj školiteľov.[5] Inými slovami, majú vplyv na to, kto bude hodnotiť výstupy študentov potrebné na absolvovanie štúdia a kto bude môcť ako školiteľ ovplyvňovať štúdium a rast doktorandov, ktorí by sa mali stať budúcimi vedcami a VŠ učiteľmi. Podľa zákona o VŠ účinného do novembra 2018 vedecké rady schvaľovali aj študijné programy.[6] Novela zákona o VŠ č. 270/2018 toto zmenila a ustanovila, že súčasťou vnútorného systému zabezpečovania kvality VŠ/fakulty schvaľovaného vedeckými radami budú aj pravidlá tvorby študijných programov. V rámci týchto pravidiel má vedecká rada schvaľovať návrh na to, ktorý orgán VŠ bude schvaľovať študijné programy na danej VŠ/fakulte. Je teda možné, že vedecké rady si ponechajú právomoc schvaľovať študijné programy tak, ako to bolo do predmetnej novely. Navyše zákonom o zabezpečovaní kvality VŠ vzdelávania získali v rámci schvaľovania vnútorného systému zabezpečovania kvality aj právomoc schvaľovať kritériá určujúce fungovanie VŠ a jej súčastí. Vnútorný systém totiž upravuje okrem iného pravidlá vytvárania a uskutočňovania študijných programov, ktoré zabezpečujú vymedzenie, čo sa učí v rámci študijného programu a pravidlá vstupu študentov a zamestnávateľov do študijných programov; pravidlá výberu vyučujúcich jednotlivých predmetov, prijímacieho konania, schvaľovania vedúcich a školiteľov záverečných prác, či pravidlá určovania požiadaviek na výber VŠ učiteľov.[7]

Vedeckým radám tiež ostali viaceré právomoci ovplyvňujúce kariérny rast akademikov a prijímanie nových profesorov a docentov na fakulty a vysoké školy. I keď aj niektoré z nich boli modifikované. Z pohľadu kariérneho rastu je dôležité, že vedecká rada schvaľuje kritériá na udelenie titulov docent a profesor a tiež samotné návrhy na udelenie týchto titulov. Návrh kritérií pre jednotlivé fakulty a návrh na udelenie titulu profesor prichádza do vedeckej rady VŠ z fakultných vedeckých rád. Návrhy na udelenie titulu docent schvaľujú priamo vedecké rady fakúlt.[8]

Právomoc fakultných vedeckých rád bola v roku 2018 aj čiastočne obmedzená, keď ich novela zákona o VŠ č. 270/2018 oslabila tým, že dala rektorovi možnosť vrátiť im návrh na menovanie docentov a profesorov, ktoré prerokovávali. Podkladom môžu byť dôvodné pochybnosti, že vedecká rada fakulty v konkrétnom prípade nedodržala kritériá VŠ na vyhodnotenie splnenia podmienok získania titulu docent alebo profesor, alebo že počas konania došlo k procesným chybám.[9] Zatiaľ čo procesné chyby má rektor kapacitu identifikovať, pri posudzovaní dodržania kritérií VŠ pri plnení podmienok získania daného titulu vzniká otáznik. Splnenie týchto podmienok totiž môže byť špecifické pre konkrétnu vedeckú alebo umeleckú oblasť uchádzača o titul, a táto oblasť môže byť úplne iná, ako je zameranie rektora. Zároveň, keďže rektor predsedá vedeckej rade VŠ, tak minimálne v prípade návrhu na udelenie profesorského titulu má možnosť sa k nemu vyjadriť už počas rozhodovania vedeckej rady.

Poslednou z kľúčových kompetencií vedeckých rád z pohľadu VŠ učiteľov je, že schvaľujú kritériá na obsadzovanie funkčných miest profesorov a docentov. Funkčných miest je na VŠ menej, ako je ľudí s akademickými titulmi profesor a docent a sú spojené s vyšším platovým ohodnotením, ako aj s možnosťou získať pracovnú zmluvu až do veku 70 rokov daného akademika.[10] Vedecká rada VŠ schvaľuje všeobecné kritériá aj konkrétne podmienky výberového konania na obsadzovanie funkčných miest profesorov a všeobecné kritériá na obsadzovanie funkčných miest docentov. Ak ide o miesta na fakulte, tak je to na návrh fakultnej vedeckej rady.[11]

Vedecké rady nemôžu byť odborníkmi vo všetkých oblastiach

Vedecké rady by mali byť garantom kvality vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti vysokých škôl. Takto vnímali ich úlohu viacerí účastníci rozhovorov To dá rozum. Jeden z predsedov akademických senátov pomenoval úlohu vedeckej rady nasledovne: „Vedecká rada je po tej odbornej stránke garantom, správna rada po ekonomickej stránke a senát kombinuje všetko. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Člen akademického senátu)“ Dekanka na inej škole priamo uvádza, že na rozdiel od akademických senátov, vedecká rada na jej škole ovplyvňuje kvalitu činností fakulty: „[Vedecká rada fakulty] určuje to smerovanie, hej? Proste tam hovoríme, kým pri senáte sú to také, by som povedala, že veci operačnej povahy, že proste to je o tom riadení a o tej kontrole toho, ako to manažujete, tak tá vedecká rada je o tom, že určujete tú kvalitu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Rektor úlohu vedeckej rady na jeho škole zhrnul nasledovne: „Vedecká rada sa zameriava len na kvalitu vedeckého a vzdelávacieho procesu (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“. Tento respondent jasne pomenoval, že vedecká rada, napriek svojmu názvu, má pomáhať rozvíjať kvalitu nielen vedeckej a umeleckej činnosti, ale aj vzdelávacieho procesu.

Jedna z otázok, ktorá sa spája s týmto pohľadom na vedecké rady, je, do akej miery je reálne, aby členovia vedeckej rady do hĺbky poznali trendy v jednotlivých študijných programoch, respektíve konkrétnych vedných oblastiach. Študijných programov sú stovky a sú fakulty, ktoré sú veľmi rôznorodé, ako napríklad filozofické fakulty, ktoré pokrývajú programy od filológie, cez históriu, učiteľstvo až po filozofiu či sociológiu. Napríklad Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave má v súčasnosti akreditovaných viac ako 130 študijných programov.[12] Je teda otázne, ako dokáže vedecká rada zhodnotiť kvalitu jednotlivých študijných programov. Ilustruje to výrok jedného z bývalých dekanov: „Ale [senát] nemôže povedať do toho, že či ten, či nejaký predmet tam patrí alebo nepatrí. A toto je vec, ktorú ten senát si musí uvedomiť, a vedecká rada zas naopak, tá by mala práve rozhodovať aj o tom, povedzme že teda naozaj, že či tou svojou štruktúrou a tak ďalej je ten študijný program dobrý alebo zlý, ale musím povedať pravdu, že viete, pri veľkosti našej fakulty a pri množstve študijných programov, tak to je proste tento úkon, ktorý má tá vedecká rada prejsť, tak pokiaľ prišiel na senát garant toho programu a predstavil ho, tak tí členovia vedeckej rady spravidla ani nejaké veľké zmeny nevymýšľali, lebo skrátka to ani fyzicky si neviem predstaviť. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Inými slovami, na škole, kde tento respondent ako dekan pôsobil, vedecká rada skôr formálne schválila podklady predložené garantom konkrétneho programu, lebo nemala kapacitu sa každému z nich detailne venovať.

Podobne to je aj pri habilitáciách a inauguráciách, kde môže byť situácia v jednotlivých vedných a umeleckých oblastiach veľmi špecifická v zmysle toho, čo sa považuje za kvalitné výstupy. Medzi členmi vedeckej rady môže byť len pár odborníkov na konkrétnu vedeckú či umeleckú oblasť, ktorej sa ašpirant venuje, prípadne tam nemusí nikto taký byť. Keďže vedecké rady rozhodujú o výsledku udelenia titulu docent a o návrhu na titul profesor nadpolovičnou väčšinou všetkých členov,[13] tak nedostatočná znalosť umeleckej alebo výskumnej oblasti veľkou časťou ich členov môže ovplyvniť odbornosť ich rozhodnutia. Toto môže byť menej problematické pri VŠ úzko špecializovaných na jednu oblasť poznania, respektíve príbuzné oblasti poznania. Otázku kvalifikovanosti rozhodnutia ukazujú nasledovné výroky. Prvý z nich poukazuje na prípad, keď vedecká rada nebola garantom toho, že by neschválila návrh na docentúru pochybnej kvality, ktorú indikoval aj externý oponent, avšak habilitačná komisia uchádzačku odporučila: „Naša kolegyňa nemenovaná zaplatila tri aj pol tisíca euro na [názov fakulty], kde získala titul docentky. Habilitovala bez toho, že by publikovala jeden jediný článok. A tá práca vznikla, neviem ako kto jej to napísal. Ale tam som sa zaujímal, tak som sa pozrel na tú stránku. Tak tam visel recenzný posudok pražského profesora, ktorý s hrôzou skonštatoval, že kde má tá kolegyňa, čo i len citáciu alebo teda čo i len jeden vlastný článok? Nič. Ona úplne uletela. Ona to riešila cez prodekana, ktorého mala kamaráta, ktorý to zariadil. Ale to je zariadené tak na tej univerzite, čo je smutné, že oni vám najskôr zvolajú takzvanú skúšobnú komisiu vybraných ľudí, ktorých odskúšajú, a vedecká rada, ktorá schvaľuje nakoniec, dostane už len návrh, pričom ten habilitant vôbec nepredstúpi pred vedeckú radu, kde by predniesol v podstate svoj referát a obhájil ho pred tou vedeckou radou. (MPC, Banskobystrický kraj, Iný)“ Na inej VŠ respondentka tiež vnímala vedeckú radu ako skôr formálny orgán, ktorý schváli všetko, čo mu je predložené: „No toto je asi taký pomerne slabý orgán z hľadiska, by som skôr povedala, takého obsahového, akože áno, vedecká rada fakulty väčšinou schváli všetko, čo dostane na schválenie. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Druhý príklad, naopak, poukazuje na to, že vedecká rada danej fakulty rozhodovala negatívne aj v prípadoch, keď uchádzači získali pozitívne hodnotenie habilitačných komisií, ktoré sa skladajú priamo z odborníkov na témy uchádzača o titul: „Na tej habilitácii je vždy povinný počet ľudí, ktorí tam musia byť priamo na tom habilitačnom konaní, kde sa to robí pred, niekde sa to robí pred celou vedeckou radou. U nás to nebolo možné, lebo máme veľa tých práv. Čiže tá vedecká rada by musela zasadať veľmi často. Tak preto u nás bol ten model, že je tam minimálne päť alebo šesť členov prítomných povinných vedeckej rady na každom habilitačnom. Ale inauguračná prednáška, to je niečo iné. Tá sa robí pre vedeckú radu. No a teraz viete, vy za to nemôžete, že skrátka, že ten habilitant tam neprešiel, hoci prešiel v tom prvom kole, ale vo vedeckej rade schválený nebol. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ To, že sa neschválenie návrhov na docentov alebo profesorov môže diať na viacerých školách, ilustruje aj dekan fakulty na inej VŠ: „Dobre, ale u nás teraz niekoľko habilitácií neprešlo a teraz sa ako obávajú, hovoria že alebo aj tí profesori a potom ľudia zvažujú a idú niekde do Českej republiky. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Obmedzená možnosť poznať špecifické zvyklosti vo vedeckých a umeleckých výkonoch v jednotlivých oblastiach môže byť ešte vypuklejšia pri profesúrach, kde je finálne rozhodnutie na vedeckej rade celej VŠ, v rámci ktorej je väčšina členov z úplne iných vedeckých a umeleckých oblastí ako uchádzač o titul.

V súvislosti so schopnosťou posudzovať špecifiká jednotlivých oblastí vedy a umeleckej činnosti pri výstupoch uchádzačov o tituly profesor a docent sa javí ako problematická aj nová kompetencia rektora VŠ, ktorý môže návrhy vrátiť vedeckej rade fakulty, ktorá návrh predložila, a to aj z dôvodu, že podľa neho neboli dodržané kritériá VŠ na získanie daného titulu (pozri vyššie). V tomto prípade ide už o odborné kritériá a vzniká otáznik o odbornosti rektora pre vyhodnotenie naplnenia kritérií v rôznych vedných oblastiach. Pričom pravdepodobnosť absencie poznania konkrétnej oblasti môže byť u rektora či rektorky ešte väčšia ako u členov vedeckej rady, keďže je odborníkom len na jednu oblasť či špecifickú problematiku. Navyše, rektor nemusí byť ani špičkovým vedcom či umelcom vo svojej oblasti vzhľadom na to, že toto je len jedným z kritérií pri jeho výbere. Rektorom sa stáva človek najširšie akceptovaný členmi akademického senátu univerzity, ktorí ho zvolili.

Pri limitovanom rozsahu oblastí, ktoré členovia VR zastupujú, môže v ich rozhodovaniach prevládať dôraz na kvantitatívne a všeobecnejšie kritériá

Kvalitatívne dáta To dá rozum naznačujú, že pokiaľ vedecká rada neberie ako absolútne smerodajné odporúčanie inauguračnej a habilitačnej komisie, tak jej hodnotenie sa primárne opiera o všeobecné kritériá v oblasti publikačnej alebo umeleckej činnosti. V týchto prípadoch sa nehodnotí špecifická spôsobilosť a najmä prínos daného jednotlivca pre jeho vedeckú alebo umeleckú oblasť. Dôraz sa skôr kladie na hodnotenie napĺňania kvantitatívnych ukazovateľov, ktoré nemusia dostatočne odrážať kvalitu práce daného jednotlivca. Jeden z predsedov fakultných senátov to zhrnul nasledovne: „Isté veci sa proste úplne formálne zvrhli, keď pri tých habilitáciách, inauguráciách, sa počítajú čiarky do tabuľky a nikto sa neopýta, či uchádzač o profesorský titul priniesol vôbec nejaký nový poznatok, pretože ak ho v tej prednáške žiaden neuvedie, pretože keby ho mal, by ho asi uviedol, ale ono to zjavne nikomu nevadí [...] Tá vedecká rada funguje tak, ako funguje, lebo ono je to zase naviazané samozrejme na existenciu alebo rušenie niektorých pracovísk vnútri fakulty, na to, či bude, nebude garant nejakého študijného programu. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Prodekanka pre vedeckú činnosť, ktorá bola v procese získania profesúry, to vyjadrila nasledovne: „Ja som v procese profesúry na polovicu, to najťažšie mám splnené, ale chýba mi, my to voláme, že vata publikačná, čiže už, už to najťažšie mám splnené, ale musím doplniť tých päťdesiat publikácií, no tak jasné, že trochu viac ako. Čiže ja teraz musím písať tie menej významné, keď chcem naplniť, a to tiež sa mi moc nepáči, pretože načo budem mať dvadsať zbytočných publikácií len preto, aby som naplnila vatu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“

Zaujímavé tiež je, že napriek tomu, že profesúra i docentúra sú nielen vedeckými/umeleckými, ale aj pedagogickými hodnosťami, tak nikto z účastníkov rozhovorov To dá rozum nespomínal hodnotenie vzdelávacej činnosti daného VŠ pedagóga ako významnú súčasť procesu habilitácií a inaugurácií vo vedeckých radách. Vyhláška upravujúca proces habilitácií a inaugurácií hovorí, že pedagogické schopnosti uchádzača o titul docenta/profesora sú preverené počas habilitačnej/inauguračnej prednášky, ktorá je verejná. V prípade habilitácií sa koná pred minimálne piatimi členmi vedeckej rady a habilitačnou komisiou a v prípade inaugurácií sa koná pred celou vedeckou radou a najmenej troma členmi inauguračnej komisie a aspoň dvoma oponentmi. Ďalším vstupom pre hodnotenie sú predložené výsledky pedagogickej činnosti, ktorá uchádzačovi vyplýva z dovtedajšej pozície – pri docentúre pozícia odborného asistenta a pri profesúre pozícia docenta.[14] Otázka je, do akej miery habilitačná a inauguračná prednáška poskytuje komplexný obraz o pedagogických schopnostiach uchádzača. Tiež nie je zrejmé, ako predložené materiály o pedagogickej činnosti odzrkadľujú jej kvalitu a nielen fakt, či uchádzač realizoval aktivity definované v zákone ako prednášky, vedenie záverečných prác a podobne. Zároveň, vzhľadom na to, že o tejto téme nikto z respondentov nehovoril, je tiež možné, že aj zo strany vedeckých rád, ako aj habilitačných a inauguračných komisií sa hodnotí skôr formálne splnenie týchto kritérií ako kvalita pedagogickej činnosti.

V prípade, že pedagogická činnosť nie je dôsledne preverovaná a hodnotená, by to mohlo viesť k tomu, že držiteľ daného titulu môže byť dobrým vedcom či umelcom, ale nie až takým dobrým pedagógom. Ilustruje to skúsenosť predsedu správnej rady jednej zo súkromných VŠ, ktorý opisoval, ako vníma odporúčania ich vedeckej rady na to, aby škola získala viac profesorov či docentov, ktorí by zvýšili kvalitu vzdelávania u nich: „A potom je druhá vec, že častokrát máme profesora a keď ide do triedy, tak máme zrazu samé sťažnosti. Takže niekedy tie kapacity majú potom problém. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“ V podobnom duchu komentovali situáciu s VŠ učiteľmi, ktorí majú vyššie akademické tituly, aj študenti v rámci skupinových rozhovorov:„Podľa mňa veľký problém celkovo škôl na Slovensku je to, že učia ľudia, ktorí nie sú učitelia a nikdy ani len neabsolvovali základ nejakého, ako učiť, a to, že je docent, vôbec neznamená, že on vie, ako to má niekoho naučiť. (Vysoké školy, Bratislava, Študent)“

Vedecké rady sú najmä orgánom pre podporu práce dekana a rektora

Zloženie vedeckých rád súvisí s tým, akú úlohu od nich očakáva rektor či dekan, ktorí sú zároveň predsedami vedeckých rád, ktoré vytvorili. Je na to dostatočný priestor, keďže zákon definuje ich členstvo len rámcovo. Podľa zákona o VŠ vedecké rady navrhuje na fakultnej úrovni dekan a na univerzitnej úrovni rektor a na oboch úrovniach ich schvaľuje príslušný akademický senát. Zákon určuje len rámcové požiadavky na členov vedeckých rád, keď hovorí, že má ísť o významných odborníkov v oblastiach, kde škola vykonáva vedeckú, umeleckú a pedagogickú činnosť. Zároveň jedna štvrtina až jedna tretina má pochádzať zvonku danej VŠ.[15] Počet členov ani ďalšie kvalifikačné požiadavky na nich zákon neuvádza.

Respondenti z radov dekanov a rektorov hodnotili vedecké rady ako dobre fungujúce orgány, s ktorými mali dobrú spoluprácu, keďže ich sami navrhovali. Jeden z dekanov opísal vedeckú radu nasledovne: „Vedecká rada je vlastne orgán, ktorý vyberá dekan a schvaľuje senát. No, to znamená, že ja som si vybral ľudí, s ktorými som vedel, že nebudem mať problém. To znamená, tam boli dekani tých fakúlt, kde som zase ja vo vedeckej rade. Teda, aby sme sa navzájom nejak nepoznali, boli tam z Prahy ľudia, z Pardubíc, z Brna, potom univerzít alebo fakúlt z Nitry, z Trnavy, z Košíc. Takže nebol problém. Vedecká rada bola jeden výkonný dobrý orgán. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ V opisovanom kontexte je v tomto citáte najdôležitejšie, že tento dekan potvrdzuje, že vedeckú radu si vyberal sám a zároveň ju vnímal ako veľmi výkonný orgán. Ďalším zaujímavým momentom je, že tento výrok naznačuje istú reciprocitu členstva vo vedeckých radách medzi dekanmi. Môže sa tak stať, že niekto sa stane členom vedeckej rady nie kvôli svojim kvalitám vo vedeckej, umeleckej či pedagogickej činnosti, ale preto, že pozval do svojej vedeckej rady iného dekana či rektora. Takéto nominovanie členov môže mať negatívny vplyv na kvalitu práce vedeckých rád. Zároveň však účasť dekanov či rektorov z iných VŠ nemusí byť automaticky problémom a môže pomôcť k vymieňaniu si skúseností medzi vedením škôl, ktoré sa na riadenie škôl pozerajú z komplexnejšieho pohľadu. Dekani a rektori z iných škôl môžu prinášať aj nové inšpirácie z ich domovského prostredia, či už pre smerovanie vedeckej, umeleckej alebo pedagogickej činnosti.

Príslušný akademický senát síce vedecké rady schvaľuje, ale do ich zloženia na analyzovaných VŠ zasahoval skôr sporadicky. Jeden z predsedov VŠ senátov úlohu senátu pri tvorbe vedeckej rady na jeho škole opísal ako usmernenie rektora v zmysle komplexnejších informácií o kandidátoch: „To [tvorba vedeckej rady, pozn. autorky] je všetko na predsedovi vedeckej rady, čo je rektor, samozrejme. Čiže to je v jeho kompetencii, on pripravuje a dáva návrhy, ktoré, samozrejme, senát môže a nemusí schváliť takisto. Ale tu sa mi zdá, že je to korektné v tom prípade, že ak by tam boli nejakí veľmi kontroverzní, ktorých rektor pozná z jednej strany, ale sú tam ľudia, ktorí zase jednotlivých členov fakúlt alebo senátori poznajú zase aj z inej strany, takže môžu konfrontovať vzájomné pohľady na toho človeka. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“ Ďalšia úloha senátu, ktorú videl tento respondent, je dohliadať na to, aby vo vedeckej rade boli zastúpené všetky dôležité oblasti, v ktorých VŠ realizuje vedeckú, umeleckú a pedagogickú činnosť: „Samozrejme, je na rektorovi a on to aj tak koncipuje, aby bola nejaká tá vyváženosť, aby z každých tých oblastí. Pretože sa robia obhajoby doktorských dizertačných prác a vystúpenia docentov a profesorov, takže aby sa tam každý nejakým spôsobom našiel. Takže je na ňom, ako to ustráži, ale je dobré, aby bol senát aspoň informovaný, kto stráži tú odbornú úroveň. (Vysoké školy, Bratislava, Člen akademického senátu)“

Na jednej z analyzovaných VŠ sa rektorka radila o zložení vedeckej rady aj s dekanmi, ktorí boli jej súčasťou: „Rektor aj vlastne navrhuje členov, ktorých schvaľuje akademický senát. Ja všetky tieto návrhy, všetkých členov niečoho, ktoré súvisia s fakultami, zásadne vždy preberám s dekanmi. Ako nechcem ich obísť. Keby som mala nejaký iný názor alebo by som nesúhlasila s niečím, by som sa rozhodla ja sama. Ale ja urobím nejaký návrh a vždycky sa poradím s dekanmi, ako aj oni na to hľadia, aj na tých externých členov, akože, chcem, aby tá atmosféra bola, spravidla dekani sú tiež členmi tej rady, tak aby aj oni v tom svojom cítili také zázemie, aby sme vedeli, že vieme sa naladiť tak pri tých veciach na jednu nôtu. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Takýto postup nebol uvádzaný na iných školách, kde boli realizované rozhovory, a je prejavom participatívneho riadenia, kde je pre manažéra dôležitý súlad s ostatnými riadiacimi pracovníkmi na nižších pozíciách. Tí lepšie poznajú situáciu v špecifických oblastiach, v ktorých fakulty pôsobia.

Vedecká rada môže byť pragmaticky vytvorený a riadený orgán

Analýza kvalitatívnych dát To dá rozum naznačuje, že jedna zo stratégií, ktorú rektori a dekani, ktorí sa zúčastnili na rozhovoroch, používajú pri tvorbe vedeckých rád a práci s nimi, je pragmatický prístup, ktorého cieľom je, aby fakulta alebo VŠ mohla bez problémov poskytovať študijné programy. Znamená to, že vedecká rada by mala schváliť prípadné zmeny v

študijných programoch, ako aj dostatočný počet profesorov a docentov, ktorí sú potrební na garantovanie študijných programov (VŠ učiteľ vo funkcii minimálne docenta pre bakalársky študijný program, vo funkcii profesora pre magisterský a doktorandský stupeň a pri PhD. ešte aspoň dvaja spolugaranti vo funkcii minimálne docenta).[16] Na niektorých školách sa môže stať, že pragmatizmus preváži nad potrebou zvyšovať kvalitu vedeckej, umeleckej či pedagogickej činnosti školy.

Pragmatický pohľad na vedeckú radu ilustruje vyjadrenie jedného z dekanov: „No, keď mám byť pragmatický, tak vám to poviem úplne jasne. Vedecká rada samozrejme, okrem tých bežných štandardných vecí [...] najdôležitejšie pre mňa je to, aby sme poschvaľovali vždy ten graduačný rast tých mojich pracovníkov či už na docentúru, alebo na profesúru [...] Samozrejme, sú tam ešte aj ďalšie schvaľovačky, ale podstatné pre život a budúcnosť fakulty je vždy to, aby sme mali dostatočný počet docentov, profesorov a aby naďalej mohla zabezpečovať to, čo má zabezpečovať. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekanka na inej VŠ hovorila o dôležitosti členstva garantov a spolugarantov študijných programov vo vedeckej rade, čo by malo zase zabezpečiť realistické požiadavky na existujúce programy: „My máme u nás úzus, že členmi a členkami vedeckej rady sú garanti a spolugaranti [...] Sú tam naozaj garanti a spolugaranti, to znamená, že ľudia, ktorí zodpovedajú za kvalitu študijných programov na pracoviskách. Čiže my keď tam proste diskutujeme, tak hovoríme o tom, akú mám ja predstavu a kam tá fakulta má ísť a oni o tom, akú majú oni predstavu a schopnosti zabezpečiť tú kvalitu, hej? Čiže nemôžeme napríklad povedať, že moja priorita, môžem teda povedať, moja priorita je internacionalizácia, ale jednoducho, keď sa pozrieme na kvalitu a obsah niektorých študijných programov, tak vieme, že v tom anglickom alebo inom jazyku nezabezpečíme to rovnako kvalitne ako v tom slovenskom jazyku. Čiže môže ostať priorita tá internacionalizácia, ale nebude sa realizovať vo všetkých programoch (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“.

Ako už naznačuje predchádzajúci citát, pragmatizmus v súvislosti s tým, čo má vedecká rada zabezpečovať, sa na niektorých analyzovaných VŠ pretavil aj do toho, kto je členom vedeckej rady. Prodekan pre vedu opisoval, ako bola na jeho fakulte v minulosti formovaná vedecká rada. Prioritou bolo, aby jej členovia mali dosť času a teda išlo o ľudí, ktorí neboli vedecky veľmi aktívni. Z pohľadu tohto respondenta, ktorý bol prodekanom pre vedeckú činnosť, vedecká rada v takomto zložení nemá legitimitu posudzovať kvalitu práce iných vedcov: „Keď ja som bol členom akademického senátu, do vedeckej rady sme zvolili niekoľko žien, takých tetiek z domácnosti, človeka, čo nemá ani PhD., potom takého človiečika, už je profesorom teraz v Trnave, čo mal dva výstupy, také dva články v časopise Filozofia, to podľa mňa ani neni proste garancia, aby niekto z našej fakulty, kto má dva články v časopise Filozofia. A ešte pár takýchto týpkov, tak som protiargumentoval. No tak pani dekanka mi povedala, že síce je to pekné, čo hovorím, ale že tá vedecká rada musí byť uznášaniaschopná, teda schopná, že musia tam tí ľudia chodiť a tým pádom si tam nemôžeme zavolať nejakých géniov, ale ľudí, ktorí tam prídu [...] A teraz si pozrite, pán kolega, výstupy väčšiny týchto akademických feudálov v spoločenských vedách na Slovensku, nehovorím, že všetkých, ale väčšiny. Aké oni majú právo sa vôbec kriticky vyjadrovať k hocičomu a hocikomu? (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ pre vedu a výskum)“ V tomto citáte je poukázané na to, že nie je jednoduché mať uznášaniaschopnú vedeckú radu. Toto je pomerne náročné najmä pri rozhodovaní o udelení titulu docent a o návrhu na profesora, kde musia byť návrhy schválené nadpolovičnou väčšinou všetkých členov vedeckej rady,[17] čo je dosť vysoká požiadavka a vyžaduje disciplinovanosť členov vedeckej rady. Tento respondent však namietal legitimitu takto vytvorenej vedeckej rady v zmysle odbornosti a schopnosti posudzovať prácu akademikov, ktorí sa uchádzajú o titul profesora alebo docenta.

Ako ukazuje ďalší citát, jedna z respondentiek, ktorá pôsobila ako externá členka vedeckej rady, bola dokonca odvolaná, keďže svojím kritickým prístupom nabúrala pragmatický pohľad na úlohu vedeckej rady. Jej vysoké požiadavky na VŠ učiteľov danej fakulty boli vedením vnímané ako neopodstatnené a zbytočné. Miesto toho, aby došlo k zvýšeniu nárokov na akademikov na danej škole, tak bola z vedeckej rady táto respondentka odvolaná: „Jeden z dôvodov, pre ktorý ma vylúčili, bolo to, že som skritizovala zahraničnú... zahraničnú oblasť profesorov a docentov a PhD. a neviem koho... Lebo 95 % mali v Českej republike na univerzitách typu Karlova, Karviná, Olomouc a tak ďalej a ja som sa spýtala, či je to adekvátne pódium na zahraničné a prečo to neni na iných univerzitách. Na západných univerzitách. Lebo neviete po anglicky. (Vysoké školy, Bratislava, Zástupca samosprávnych orgánov na VŠ)“

Takéto pragmatické vnímanie vedeckej rady, v zmysle uľahčovania si cesty, môže mať negatívny vplyv na kvalitu a ďalší rozvoj študijných programov a vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti danej fakulty. Je totiž možné, že dekan navrhne

takú vedeckú radu, ktorá schváli všetky potrebné, i keď nemusia byť najkvalitnejšie, návrhy na docentov a profesorov, ktoré prídu z habilitačných, respektíve inauguračných komisií, ktoré tiež tvorí dekan. Zároveň dekan, po súhlase vedeckej rady, navrhuje aj oponentov pripravujúcich podklady pre tieto komisie.[18] Analogický postup je aj pri udeľovaní titulu profesor, kde však návrh schválený vo vedeckej rade fakulty ešte musí prejsť vedeckou radou VŠ, ktorú však koncipuje rektor. Ako však bolo uvedené vyššie, vedecká rada VŠ nemusí mať kapacitu posudzovať špecifické oblasti poznania a umenia, podobne ako ani rektor, ktorý má konečné slovo na úrovni VŠ v celom procese udeľovania titulov docent a profesor. Rektor a vedecká rada VŠ by mohli skôr mať tendenciu stotožniť sa s odporúčaniami odborníkov z fakultnej úrovne, s výnimkou situácie, keď narazia na procesné chyby alebo nesplnenie formálnych kritérií. V horšom prípade tak môžu konať z dôvodu osobných výhrad k adeptovi na titul. Takéto zásahy nemajú významný dosah na systematický rozvoj kvality vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti na VŠ. V lepšom prípade eliminujú najproblémovejšie prípady kariérneho rastu VŠ učiteľov a v horšom pre nedostatočné porozumenie špecifík a trendov v danej oblasti poznania alebo umenia zastavia kariérny rast kvalitného VŠ učiteľa, ktorý mohol prispieť k rozvoju študijných programov, alebo vedeckej či umeleckej práce na danej škole.

Vedecká rada môže pôsobiť ako nástroj strategického rozvoja

Počas individuálnych rozhovorov s predstaviteľmi vysokých škôl bol zaznamenaný aj iný prístup k vedeckým radám a to, že vedecká rada prispieva k strategickému rozvoju danej fakulty alebo VŠ. Jeden z bývalých dekanov vedeckú radu na jeho škole zhodnotil nasledovne: „Tá vedecká rada má skrátka svoju vlastnú agendu, svoju vlastnú autonómiu, svoje vlastné portfólio zodpovednosti [...] habilitácie, inaugurácie, aj keď povedzme z hľadiska dôležitosti sú ako niekde prioritne, niekde hore. Ale však tam sú aj mnohé iné veci vôbec, keď sa analyzuje. My sme mali systém, že sa vždy predkladali tie správy, ktoré hodnotili jednotlivé typy činnosti [...] To je tiež dôležité mať takú reflexiu. Hej? Čiže, aby som to ako nezužoval len na habilitácie, inaugurácie. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Tento respondent teda poukazoval na dôležitosť spätnej väzby k fungovaniu fakulty, ktorú môže vedecká rada vďaka istému odstupu a aj členom zvonka VŠ poskytnúť.

Na školách, kde vedecká rada bola vnímaná ako orgán prispievajúci k strategickému rozvoju, sa toto, podobne ako pri pragmatickom prístupe k vedeckým radám, premietlo do výberu členov. Táto personálna stratégia je zachytená v nasledovných výrokoch. Rektor jednej z univerzít uviedol: „Ako vedecká rada na univerzite [názov] je postavená na najvyšších osobnostiach na Slovensku a v Českej republike, ktoré máme. Vedeckých osobnostiach. Žiadnych iných. Žiadne iné osobnosti ma tam nezaujímajú. (Vysoké školy, mimo Bratislavy, Vedúci pracovník na VŠ)“ Dekan na inej škole sa zmienil, že pre neho bolo kľúčové mať vo vedeckej rade aj ľudí zo vzdialenejšieho zahraničia, lebo mu poskytovali iný, nezaujatý pohľad na fungovanie školy, čo ho posúvalo v myslení v tom, ako školu riadiť a čo prípadne zmeniť: „My sme tam mali dvoch ľudí, ktorí boli zo zahraničia, ale z takého ďalekého zahraničia. Jeden bol z Kanady, z univerzity v [názov mesta] a druhý bol z Talianska z [názov mesta] a to je tiež dobré, lebo ten pohľad takýchto... To boli síce naši pracovníci bývalí, ktorí ale teda emigrovali a odišli tam, vypracovali sa na veľmi slušné pozície. A zase bolo veľmi dobré vidieť ich pohľad, viete, na to, čo sa deje u nás. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Predstaviteľka inej školy, podobne ako tento dekan, využila pozície externých členov vedeckej rady pre ľudí, ktorých vnímala najmä ako odborníkov z iných fakúlt alebo z praxe. Títo členovia na základe svojich skúseností nielen hodnotili retrospektívne prácu danej VŠ, ale formulovali aj návrhy na zlepšenia a nové smerovanie školy: „No a vedecká rada, to už je pre mňa taký orgán, ktorý je normálne výkonnejší, lebo to sú ľudia už odborníci aj z fakúlt, aj z praxe. Takisto tí externisti, je vždycky otázka, že koho pozveme do tej rady, lebo niekto je viac do tej problematiky tej školy, aj keď je, povedzme, z inej inštitúcie, z nejakej, z [názov vrcholnej inštitúcie z praxe v oblasti pôsobenia danej školy] alebo čo ja viem odkiaľ, že má k nám bližšie, no potom môže to byť niekto úplne z inej školy, ja neviem, z filozofickej fakulty, ktorý zase možno má iné nejaké nápady a tak [...] Že tam sa hovorí aj o každým rokom musí byť hodnotenie tvorivej a pedagogickej činnosti. To sa deje na rade. Takže tam sa vlastne dávajú aj také odporúčania, čo by sme mali robiť, aj sa menujú problémy, keď máme z partnerských škôl, oni nám hovoria svoje skúsenosti [...] A tá rada, tá má taký, ona tak rozmýšľa o tom, že čo škola má robiť a čo by jej prospelo. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Podobný pohľad na vedeckú radu mal aj dekan fakulty na jednej súkromnej VŠ, ktorý ju vnímal ako priestor na vymieňanie si skúseností medzi fakultami podobného zamerania a ako orgán, ktorý funguje rovnako na verejných, ako na súkromných VŠ: „S vedeckou radou, napríklad toto je niečo, čo sme úplne prevzali, lebo zo zákona to platí, že dekan je predsedom vedeckej rady. Všetko funguje tak, ako má byť [...] Takže viem, že kolegovia z iných fakúlt po tom, ako zistili, že my

spúšťame nejaké nové zameranie, tak si pýtali tie podklady, že prejavili záujem, že by si to implementovali na tých iných fakultách alebo inštitúciách, kde pôsobia oni. Ja som veľmi rád, že naša vedecká rada nie je formálnym orgánom, ale tam sú aktívne diskusie, zapájajú sa tí kolegovia a to sa následne aj realizuje. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Takýto strategický prístup k vedeckej rade sa javí byť prínosný pre fakulty a VŠ, pretože ich aktivity dáva do širšej perspektívy praxe a iných škôl zo Slovenska a prípadne zo zahraničia. Toto môže školám pomáhať hľadať nové cesty rozvoja. Zároveň pri takomto ponímaní vedeckej rady nie je až taký problematický ani moment, že vedecká rada je kombináciou rôznych oblastí vedy, umenia a výučby, keďže tu sa javí ako ťažisko skôr inštitucionálny rozvoj.

Vedecké rady na súkromných VŠ sú dôležité z pohľadu výučby

Napriek tomu, že na vedecké rady súkromných VŠ sa vzťahujú rovnaké pravidlá ako na verejných VŠ,[19] z analýzy rozhovorov zo súkromných VŠ sa javilo, že vedecké rady na týchto školách boli skôr spomínané v súvislosti so zabezpečením kvalitného vzdelávania a menej sa objavovala zmienka o ich dôležitosti pre habilitácie a inaugurácie. Toto môže byť dané aj tým, že súkromné VŠ majú menej práv habilitovať a inaugurovať a že ich hlavným predmetom činnosti je vzdelávanie študentov, ktorí ich primárne financujú prostredníctvom školného. Tento uhol pohľadu reflektuje názor predstaviteľa jednej zo súkromných škôl, ktorý jeho vedeckú radu porovnáva s vedeckou radou na verejnej vysokej škole: „Niekedy mi pripadá vedecká rada, akože poďte teraz ku mne, porozprávame sa a tam tak to riešime. Všetko je to nejaké menej formálne [...] Takže nie je to to, čo som zažil napríklad na [názov verejnej VŠ], tam to bolo také ako veľké tie vedecké rady a stále hlasovali o nejakých inauguráciách, neinauguráciách a tuto nie [...] Ale hovoríme o tom, čo by sa malo. Ako či pôjdeme napríklad na PhD. Alebo tam preberáme, či otvoríme v angličtine pre cudzincov PhD. No tak sme sa dohodli, že áno. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“ Okrem toho, že pre tohto respondenta bol kľúčový vstup vedeckej rady do otázok vzdelávania, vnímal aj tento orgán ako menej formálny a efektívnejší v porovnaní s verejnými VŠ, kde sú vedecké rady, podobne ako akademické senáty, ťažkopádnejšie.

Dekan na inej súkromnej VŠ tiež vnímal úlohu vedeckej rady u neho na fakulte ako kľúčovú najmä v súvislosti s koncipovaním študijných programov: „Máme tam interných, externých zástupcov praxe, zástupcov akademickej sféry a musím povedať, že napríklad naša vedecká rada je veľmi aktívna napríklad pri koncipovaní predmetov. (Vysoké školy, Bratislava, Vedúci pracovník na VŠ)“

Záver

Vedecké rady fakúlt a VŠ zohrávajú dôležitú úlohu v kariérnom raste akademikov, ako aj v pedagogickej činnosti škôl. To, akým spôsobom vstupujú do života VŠ, sa líši na základe ich zloženia a očakávaní vedenia škôl od nich. Ich možnosti sa javia byť limitované pri posudzovaní spôsobilostí akademikov pre získanie titulov docentov a profesorov a pri nastavovaní študijných programov vzhľadom na náročnosť posudzovať špecifiká a trendy v jednotlivých oblastiach poznania či umenia na úrovni fakulty, či až univerzity. Len na časti analyzovaných VŠ sa využíva potenciál vedeckých rád vstúpiť do strategického smerovania školy na základe skúseností z praxe, či iných podobných akademických inštitúcií na Slovensku a v zahraničí. Inými slovami, pri vedeckých radách vzniká otázka, do akej miery sú ich kompetencie nastavené a/alebo implementované efektívne a zmysluplne pre rozvoj kvality vysokých škôl na Slovensku.

Autorka: Renáta Hall
Oponentka: Beata Kosová

Súvisiace kapitoly

Charakteristika zamestnaneckej časti akademických senátov
Akademické senáty verzus rektori a dekani
Výber a právomoci rektorov
Kvalita vedeckých a umeleckých rád

Zdroje:

1: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 12, odsek 1, písmeno b) a § 30, odsek 1, písmeno b).
2: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 25, odsek 1.
3: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 12, odsek 1, písmeno c) a § 30, odsek 1, písmeno c).
4: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 24, odsek 2, písmeno a) a b) a § 31, odsek 2, písmeno f).
5: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 12, odsek 1, písmeno d) a § 30, odsek 1, písmeno d).
6: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách platný do 31.10. 2018 § 12 ods., 1, c), § 30, 1, c).
7: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 3, odsek 3.
8: Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 12, odsek 1, písmená e) až g) a § 30 odsek 1, písmená e) až g).
9: Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 10, odsek 7 a odsek 8.
10: Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 77, odsek 4.
11: Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, §12, odsek 1, písmená h) a i) a § 30, odsek 1, písmená h) a i).
12: Štúdium [cit. 2019-07-28]. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/studium/
13: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o postupe získavania vedecko-pedagogických titulov alebo umeleckopedagogických titulov docent a profesor č. 6/2005 v znení neskorších predpisov, § 2 odsek 3 a § 5 odsek 3.
14: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o postupe získavania vedecko-pedagogických titulov alebo umeleckopedagogických titulov docent a profesor č. 6/2005 v znení neskorších predpisov, § 1, odsek 2 písmeno e), odseky 12 a 15, § 4, odsek 2 písmeno d) a odsek 9 a 11.
15: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, §11 a § 29.
16: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, § 75 odseky 2 a 3; MŠVVaŠ SR. Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania. [cit. 2019-08-2]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/2545.pdf
17: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o postupe získavania vedecko-pedagogických titulov alebo umeleckopedagogických titulov docent a profesor č. 6/2005 v znení neskorších predpisov, § 2, odsek 3 a § 5, odsek 3.
18: Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o postupe získavania vedecko-pedagogických titulov alebo umeleckopedagogických titulov docent a profesor č. 6/2005 v znení neskorších predpisov, § 1, odsek 8 a § 4 odsek 6.
19: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, § 47d.

Kvalita vedeckých a umeleckých rád

Len malá časť vedeckých a umeleckých rád je porovnateľná so svetovým, či slovenským priemerom

Vedecké a umelecké rady majú významnú úlohu pri rozvoji kvality tvorivej činnosti vysokých škôl. Z tohto dôvodu je dôležité pozrieť sa, do akej miery sú ako celok porovnateľné so špičkami vo svojej výskumnej a umeleckej oblasti na svetovej, či aspoň celoštátnej úrovni. Toto porovnanie bolo realizované prostredníctvom analýzy výstupov členov vedeckých a umeleckých rád registrovaných v databáze Web of Science (WoS), Centrálnom registri evidencie publikačnej činnosti (CREPČ) a v Centrálnom registri evidencie umeleckej činnosti (CREUČ). V rámci WoS boli porovnávaní členovia tých vedeckých rád, v rámci ktorých aspoň tri štvrtiny členov mali minimálne jeden záznam vo WoS. U každého člena bola porovnaná priemerná citovanosť na jednu prácu s priemernou citovanosťou prác v jeho výskumnej oblasti vo WoS. Následne boli takto definované výkony spriemerované pre celú vedeckú radu. Pri vedeckých radách, kde menej ako tri štvrtiny členov mali výstup vo WoS a ich členovia boli zo spoločenských a humanitných vied, boli porovnané ohlasy na vedecký výstup s priemerom citovanosti prác členov vedeckých rád na Slovensku v danej výskumnej oblasti. Výstupy u tejto skupiny akademikov boli získané z CREPČ a z lokálnych databáz evidencie publikačnej činnosti jednotlivých VŠ. Pri umelecky zameraných fakultách a VŠ bola porovnávaná produktivita členov vedeckých a umeleckých rád v zmysle priemerného počtu umeleckých výstupov všetkých členov vedeckých a umeleckých rád registrovaných v CREUČ. Hlavným zistením je, že len minimum vedeckých rád má v priemere porovnateľnú výkonnosť ako ich kolegovia v zahraničí. Podobne aj pri porovnávaní výkonnosti vedeckých a umeleckých rád v rámci slovenských registrov CREPČ a CREUČ, len ich menšia časť mala v priemere vyšší alebo podobný výkon, ako je priemer výkonu všetkých členov vedeckých a umeleckých rád na Slovensku.

Medzinárodné a slovenské databázy umožňujú porovnanie výkonnosti členov vedeckých a umeleckých rád s ich kolegami

Vedecké a umelecké rady, okrem iného, rozhodujú o kvalifikačnom raste vedecko- a umelecko-pedagogických zamestnancov v zmysle rozhodovania o udelení titulu docent a schválenia návrhu na udelenie titulu profesor, hodnotia vedeckú činnosť a umeleckú činnosť, schvaľujú kritériá na obsadzovanie miest profesorov a docentov.[1] Svojimi rozhodnutiami ovplyvňujú, kto bude na VŠ profesorom, či docentom, ktorí rozvíjajú vedný odbor ako aj študijné programy a v prípade pôsobenia vo funkcii profesora sú garantmi magisterských/inžinierskych/doktorských a doktorandských a v prípade funkcií docenta bakalárskych študijných programov. Zároveň hodnotenie vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti vedeckou a umeleckou radou bude mať vplyv na priebežné aj periodické hodnotenie VŠ Slovenskou akreditačnou agentúrou.[2] Jeho výsledok môže viesť k prehodnoteniu akreditácie danej VŠ. Inými slovami, vedecké a umelecké rady majú vplyv na rozvoj vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti VŠ a fakúlt, ako aj na udržanie si práv na jednotlivé činnosti. Je teda dôležité, aby ich členovia patrili medzi špičky vo svojich oblastiach výskumu, či umeleckej činnosti na medzinárodnej alebo na celoštátnej úrovni.

Či členovia vedeckých a umeleckých rád patria medzi špičky vo svojej oblasti, sa dá zhodnotiť okrem iného aj na základe ich výstupov registrovaných v medzinárodných bibliometrických databázach, prípadne slovenských registroch. Toto bol aj prístup v rámci projektu To dá rozum. Pri analýze boli do úvahy brané ohlasy na publikačné výstupy za desať rokov (2007 – 2016) a umelecké výstupy za deväť rokov (2008 – 2016, vysvetlenie pozri nižšie) členov vedeckých a umeleckých rád, ktorí v nich podľa webových stránok fakúlt a VŠ pôsobili medzi 15. 10. a 15. 11. 2017, keď bol vytváraný ich zoznam.

Vedecké a umelecké rady majú 1/4 až 1/3 členov z prostredia mimo danej fakulty či VŠ.[3] Pokiaľ ide o ľudí z praxe, tak tí zväčša nepublikujú akademické články, ktoré by boli registrované v medzinárodných databázach alebo slovenských registroch. V prípade umelcov nemajú ľudia zvonka VŠ možnosť registrovať si svoje výstupy v Centrálnom registri evidencie umeleckej činnosti (CREUČ). Ak ide o akademikov pôsobiacich v zahraničí alebo na Slovenskej akadémii vied, tak tí zase nemajú možnosť registrovať svoje výstupy v Centrálnom registri evidencie publikačnej činnosti (CREPČ).[4] Z tohto dôvodu takíto externí členovia neboli započítavaní do priemerného hodnotenia vedeckej či umeleckej rady. Externí členovia

vedeckých rád boli započítavaní do priemerného výkonu rady len v prípade, ak mali registrované výstupy vo Web of Science Core Collection (WoS), ktorý bol zvolený ako referenčná medzinárodná bibliometrická databáza. Výkonnosť vedeckých a umeleckých rád bola porovnávaná ako priemer všetkých jej členov. Dôvodom je, že vedecké a umelecké rady rozhodujú ako kolektívny orgán – pri rozhodovaní o profesúrach a docentúrach musia byť návrhy odhlasované nadpolovičnou väčšinou všetkých členov vedeckej a umeleckej rady.[5] Z tohto dôvodu je dôležité sa pozrieť na výkonnosť vedeckej rady ako celku.

Web of Science Core Collection je vhodným nástrojom na porovnanie výkonu so svetovou špičkou

Z medzinárodných bibliometrických databáz patria medzi najpoužívanejšie Web of Science Core Collection (WoS) a Scopus.[6] WoS sa z viacerých dôvodov javí byť vhodnejšou databázou než Scopus na porovnanie výkonu členov vedeckých rád na Slovensku s vedcami v ich výskumnej oblasti v zahraničí. Výhodou WoS je, že ide o jednu z najrozsiahlejších databáz vedeckých publikácií a citácií (1,7 miliardy citácií zo 159 miliónov záznamov).[7] WoS má dlhšiu históriu ako Scopus, má prísnejšie a transparentnejšie kritériá výberu indexovaných zdrojov a limitovanú množinu kľúčových časopisov a konferencií. WoS spracováva celé časopisy, zatiaľ čo Scopus často len ich časti.[8] Scopus je menej selektívny, pokrýva o 50 % viac časopisov a môže byť náchylnejší k prenikaniu predátorských časopisov.[9] Scopus je produktom Elsevier,[10] ktorý je zároveň vydavateľom, čo môže znamenať zaujatosť v prospech vlastných vydávaných titulov.

Porovnanie vedeckej produktivity v rámci WoS bolo použité pri 84 zo 149 vedeckých a umeleckých rád na Slovensku. Išlo o vedecké rady, v ktorých malo 75 % a viac členov aspoň jeden výstup indexovaný vo WoS za 10 rokov (2007 – 2016). Toto bolo indikáciou, že je predpoklad u členov danej vedeckej rady mať publikácie a ohlasy na ne registrované vo WoS. Medzi tieto vedecké rady nepatrila žiadna vedecká a umelecká rada na fakultách a VŠ umeleckého zamerania, preto sa ďalej v tejto časti hovorí len o vedcoch. V tomto prípade boli publikačné výkony každého člena vedeckej rady porovnané s priemernými výkonmi v ich vednej oblasti vo WoS. Vedných oblastí vo WoS je 250. Kritériom bol priemerný počet ohlasov na prácu. Priemerný počet ohlasov na prácu v danom odbore vo WoS bol braný ako 100 % a u hodnotených členov vedeckých rád sa potom počítalo, či ich výkon je rovnaký ako u ich kolegov v zahraničí, teda 100 %, nižší, teda 99 a menej percent, alebo vyšší, čiže 101 % a viac percent. Toto porovnanie výkonov jednotlivých členov vedeckej rady potom bolo spriemerované za celú vedeckú radu. Výsledkom je priemerná výkonnosť vedeckej rady ako celku v porovnaní s výkonnosťou vedcov v zahraničí. Ilustračný príklad tohto postupu je v tabuľke T_5.2.9.1, pričom tento príklad neobsahuje reálne hodnoty pre citovanosť na Slovensku a vo WoS.

Tabuľka T_5.2.9.1: Ilustračný príklad výpočtu priemerného výkonu vedeckej rady v porovnaní s výkonmi vo WoS

Ilustračný príklad výpočtu priemerného výkonu vedeckej rady v porovnaní s výkonmi vo WoS				
Člen VR	**Odbor**	**Priemerná citovanosť člena rady**	**Priemerná citovanosť v rámci odboru vo WoS**	**Priemerná citovanosť člena rady v porovnaní s odborom vo WoS**
X	Aplikovaná matematika	4,5	3	150%
Y	Multidisciplinárna fyzika	9	6	150%
Z	Mikrobiológia	15	20	75%
Priemer VR				**125%**

Pri analýze výstupov vo WoS boli hodnotené ohlasy na nasledovné výstupy: článok; recenzia umeleckej výstavy; kniha; kapitola v knihe; recenzia knihy; recenzia tanečného vystúpenia; výňatok z literárnej alebo hudobnej práce, ktorý nemôže stáť samostatne (Excerpt); recenzia hudobného vystúpenia; recenzia prepojených hudobných skladieb (Music Score Review); poézia; príspevky z konferencií, seminárov, workshopov, kolokvií, ak neboli publikované ako článok v časopise (Proceedings Paper); recenzie zaznamenanej hudby alebo hovoreného slova (Record Review); scenár; recenzia softvéru;

divadelná recenzia; recenzia televíznej relácie (TV Review), recenzia rádiovej relácie (Radio Review) a recenzia videa (Video Review).

Časť vedeckých výstupov bola hodnotená prostredníctvom slovenského registra CREPČ

Vo viacerých oblastiach vedci na Slovensku nie sú zvyknutí mať výstupy registrované v databáze WoS a majú iné publikačné a citačné zvyklosti, zväčša uprednostňujú domáce monografie. Zároveň vedecké monografie či kapitoly v monografiách boli zohľadňované, či už v rámci metodiky rozpisu dotácií VŠ alebo aj v rámci kritérií na kvalifikačný postup akademikov v zmysle získania vedecko-pedagogických hodností docent a profesor. Okrem monografií boli do úvahy brané aj publikované pozvané príspevky na konferencie. Takéto výstupy indikujú význam práce autora v danej oblasti a v rokoch 2012 až 2014 boli v rámci metodiky financovania oceňované vyšším koeficientom.[11] Všetky tieto kategórie by mali zaručovať určitú kvalitu publikačných výstupov, ktorá sa očakáva od špičiek v danom odbore a nie je ľahko dosiahnuteľná.

Na základe uvedeného sa teda brali do úvahy počty a ohlasy na nasledovné kategórie výstupov evidovaných v slovenskej databáze Centrálny register evidencie publikačnej činnosti (CREPČ):

- **AAA** vedecké monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách, **AAB** vedecké monografie vydané v domácich vydavateľstvách;
- **ABA** štúdie v časopisoch a zborníkoch charakteru vedeckej monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách, **ABB** štúdie v časopisoch a zborníkoch charakteru vedeckej monografie vydané v domácich vydavateľstvách;
- **ABC** kapitoly vo vedeckých monografiách vydané v zahraničných vydavateľstvách, **ABD** kapitoly vo vedeckých monografiách vydané v domácich vydavateľstvách;
- **AFA** publikované pozvané príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách, **AFB** publikované pozvané príspevky na domácich vedeckých konferenciách.

Zároveň, keďže CREPČ začal systematickejšie evidovať ohlasy na výstupy až od roku 2018, ktorý nespadal do hodnoteného obdobia, tak informácie o ohlasoch boli získané z lokálnych databáz evidencie publikačnej činnosti jednotlivých VŠ, ktoré spravujú akademické knižnice na VŠ. Tieto výstupy boli brané do úvahy pri nasledovných oblastiach výskumu:

- Ekonómia, obchod a manažment
- Pedagogické vedy
- Historické vedy
- Iné humanitné vedy[12] (mimo umenia, filozofie a teologických a historických vied)
- Právo
- Filozofia
- Iné spoločenské vedy[13] (mimo ekonomických, pedagogických, právnych, športových vied)
- Šport
- Teológia a religionistika

Výstupy v CREPČ u vedcov z uvedených oblastí sa však brali do úvahy len v prípade, ak vo vedeckej rade bolo menej ako 75 % členov s aspoň jedným výstupom vo WoS za 10 rokov (2007 – 2016). V tomto prípade bol porovnaný výkon za roky 2007 – 2016 v zmysle priemerného počtu ohlasov každého člena vedeckej rady s priemerom ohlasov všetkých členov vedeckých rád verejných VŠ v danej oblasti výskumu v CREPČ. Do úvahy tu bol braný priemer z verejných VŠ, pretože mali vo všeobecnosti vyššiu výkonnosť a nastavila sa tým vyššia latka, čo je želateľné, keďže ide o hodnotenie špičkového výkonu pre danú oblasť. Podobne ako pri WoS, priemerný počet ohlasov na prácu v danom odbore v CREPČ bol považovaný za 100 % a u hodnotených členov vedeckých rád sa potom počítalo, či ich výkon je rovnaký ako u ich kolegov na Slovensku na verejných VŠ, teda 100 %, nižší, teda 99 a menej percent, alebo vyšší, čiže 101 a viac percent. Toto porovnanie výkonov jednotlivých členov vedeckej rady bolo následne spriemerované za celú vedeckú radu. Výsledkom je priemerná výkonnosť vedeckej rady ako celku. Priemerný počet ohlasov na publikáciu, ktorý bol v tomto prípade mierkou, alebo benchmarkom, je pre jednotlivé oblasti uvedený v tabuľke T_5.2.9.2.

Tabuľka T_5.2.9.2: Priemerný počet ohlasov na publikáciu vo vybraných oblastiach výskumu

Priemerný počet ohlasov na publikáciu vo vybraných oblastiach výskumu	
Oblasť výskumu	Priemerný počet ohlasov na publikáciu
Ekonómia a manažment	3,96
Pedagogické vedy	3,88
Historické vedy	3,22
Iné humanity (mimo umenia)	4,7
Právo	4,47
Filozofia	2,5
Iné spoločenské vedy	3,11
Šport	4,28
Teológia a religionistika	2,63

Zdroj: CREPČ a lokálne databázy evidencie publikačnej činnosti jednotlivých VŠ

Pri umelecky zameraných fakultách a VŠ bola ich výkonnosť hodnotená na základe výstupov registrovaných v CREUČ

Vo WoS boli výstupy členov vedeckých a umeleckých rád umelecky zameraných VŠ zastúpené len sporadicky a aj v CREPČ mala len veľmi malá časť členov takýchto rád registrované výkony. Z tohto dôvodu boli tieto rady hodnotené len na základe umeleckých výstupov registrovaných v Centrálnom registri evidencie umeleckej činnosti (CREUČ). Umelecky zamerané fakulty a VŠ boli porovnávané v umeleckých výkonoch medzi sebou, podobne ako v prípade použitia CREPČ. Išlo o vedecké a umelecké rady VŠMU, VŠVU, Akadémie umení, Fakulty umení na Technickej univerzite v Košiciach a Hudobnej a umeleckej akadémie Jána Albrechta v Banskej Štiavnici.

CREUČ vznikol o rok neskôr ako CREPČ, teda v roku 2008. Umelecké výstupy sú preto hodnotené len za deväť rokov – od roku 2008 do roku 2016. Taktiež v CREUČ neboli v skúmanom období zaznamenávané ohlasy na umelecké diela, takže bol porovnávaný len počet umeleckých výstupov. Ako mierka pre porovnanie, alebo benchmark, slúžil priemer počtu umeleckých výstupov na jedného člena vedeckej a umeleckej rady za deväť sledovaných rokov. Tento priemer bol vypočítaný na základe počtu umeleckých výstupov vydeleného počtom všetkých členov sledovaných vedeckých a umeleckých rád na Slovensku, ktorí mali nejaký výstup. Táto hodnota bola 21,3.

Na základe konzultácie s odborníkom, ktorý sa podieľal na akreditácii umeleckých fakúlt a VŠ v minulosti, boli hodnotené nasledovné kategórie CREUČ, ktoré majú určitú výpovednú hodnotu o vplyve umeleckej tvorby na myslenie v danej oblasti:

- **ZZZ** závažný samostatný výstup (dielo alebo podujatie) väčšieho rozsahu v renomovanej zahraničnej inštitúcii alebo na podujatí, **ZZY** závažný samostatný výstup väčšieho rozsahu v renomovanej domácej inštitúcii;
- **ZYZ** závažný skupinový výstup väčšieho rozsahu v renomovanej zahraničnej inštitúcii, **ZYY** závažný skupinový výstup väčšieho rozsahu v renomovanej domácej inštitúcii;
- **ZXZ** závažný samostatný výstup menšieho rozsahu v renomovanej zahraničnej inštitúcii, **ZXY** závažný samostatný výstup menšieho rozsahu v renomovanej domácej inštitúcii;
- **ZVZ** závažný skupinový výstup menšieho rozsahu v renomovanej zahraničnej inštitúcii, **ZVY** závažný skupinový výstup menšieho rozsahu v renomovanej domácej inštitúcii.

Len malá časť vedeckých a umeleckých rád sa javí ako nadpriemerná

Výsledky hodnotenia vedeckých a umeleckých rád sumarizuje tabuľka T_5.2.9.3. Hlavným zistením je, že len malá časť z 84 vedeckých rád, ktoré boli hodnotené, v porovnaní s vedcami v zahraničí v rámci výstupov vo WoS mala nadpriemerný výkon (štyri), alebo tesne podpriemerný, ale ešte stále veľmi blízko k svetovému priemeru (tri). Podobná situácia je aj pri zvyšku

vedeckých rád, kde boli výstupy ich členov vzájomne porovnávané v rámci CREPČ. Len osem z 54 rád malo celkový výkon nad priemerom produktivity vedeckých rád a dve boli tesne pod priemerom. Pri vedeckých a umeleckých radách boli len dve z jedenástich nad priemerom, jedna priemerná s hodnotou 100 % a zvyšok bol nižšie pod priemerom.

Tabuľka T_5.2.9.3: Výkonnosť vedeckých a umeleckých rád v porovnaní so svetovým alebo slovenským priemerom

Výkonnosť vedeckých a umeleckých rád v porovnaní so svetovým alebo slovenským priemerom			
	WoS	CREPČ	CREUČ
maximum	146%	166%	112%
minimum	6%	0%	40%
nad 100 %	4	8	2
Okolo priemeru: 90 % – 100 %	3	2	1
Lepší podpriemer 70 % – 89 %	4	11	3
Slabší podpriemer 50 – 69 %	15	5	4
do 50 %	58	28	1
SPOLU VaUR	84	54	11

Zdroj: Prepočty na základe údajov z Web of Science Core Collection, CREPČ a CREUČ

Analyzované dáta indikujú, že len malá časť vedeckých rád ako celkov sa pohybuje okolo svetového priemeru vedeckej produktivity a podobne je to aj pri vedeckých a umeleckých radách porovnávaných s priemerom výkonov na Slovensku. Toto otvára otázku, ako naše vedecké a umelecké rady formujú kvalitu vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti na VŠ, na ktorých pôsobia. Táto otázka je v súčasnosti ešte pálčivejšia v súvislosti s novou právomocou vedeckých a umeleckých rád schvaľovať vnútorný systém zabezpečovania kvality VŠ vzdelávania, ktorý musí byť v súlade so štandardmi definovanými Slovenskou akreditačnou agentúrou.[14] Práve tento súlad bude hodnotiť Slovenská akreditačná agentúra a na tomto základe rozhodovať o akreditácii študijných programov, ako aj habilitačného a inauguračného konania.[15] Inými slovami, vedecké a umelecké rady majú zásadnú úlohu v bytí a nebytí VŠ a ich fakúlt, keď od nich závisí ich budúca akreditácia a teda možnosť poskytovať štúdium či realizovať kariérny rast zamestnancov VŠ. Rovnaká je otázka, ako napĺňajú svoju úlohu pri kariérnom raste akademikov a pri ovplyvňovaní toho, kto na základe kritérií, ktoré vedecké a umelecké rady schvaľujú, obsadí funkcie profesorov a docentov, ktorí sú garantmi študijných programov.

Záver

Hlavným zistením analýzy výkonnosti vedeckých a umeleckých rád je, že len malá časť z nich má v priemere porovnateľný výkon s vedeckými a umeleckými pracovníkmi v rámci podobného vedeckého či umeleckého zamerania v zahraničí, respektíve na Slovensku. Toto otvára otázku, ako sú vedecké a umelecké rady pripravené na svoju novú úlohu v akreditačnom procese, kde ich hodnotenie môže zásadne ovplyvniť akreditáciu danej VŠ či fakulty. Ďalšia otázka je, do akej miery veľká časť vedeckých rád na Slovensku formuje kariérny rast akademikov, či stimuluje rozvoj kvality vedeckej a umeleckej činnosti v súlade s medzinárodným či celoslovenským štandardom. Pričom práve kvalitná vedecká činnosť prispieva k rozvoju inovačného potenciálu krajiny a spolu s kvalitnou umeleckou činnosťou ku kultúrnemu a spoločenskému rozvoju Slovenska.

Autorka: Renáta Hall

Súvisiace kapitoly

Charakteristika vedeckých a umeleckých rád

Zdroje:

1: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 12, odsek 1 a § 30, odsek 1.
2: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 75, odsek 2 a 3; Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 24, odsek 1, 2, písmeno a) a b) a odsek 4 a § 31, odsek 2, písmeno f).
3: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 11, odsek 2 a § 29, odsek 2.
4: Prispievatelia CREPČ, CREUČ. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na: http://cms.crepc.sk/prispievatelia.aspx
5: Vyhláška č. 246/2019 o postupe získavania vedecko-pedagogických titulov a umelecko-pedagogických titulov docent a profesor § 2, odsek 3 a § 6, odsek 7.
6: CHADEGANI, A. A., SALEHI, H., YUNUS, M.M., FARHADI, H., FOOLADI, M., FARHADI, M. a EBRAHIM, N. A. *A Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases* In Asian Social Science. 2013, roč. 9, č.5, s. 18 – 26.
7: Web of Science. Confident research begins here. [cit. 2019-10-18]. Dostupné na: https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/web-of-science/
8: CHADEGANI, A. A., SALEHI, H., YUNUS, M.M., FARHADI, H., FOOLADI, M., FARHADI, M. a EBRAHIM, N. A. *A Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases* In Asian Social Science. 2013, roč. 9, č.5, s. 18 – 26.
9: MACHÁČEK, V. SRHOLEC, M. *Predátorské časopisy ve Scopusu. Studie 16/2016* IDEA Praha: Think-tank IDEA při NHÚ AV ČR november 2016. [cit. 2019-10-18]. Dostupné na: https://idea.cergeei.cz/files/IDEA_Studie_16_2016_Predatorske_casopisy_ve_Scopusu/mobile/index.html#p=2
10: CHADEGANI, A. A., SALEHI, H., YUNUS, M.M., FARHADI, H., FOOLADI, M., FARHADI, M. a EBRAHIM, N. A. *A Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases* In Asian Social Science. 2013, roč. 9, č.5, s. 18 – 26.
11: MŠVVaŠ SR, Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu na roky 2007 až 2016 pre verejné vysoké školy. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/677-sk/financovanie/
12: CVTI. Humanitné vedy. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na: https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/Humanitnevedy.aspx
13: CVTI. Spoločenské vedy. [cit. 2019-10-20]. Dostupné na: https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/Spolocenskevedy.aspx
14: Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov § 12, odsek 1, písmeno b) a § 30, odsek 1, písmeno b).
15: Zákon č. 269/2018 Z. z. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov § 30, odsek 1 a § 31, odsek 1

Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných, nízko až stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce

Cieľom štúdie bolo analyzovať postoje a skúsenosti zamestnávateľov so zamestnávaním absolventov na Slovensku v rámci širšieho hodnotenia vzdelávacieho systému v SR a prepojenia vzdelávania s požiadavkami trhu práce. Štúdia bola vypracovaná na základe zadania To dá rozum Stredoeurópskym inštitútom pre výskum práce (CELSI).

Štúdia je založená na kvalitatívnom a kvantitatívnom prieskume, zrealizovanom v priebehu roka 2017. Na kvalitatívnych pološtruktúrovaných rozhovoroch sa zúčastnilo 42 predstaviteľov zamestnávateľov a personálnych agentúr, najmä špecialistov na personalistiku a ľudské zdroje. Na základe zistení získaných z rozhovorov s predstaviteľmi spoločností sa zostavili dva dotazníky, jeden pre nízko a stredne kvalifikované pozície a jeden pre vysokokvalifikované pozície. Na dotazníkovom prieskume sa zúčastnilo 221 respondentov pôsobiacich na oddeleniach manažmentu ľudských zdrojov u zamestnávateľov. Boli zastúpení respondenti z malých, stredných a veľkých firiem, vykonávajúcich činnosť v rôznych odvetviach ekonomickej činnosti, zo všetkých krajov a zo súkromných spoločností (vrátane zahraničných), z verejných a štátnych inštitúcií, ako aj z neziskových organizácií.

Následná analýza bola spracovávaná z pohľadu veľkosti, zamerania, typu vlastníka, miesta sídla spoločnosti a toho, či šlo o slovenskú alebo zahraničnú spoločnosť. V štúdii sú informácie o všetkých stupňoch vzdelávania v nasledovných oblastiach:

- požiadavky zamestnávateľov na zručnosti a vedomosti absolventov
- miera spĺňania týchto požiadaviek
- spôsob testovania absolventov pri výbere do zamestnania
- oblasti, v ktorých firmy rozvíjajú absolventov vnímanie rozdielov zamestnávateľmi medzi školami
- pripravujúcimi študentov v rovnakom odbore

Správa ďalej obsahuje informácie o spolupráci stredných a vysokých škôl so zamestnávateľmi pri príprave absolventov na trh práce a o limitoch tejto spolupráce. Priestor je tiež venovaný tomu, prečo odborníci na ľudské zdroje vnímajú absolventov zahraničných vysokých škôl viac pripravených na potreby trhu práce ako absolventov VŠ na Slovensku.
Správa je dostupná vo formáte PDF:

Studia o skusenostiach zamestnavatelov CELSI a To da rozum.pdf (1 MB)
https://analyza.todarozum.sk/download/B20191105T000000879.pdf

Metodológia zberu dát *To dá rozum*

Úvod

Projekt To dá rozum, ktorý realizuje organizácia MESA10 od roku 2016, je reakciou na znižujúcu sa kvalitu slovenského školstva. Jeho zámerom je pripraviť návrh komplexnej zmeny vzdelávania od škôlok až po vysoké školy. Cieľom je zmena systému vzdelávania tak, aby pomáhal odstraňovať nerovnosti, napĺňal potreby a do maximálnej možnej miery rozvíjal potenciál každého učiaceho sa a pripravoval ho na budúce uplatnenie sa v osobnom, občianskom aj v profesionálnom živote. Za účelom prípravy na dátach postaveného návrhu zmeny vzdelávacích politík bol súčasťou projektu rozsiahly prieskum o najvypuklejších problémoch a ich príčinách v slovenskom školstve.

Základný analytický rámec prieskumu
Ciele prieskumu
Kvalitatívny prieskum
Kvantitatívny prieskum

Autorky: Miroslava Hapalová a Renáta Hall

Oponentka: Barbara Lášticová

Základný analytický rámec prieskumu

Základný rámec prieskumu tvorila vízia vzdelávania, ktorá bola naformulovaná v roku 2016. Pomenováva želaný stav, ako by malo vyzerať kvalitné školstvo na Slovensku v roku 2040 a ku ktorému by mali viesť opatrenia, ktoré budú súčasťou návrhu zmeny vzdelávania.

Príprava vízie vzdelávania prebiehala v troch líniách. Jednou bolo zmapovanie silných a slabých stránok školstva od škôlok po vysoké školy (VŠ), ktoré by mali tvoriť východisko pre plánovanie zmien vzdelávania. Na silných stránkach je možné pri zmene stavať a ďalej ich rozvíjať, slabé je potrebné riešiť. Druhou líniou bolo identifikovanie širších trendov vývoja spoločnosti, na ktoré by vzdelávanie malo reagovať. Vytvárajú kontext, ktorý je síce od systému vzdelávania nezávislý, ale v ktorom systém vzdelávania pôsobí. Treťou líniou bolo pomenovanie želaného stavu, akým spôsobom by sa malo školstvo na Slovensku zmeniť.

Za účelom definovania všetkých troch oblastí bol v júni 2016 realizovaný expertný workshop. Analytický tím iniciatívy To dá rozum pripravil podklady o silných a slabých stránkach jednotlivých stupňov vzdelávania. Tie boli diskutované a oponované v troch pracovných skupinách (samostatne pre regionálne školstvo, stredné odborné školstvo a vysoké školstvo a VŠ vedu). Zároveň boli prioritizované najväčšie problémy školstva na Slovensku, ktorým by sa mal tím venovať v rámci prieskumu. Na každej z pracovných skupín sa zúčastnilo približne 10 expertov, ktorí sa daným témam dlhodobo venujú v mimovládnom sektore, ako aj v rámci akademického výskumu či ako súčasť konzultácií pre nadnárodné organizácie (Európska komisia, OECD, Svetová banka a pod.). Druhá línia, ktorej výstupom bolo zmapovanie širších vývojových celospoločenských trendov, sa realizovala v ďalšej skupine účastníkov workshopu z rôznych oblastí, ako sú demografia, ekonomické analýzy, trh práce, sociológia a pod. Tretia línia vychádzala z podkladového dokumentu pripraveného na základe analýzy dokumentov medzinárodných organizácií ako UNESCO, OECD, Svetová banka. Výstupom analýzy boli návrhy štyroch možných scenárov vízie vzdelávania: vzdelávania ako zdroja pracovnej sily; ako inkubátora ľudských zdrojov; ako globálno-lokálneho inovačného hubu a ako katalyzátora pre sociálnu spravodlivosť. Na workshope boli scenáre vízie vzdelávania predložené na diskusiu medzinárodným expertom na vzdelávanie. Zároveň im boli predstavené hlavné zistenia o silných a slabých stránkach školstva, ktoré definovali štartovaciu pozíciu pre zmenu a tiež širšie vývojové trendy, ktorým Slovensko čelí. Na časti workshopu, týkajúcej sa vízie vzdelávania, sa zúčastnili medzinárodní experti, majúci skúsenosti s reformami vzdelávania v iných krajinách (napr. Česká republika, Dánsko, Anglicko, Nórsko, Švédsko, Maďarsko, balkánske a postsovietske krajiny), a tiež takí, ktorí pôsobia v mimovládnych organizáciách, na univerzitách a v medzinárodných organizáciách (EK, CEDEFOP, OECD, Svetová banka a pod.).

Na základe výstupov z jednotlivých častí workshopu o širších celospoločenských trendoch, o optimálnom scenári zmeny školstva na Slovensku vo svetle medzinárodnej expertízy a na základe mapy silných a slabých stránok školstva, ktoré tvoria štartovaciu čiaru zmien, bola v rámci tímu To dá rozum definovaná vízia vzdelávania, ktorá tvorí základný analytický rámec prieskumu stavu školstva na Slovensku.

Autorky: Miroslava Hapalová a Renáta Hall
Oponentka: Barbara Lášticová

VÍZIA VZDELÁVANIA V ROKU 2040

Slovensko...

je v roku 2040 vďaka novému systému vzdelávania atraktívna, sebavedomá a inovatívna krajina. Cení si každého človeka a prosperuje vďaka investovaniu do ľudského potenciálu. Je dobre spravovaným štátom poskytujúcim kvalitné služby orientované na potreby svojich obyvateľov. Slovensko je aktívne prepojené so svetom. Charakterizuje ho udržateľný ekonomický rast, ktorý zabezpečuje vysokú životnú úroveň.

Vzdelanie...

je dôležitou spoločenskou hodnotou. Prispieva k tomu, že na Slovensku žijú spokojní a šťastní ľudia. Vzdelanie umožňuje jednotlivcom realizovať sa a spoločnosti prináša prosperitu a súdržnosť. Členov spoločnosti vedie k tvorbe férových pravidiel, inovatívnych a etických riešení a k preberaniu zodpovednosti za vlastný život. Vzdelávanie rešpektuje a oceňuje rozmanitosť, vychádza z potrieb a záujmov učiacich sa a vďaka podpore šitej na mieru ich motivuje k neustálemu zlepšovaniu sa. Vzdelávanie je kvalitnou a dostupnou verejnou službou.

Štát...

garantuje rovný prístup ku kvalitnému vzdelaniu. V podobe základného vzdelávacieho štandardu ho od raného detstva zaručuje všetkým jednotlivcom a zároveň podporuje rozmanité formy ďalšieho vzdelávania. Štát kontroluje kvalitu poskytovania, zbiera a vyhodnocuje dáta a na ich základe podporuje verejnú diskusiu o nastavení a smerovaní vzdelávania, vedy a výskumu.

Vzdelávací systém...

je efektívne riadený vďaka jednoduchým a zrozumiteľným pravidlám, transparentnému rozhodovaniu a etickému správaniu sa všetkých aktérov. Jednotlivé vzdelávacie stupne sú otvorené, flexibilné a priestupné. Po absolvovaní základného štandardu majú všetci k dispozícii širokú paletu ďalších vzdelávacích programov. Vzdelávací systém vychádza z toho, že človek sa učí celý život a môže aktívne spoluvytvárať svet okolo seba.

Obsah vzdelávania...

je vymedzený tak, aby učiacim sa umožnil celistvý rozvoj. Popri nadobudnutí dôležitých vedomostí a rozvinutí potrebných zručností kultivuje aj ich osobnosť. Podporuje zdravý životný štýl, aktívne občianstvo a etické správanie.

Vzdelávacie prostredie...

je každé miesto, na ktorom prebieha cieľavedomé učenie sa a bádanie naprieč disciplínami, v súvislostiach, s porozumením a pre život. Vzdelávacie prostredie má rôzne podoby a umožňuje učenie sa rôznorodými formami. Učitelia/ky a ďalší odborníci/čky, ktorí v nich pôsobia, iniciujú spoluprácu s rodinami pre naplnenie najlepšieho záujmu detí a nadobudnutie vzdelávacieho štandardu. Učiaci sa postupne preberajú zodpovednosť za svoju vzdelávaciu, profesijnú a životnú dráhu. Nadobudnutie základného štandardu umožňuje pokračovať v ďalšom štúdiu, nadobudnúť kvalifikáciu a profesijne sa uplatniť.

Učiaci sa...

sú podporovaní v tom, aby sa rozvíjali po celý život a vzdelávacie prostredie posilňuje ich vnútornú motiváciu neustále sa zdokonaľovať. Učiaci sa majú právo a aj reálne možnosti spolurozhodovať o obsahu a spôsoboch svojho učenia, ktoré zohľadňuje ich potreby a záujmy. Učiacim sa je poskytovaná rôznorodá pomoc a podpora, vďaka ktorej aktívne vyhľadávajú a využívajú rôzne príležitosti.

Učitelia/ky...

sú zanietení, kvalifikovaní a oceňovaní profesionáli/ky, ktorí vedia rozpoznať vlohy učiacich sa a ovládajú širokú škálu metód, z ktorých v spolupráci s ďalšími odborníkmi/čkami vedia pre každého vybrať tú optimálnu. Učitelia/ky majú aktívny kontakt s najnovšími vedeckými poznatkami a učiacich sa rôzneho veku zapájajú do interaktívneho bádania, experimentovania a objavovania nových poznatkov a súvislostí.

Cez optiku vízie boli analyzované problémy slovenského školstva na všetkých jeho úrovniach.

Ciele prieskumu

Prieskum sa zameriaval na zodpovedanie otázky, čo nás delí od ideálneho stavu, definovaného vo vízii vzdelávania. Cieľom bolo analyzovať konkrétne problémy a ich príčiny v slovenskom školstve od materských až po vysoké školy, ktoré bránia tomu, aby vzdelávací systém spĺňal parametre pomenované vo vízii vzdelávania. Problémy boli skúmané v rovine nastavenia vzdelávacích politík aj v ich aplikačnej praxi v rôznych kontextoch.

Problémy a ich príčiny sa skúmali v týchto piatich oblastiach:

- **Individualizovaná podpora všetkých učiacich sa** – rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí, žiakov a študentov; formy vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; pripravenosť škôl reagovať na rozmanitosť vzdelávacích potrieb; dostupnosť a kvalita externej podpory pre školy a učiteľov; dostupné a reálne využívané podporné nástroje vo vzdelávaní; individualizácia vzdelávania; systém kariérového poradenstva a možnosť učiaceho sa spolurozhodovať a podieľať sa na tvorbe svojej vzdelávacej cesty; nástroje finančnej podpory vo vzdelávaní.
- **Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov** – atraktivita učiteľského povolania, príprava na učiteľské povolanie (výber študentov a študentiek učiteľstva, študijné programy učiteľstva, obsah a formy vzdelávania v rámci prípravy na učiteľstvo, pedagogické praxe), výber učiteľov a učiteliek a ich prepúšťanie; profesijný rozvoj učiteľov a odborných zamestnancov (kariérový systém, ďalšie vzdelávanie, motivácia a prekážky pre profesijný rozvoj).
- **Obsah a forma vzdelávania** – aktuálnosť obsahu vzdelávania a jeho prepojenie na prax; interdisciplinarita vo vzdelávaní; rozvoj základných typov gramotností aj odborných vedomostí, kritického myslenia a myslenia v súvislostiach, tvorivosti a iniciatívnosti; celkový rozvoj osobnosti a zdravého životného štýlu, otvorenosti novým myšlienkam; podpora demokratických hodnôt a aktívneho občianstva; metódy a formy výučby, overovanie a hodnotenie výsledkov vzdelávania.
- **Otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní** – flexibilita a dostupnosť vzdelávania pre všetkých; prekážky prechodu na vyšší stupeň vzdelávacej sústavy, možnosti vzdelávania znevýhodnených skupín – slepé uličky vo vzdelávaní; bariéry v priestupnosti jednotlivých stupňov vzdelávania; možnosti vzdelávania v celoživotnej perspektíve, demografické zmeny v populácii učiacich sa, odliv študentov a akademikov do zahraničia, prechod na trh práce.
- **Spravovanie, riadenie a financovanie školstva** – významné kompetencie jednotlivých aktérov v školstve a ich reálny výkon, regulácia a optimalizácia siete škôl, financovanie škôl, zriaďovateľská pôsobnosť samospráv, cirkevných a súkromných zriaďovateľov, riadenie škôl, školská infraštruktúra, zber, spracovanie a využitie dát v školstve, hodnotenie a kontrola kvality vzdelávania.

Prieskum prebiehal v dvoch etapách:

- Kvalitatívny prieskum – realizácia hĺbkových individuálnych a skupinových rozhovorov zameraných na identifikáciu najväčších problémov slovenského školstva, ich príčin a súvislostí v uvedených piatich oblastiach.
- Kvantitatívny prieskum – realizácia dotazníkového prieskumu zameraného na kvantifikáciu zistení z kvalitatívneho prieskumu, t. j. na preskúmanie, v akom rozsahu a v akých kontextoch (napr. typ školy, región) sú v slovenskom školstve prítomné problémy identifikované v rámci hĺbkových individuálnych a skupinových rozhovorov.

Autorky: Miroslava Hapalová a Renáta Hall

Oponentka: Barbara Lášticová

Kvalitatívny prieskum

Zhrnutie

Cieľom kvalitatívneho prieskumu bola identifikácia najväčších problémov slovenského školstva, ich príčin a súvislostí v piatich oblastiach: individualizovaná podpora všetkých učiacich sa, príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov , obsah a forma vzdelávania, otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní, spravovanie, riadenie a financovanie školstva vrátane hodnotenia a rozvoja kvality. Prieskum bol realizovaný s využitím metód pološtruktúrovaných individuálnych a skupinových rozhovorov. Celkovo bolo v rámci kvalitatívneho prieskumu zrealizovaných 421 rozhovorov (398 individuálnych; 23 skupinových), na ktorých sa zúčastnilo 656 respondentov z materských, zo základných a stredných škôl vrátane špeciálnych škôl, zo zariadení výchovného poradenstva a prevencie, samospráv, súkromných a cirkevných zriaďovateľov škôl, z organizácií štátnej správy v školstve – Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej MŠVVŠ SR), okresných úradov, Štátnej školskej inšpekcie, priamo riadených organizácií ministerstva (CVTI, NÚCEM, APVV, z vysokých škôl, akreditačnej komisie, orgánov reprezentácie vysokých škôl, agentúr pre mobility, z vedeckých grantových agentúr, mimovládnych organizácií, z personálnych agentúr a z radov zamestnávateľov. Pološtrukturované individuálne a skupinové rozhovory boli vedené na základe pripravených protokolov pre jednotlivé skupiny respondentov (napríklad riaditeľov, učiteľov, študentov, odborných zamestnancov, rektorov, dekanov, HR manažérov a mnohých ďalších). Z rozhovorov bol, v prípade súhlasu respondenta, vyhotovený zvukový záznam, ktorý bol anonymizovaný a doslovne prepísaný. Väčšina rozhovorov bola realizovaná v období od februára 2017 do marca 2018. Doplnkové rozhovory zamerané na objasnenie niektorých konkrétnych tém, ktoré vyplynuli z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu, sa realizovali v priebehu júla 2018 – apríla 2019. Prepisy rozhovorov boli segmentované a kódované do hlavných kategórií problémov, ich príčin a súvislostí, ktoré v súčasnom nastavení vzdelávacích politík a ich aplikačnej praxi bránia naplneniu vízie vzdelávania v roku 2040. Analýza bola robená metódou tematickej analýzy, pričom bola využitá kombinácia induktívneho a deduktívneho prístupu. Pred samotnou analýzou boli stanovené základné kategórie, ktoré odrážali štruktúru rozhovorov, ktoré boli počas analýzy ďalej dopĺňané a spresňované. Pri interpretácii získaných kvalitatívnych dát bola využitá metóda triangulácie zdrojov dát, t. j. otázky, zamerané na ten istý typ problému boli položené rôznym typom respondentov (napr. študentom, učiteľom, riaditeľom, zriaďovateľom), ktoré boli konfrontované aj s dátami z iných zdrojov. Analýza bola urobená s využitím webovej aplikácie na kvalitatívnu analýzu dát Dedoose, ktorá umožňuje tímovú spoluprácu a súbežnú prácu viacerých analytikov s rovnakými textmi.

Metodológia kvalitatívneho prieskumu je detailnejšie opísaná v nasledujúcich častiach:

Charakteristika metód
Výber a charakteristika respondentov
Spôsob realizácie prieskumu
Obdobie realizácie prieskumu
Spôsob spracovania a analýzy kvalitatívnych dát
Metodologická reflexia

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Charakteristika metód

Kvalitatívny prieskum bol realizovaný pomocou pološtruktúrovaných individuálnych rozhovorov a skupinových rozhovorov. Metóda pološtruktúrovaných individuálnych rozhovorov bola použitá z dôvodu, že kombinuje možnosť využitia vopred pripravených otázok s relatívnou voľnosťou odpovedania a možnosťou ďalšieho preskúmania odpovedí priamo počas rozhovoru. Skupinové rozhovory boli použité kvôli možnosti zapojenia väčšieho počtu respondentov, získaniu prehľadu o širšom spektre názorov, ktoré sa vyskytujú medzi respondentmi z rôznych skupín (študenti, učitelia) a zároveň kvôli možnosti pozorovať vzájomné interakcie účastníkov rozhovorov, ich argumentáciu a reakcie na prezentované názory.

Scenáre oboch typov rozhovorov boli vytvorené na základe vízie vzdelávania v roku 2040. Všeobecné tézy vízie vzdelávania boli operacionalizované do podoby detailných téz a konkrétnych problémov pre každú z oblastí prieskumu (individualizovaná podpora všetkých učiacich sa; príprava a rozvoj pedagogických, vedeckých/umeleckých a odborných zamestnancov; obsah a forma vzdelávania; otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní; spravovanie, riadenie a financovanie školstva vrátane hodnotenia a rozvoja kvality). Následne bola vytvorená matica otázok zameraných na zmapovanie tých oblastí, ktoré v súčasnom stave bránia naplneniu vízie vzdelávania v roku 2040. Pri operacionalizovaní vízie do téz a problémov boli využité aj existujúce sekundárne dáta k danej téme, výstupy z expertného workshopu, informácie získané predchádzajúcou analýzou vzdelávacích politík a expertné rozhovory, ktoré sa realizovali v každej z oblastí prieskumu.

Okruhy otázok za jednotlivé oblasti boli pripomienkované všetkými členmi tímu. Otázky boli následne spracované do scenárov rozhovorov s rôznymi typmi respondentov (napr. študenti, učitelia, riadiaci pracovníci, odborní zamestnanci), pôsobiacimi na rôznych stupňoch vzdelávacej sústavy (materské, základné, stredné a vysoké školy), ako aj v rôznych typoch inštitúcií (školy, zriaďovatelia, priamo riadené organizácie, mimovládne organizácie, organizácie štátnej správy a samosprávy a mnohé ďalšie), či u zamestnávateľov. V rámci kvalitatívneho prieskumu bola snaha o trianguláciu zdrojov dát, t. j. otázky, zamerané na ten istý typ problému boli položené rôznym typom respondentov (napr.študentom, učiteľom, riaditeľom, zriaďovateľom). Protokoly rozhovorov pre rôzne skupiny respondentov sú dostupné na vyžiadanie.

Členovia projektového tímu zároveň na jar 2017 absolvovali tréning v metódach a technikách vedenia skupinových rozhovorov, ktorý bol realizovaný organizáciou Partners for Democratic Change Slovakia. Scenáre a postup vedenia skupinových rozhovorov boli konzultované s Mgr. Marekom Prochockým, odborníkom na kvalitatívny výskum.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Výber a charakteristika respondentov

Celkovo bolo v rámci kvalitatívneho prieskumu zrealizovaných 421 rozhovorov (398 individuálnych; 23 skupinových), na ktorých sa zúčastnilo 656 respondentov. Respondenti rozhovorov pôsobili v čase realizácie prieskumu v rôznych typoch inštitúcií a organizácií, ktoré sú uvedené v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka M_1).

Tabuľka M_1: Rozdelenie respondentov kvalitatívneho prieskumu podľa inštitúcií a organizácií, v ktorých pôsobia

Rozdelenie respondentov kvalitatívneho prieskumu podľa inštitúcií a organizácií, v ktorých pôsobia		
Inštitúcia / organizácia	Počet respondentov	Podiel na celkovom súbore respondentov
Agentúra pre mobility	6	1%
Akreditačná komisia	6	1%
Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie	7	1%
Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva	4	1%
Gymnázium	27	4%
Jasle	2	0%
Materská škola	15	2%
Mesto / obec	14	2%
Metodicko-pedagogické centrum	8	1%
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR	7	1%
Mimovládna organizácia	8	1%
Okresný úrad	6	1%
Orgány reprezentácie vysokých škôl	3	0%
Personálna agentúra	10	2%
Profesijné a záujmové združenie	1	0%
Spojená škola (bežná)	8	1%
Spojená škola (špeciálna)	3	0%
Stredná odborná škola	59	9%
Stredná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením	2	0%
Špeciálna základná škola	6	1%
Štátna školská inšpekcia	4	1%
Vedecká grantová agentúra	5	1%
Vysoká škola (vrátane študentov vysokých škôl na Slovensku aj v zahraničí)	318	48%
Základná škola	68	10%
Základná škola s materskou školou	9	1%
Zamestnávatelia	42	6%
Iná inštitúcia / organizácia	8	1%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 656

V rámci kvalitatívneho prieskumu boli oslovení respondenti zo škôl, z inštitúcií a organizácií, pôsobiacich vo všetkých krajoch Slovenska, ako aj z organizácií s celoslovenskou pôsobnosťou (ako napríklad MŠVVŠ SR, ŠŠI, Akreditačná komisia a pod.) (9,3 % respondentov). Zároveň sa na rozhovoroch zúčastnili aj respondenti, ktorí v čase ich realizácie pôsobili v zahraničí (5,3 % respondentov). Rozdelenie respondentov podľa lokality pôsobenia inštitúcie alebo organizácie je uvedené v nasledujúcom grafe (Graf M_2). Väčšie zastúpenie respondentov z Bratislavského samosprávneho kraja je spôsobené väčším podielom respondentov z vysokých škôl v tomto kraji, keďže až 35 % vysokých škôl sa nachádza v Bratislave (12 z celkového počtu 34).

Graf M_2: Rozdelenie respondentov kvalitatívneho prieskumu podľa lokality pôsobenia inštitúcie/organizácie

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 656

V rámci prieskumu boli realizované rozhovory s respondentmi pôsobiacimi na rôznych pozíciách, od vedúcich pracovníkov (riaditeľov, zástupcov riaditeľa, vedúcich pracovníkov na VŠ), učiteľov a ďalších pedagogických zamestnancov vrátane vedeckých a pedagogických pracovníkov na VŠ, odborných zamestnancov, ale aj HR manažérov a personalistov. Najväčší podiel respondentov kvalitatívneho prieskumu tvorili žiaci stredných a študenti vysokých škôl (27,4 %), s ktorými boli realizované skupinové rozhovory. Percentuálne zastúpenie jednotlivých typov pozícií respondentov prieskumu je uvedené v nasledujúcom grafe (Graf M_3).

Graf M_3: Rozdelenie respondentov kvalitatívneho prieskumu podľa pozícií, na ktorých pôsobia

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 656

Výber účastníkov individuálnych a skupinových rozhovorov bol realizovaný samostatne pre jednotlivé stupne vzdelávacieho systému (regionálne školstvo, vysoké školstvo a VŠ veda) a pre špecialistov na ľudské zdroje, pričom bola snaha o dodržanie konkrétnych charakteristík výberových súborov, ktoré boli pre jednotlivé skupiny definované samostatne a sú uvedené v nasledujúcich častiach.

Výber a charakteristika respondentov v regionálnom školstve

Individuálne rozhovory

Účelom individuálnych rozhovorov bola identifikácia najväčších problémov slovenského školstva, ich príčin a súvislostí v piatich oblastiach a následná príprava dotazníkového prieskumu. Výber respondentov a respondentiek pre účely individuálnych rozhovorov bol realizovaný analytikmi zodpovedajúcimi za jednotlivé oblasti prieskumu. Respondenti boli vyberaní tak, aby pokrývali všetky stupne vzdelávania v regionálnom školstve (materské, základné a stredné školy vrátane špeciálnych škôl), rôznych zriaďovateľov (samosprávou zriadené školy, cirkevné a súkromné školy), rôzne kraje a taktiež rôznu veľkosť škôl. Taktiež boli oslovení respondenti z ďalších inštitúcií (zástupcovia zriaďovateľov, pracovníci zariadení výchovného poradenstva a prevencie, predstavitelia štátnej správy v školstve na rôznych úrovniach, pracovníci priamo riadených organizácií MŠVVŠ SR a zástupcovia mimovládnych organizácií). Za účelom zachytenia pohľadu rôznych aktérov na aktuálne problémy v školstve boli realizované rozhovory s ľuďmi pôsobiacimi na rôznych pozíciách (vedúci pracovníci – riaditelia a zástupcovia riaditeľov, pedagogickí zamestnanci – učitelia a pedagogickí asistenti, odborní zamestnanci – školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia a ďalší). V prípade, že oslovený respondent nereagoval, resp. rozhovor priamo odmietol, bol namiesto neho oslovený ďalší respondent zo školy či inštitúcie rovnakej alebo podobnej kategórie (z hľadiska stupňa, veľkosti, kraja či zriaďovateľa).

V rámci kvalitatívneho prieskumu pre oblasť regionálneho školstva bolo zrealizovaných celkovo 192 individuálnych rozhovorov, na ktorých sa zúčastnilo 230 respondentov. Respondenti pochádzali z nasledujúcich typov inštitúcií a organizácií (Tabuľka M_4). Rozhovory boli realizované celkovo na 113 školách (od materských až po stredné školy) vrátane špeciálnych škôl a zúčastnilo sa na nich 174 respondentov pôsobiacich priamo v školách.

Tabuľka M_4: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť regionálneho školstva podľa inštitúcií a organizácií, v ktorých pôsobia

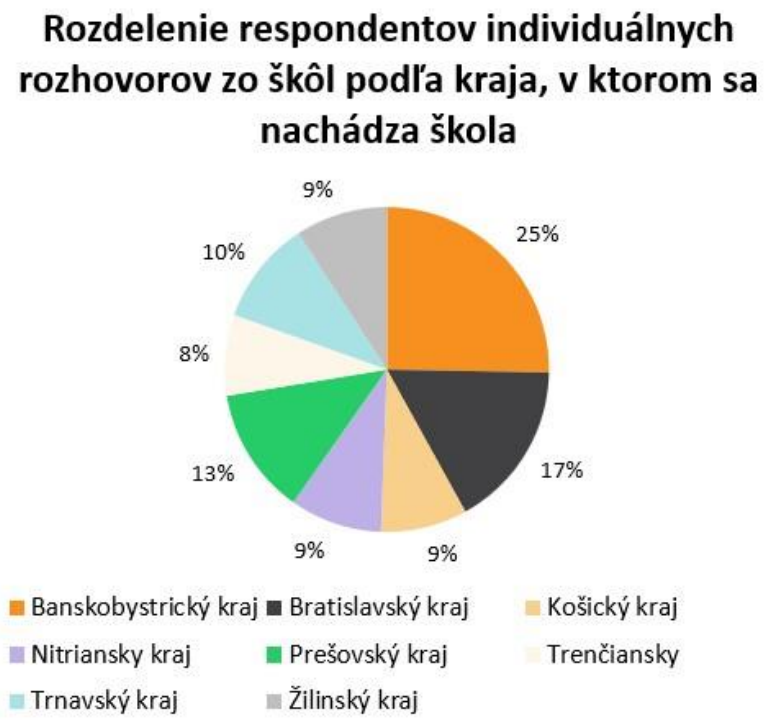
Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť regionálneho školstva podľa inštitúcií a organizácií, v ktorých pôsobia

Inštitúcia / organizácia	Počet respondentov	Podiel na celkovom súbore respondentov
Jasle	2	1%
Materské školy	16	7%
Základná škola s materskou školou	9	4%
Základná škola	73	32%
Spojená škola (bežná)	6	3%
Stredná odborná škola	43	19%
Gymnázium	16	7%
Spojená škola (špeciálna)	3	1%
Špeciálna základná škola	6	3%
Stredná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením	2	1%
Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie	6	3%
Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva	4	2%
Zriaďovatelia	15	7%
Okresný úrad	6	3%
Štátna školská inšpekcia	4	2%
Metodicko-pedagogické centrum	9	4%
Centrum vedecko-technických informácií	2	1%
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR	1	0%
Mimovládna organizácia	6	3%
Súkromná firma	1	0%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 230

V rámci kvalitatívneho prieskumu boli analytikmi navštívené školy vo všetkých krajoch. Najväčší podiel respondentov individuálnych rozhovorov pochádzal zo škôl v Banskobystrickom (25,3 %), najmenší v Žilinskom kraji (9,2%). Hoci Banskobystrický kraj je krajom s tretím najvyšším počtom škôl a žiakov v nich, počet respondentov z tohto kraja bol v porovnaní s ostatnými krajmi vyšší, čo predstavuje jeden z možných limitov kvalitatívneho prieskumu.

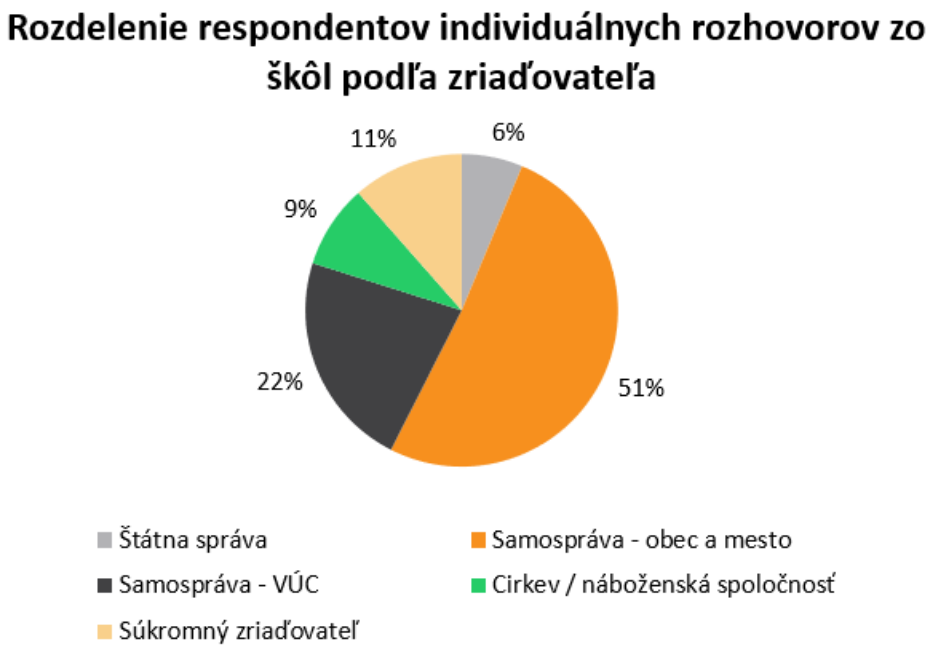
Graf M_5: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov zo škôl podľa kraja, v ktorom sa nachádza škola



Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 174

Do prieskumu boli zapojené školy rôznych zriaďovateľov. Najväčší počet respondentov pôsobil na školách zriadených obcami a mestami (51,1 %), nasledovaný školami zriadenými VÚC (22,4 %). V prieskume boli tiež zastúpení respondenti zo škôl zriadených súkromným zriaďovateľom (11,5 %) a cirkvou (8,6 %). Respondenti zo škôl zriadených štátnou správou tvorili 6,3 % zo všetkých respondentov.

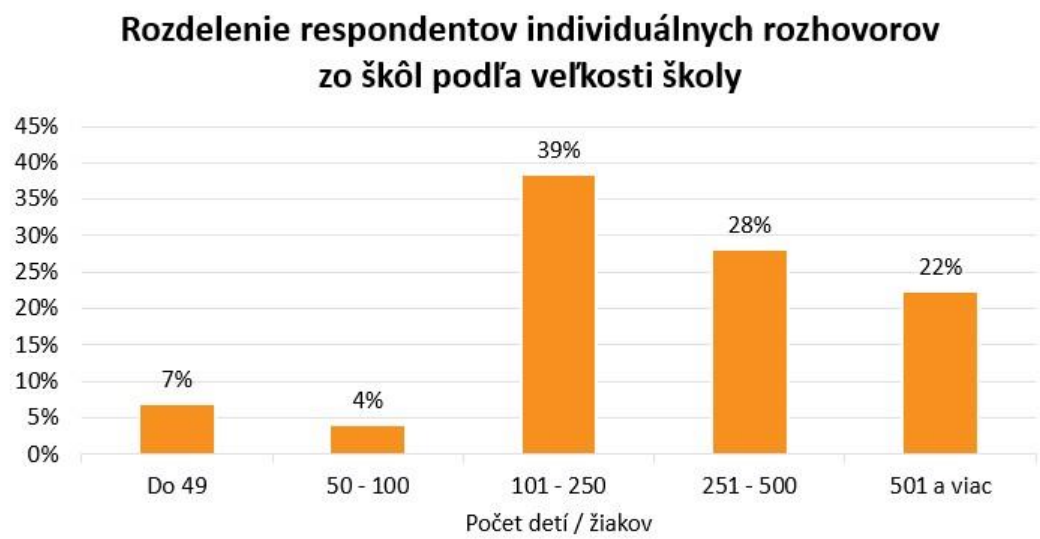
Graf M_6: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov zo škôl podľa zriaďovateľa



Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 174

Medzi školami, ktoré boli zapojené do kvalitatívneho prieskumu, boli vo väčšej miere zastúpené školy s počtom detí/žiakov od 101 do 250, z ktorých pochádzalo 38,5 % respondentov. Významnejšie zastúpenie mali tiež respondenti zo škôl s počtom žiakov od 251 do 500 (28,2 %) a nad 500 (22,4 %). Menšie školy boli zastúpené v prieskume zriedkavejšie, zo škôl s počtom detí a žiakov nižším ako 50 pochádzalo 6,9 % respondentov, najmenej respondentov bolo zo škôl, ktoré navštevuje 50 – 100 žiakov (4 %).

Graf M_7: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov zo škôl podľa veľkosti školy

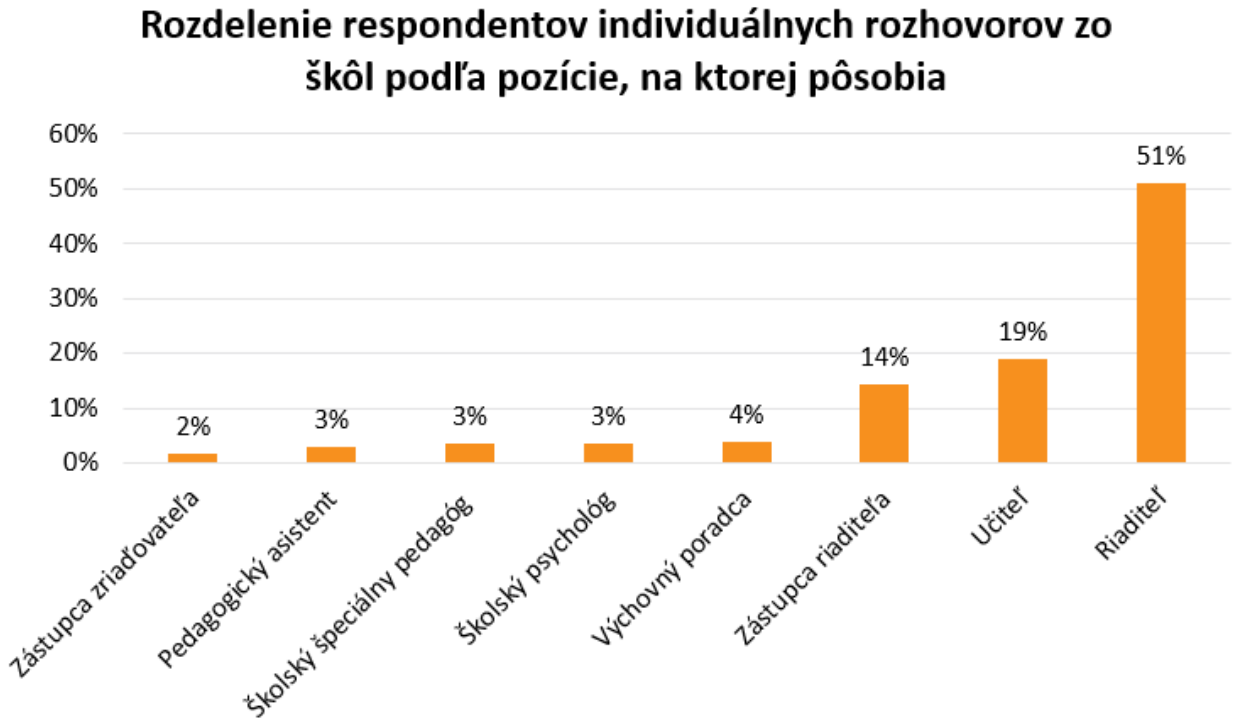


Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 174

Prevažná väčšina respondentov pochádzala zo škôl s vyučovacím jazykom slovenským (92,5 %), 2,9 % respondentov pôsobilo na školách s vyučovacím jazykom maďarským a 4,6 % na bilingválnych školách.

Najväčší podiel respondentov individuálnych rozhovorov zo škôl pôsobil na vedúcich pozíciách – 51,1 % respondentov boli riaditelia a riaditeľky, 14,4 % zástupcovia riaditeľa. Pedagogickí zamestnanci boli zastúpení učiteľmi (19 %), výchovnými poradcami (4 %) a pedagogickými asistentmi (2,9 %). Z odborných zamestnancov v školách boli realizované rozhovory so školskými psychológmi (3,4 %) a školskými špeciálnymi pedagógmi (3,4 %).

Graf M_8: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov zo škôl podľa pozície, na ktorej pôsobia



Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 174

Skupinové rozhovory

Skupinové rozhovory pre oblasť regionálneho školstva boli realizované so žiakmi stredných škôl za účelom prípravy dotazníkového prieskumu. Celkovo boli zrealizované 2 skupinové rozhovory, 1 na gymnáziu a 1 na strednej odbornej škole, na ktorých sa zúčastnilo celkovo 27 žiakov a žiačok 3. a 4. ročníka.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Výber a charakteristika respondentov pre oblasť vysokého školstva

Individuálne rozhovory

Na účely realizácie individuálnych rozhovorov s aktérmi relevantnými pre nosné témy definované v rámci výskumného rámca boli podľa vopred stanoveného kľúča oslovené desiatky respondentov a respondentiek. V prípade, že oslovený respondent nereagoval, resp. rozhovor priamo odmietol, bol namiesto neho oslovený ďalší respondent z pripraveného zoznamu, ktorý spĺňal charakteristiky pre daný typ respondenta. Na účely zberu dát špecifických pre oblasť vysokého školstva boli so žiadosťou o rozhovor oslovené nasledujúce typy respondentov:

prodekani/prorektori pre vzdelávanie/pedagogickú činnosť, s ktorými boli diskutované oblasti obsahu a foriem vzdelávania, organizácie výučby, komunikácie so záujemcami o štúdium, prechodu zo strednej školy na vysokú školu, prechodu medzi prvým a druhým stupňom štúdia, prepájania štúdia s praxou, uplatniteľnosti absolventov.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali fakulty (školy) s odlišnými zameraniami ponúkaného štúdia, na rôznych typoch škôl (verejné, súkromné, štátne), rôznej veľkosti, čo sa týka počtu študentov, s umiestnením v rôznych regiónoch Slovenska. V prípadoch, keď boli oslovení respondenti z fakúlt s podobným/rovnakým odborným zameraním, prihliadalo sa tiež na to, aby boli z fakúlt z opačného spektra rebríčka Hodnotenia fakúlt vysokých škôl 2015 podľa ARRA.

prodekani/prorektori pre zahraničné/medzinárodné vzťahy, s ktorými boli diskutované oblasti medzinárodných mobilít študentov a akademických pracovníkov, medzinárodnej výskumnej spolupráce, podpory študentov a akademikov pri vycestovaní na mobilitu a podpory študentov a akademikov prichádzajúcich zo zahraničia.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali fakulty (školy) s odlišnými zameraniami ponúkaného štúdia, rôznej veľkosti podľa počtu študentov, s umiestnením v rôznych regiónoch Slovenska. Pri výbere respondentov sa prihliadalo tiež na to, aby boli zastúpené fakulty, ktoré majú nadpriemernú, priemernú, ale aj slabú mobilitu študentov a akademických pracovníkov v rámci schémy Erasmus+.

prodekani/prorektori pre vedecko-výskumnú činnosť a doktorandské štúdium, s ktorými boli diskutované oblasti kvality vedeckej činnosti, prijímania nových doktorandov, organizácie doktorandského štúdia, uplatniteľnosti doktorandov, podmienok na vedecko-výskumnú činnosť, prebiehajúcich vedecko-výskumných projektov, podmienok úspešnosti v grantových schémach a podpory pri zapojení sa do medzinárodných grantových schém.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali fakulty (školy) s odlišným vedeckým zameraním, na rôznych typoch škôl (verejné, súkromné, štátne), s umiestnením v rôznych regiónoch Slovenska. Z jednej vednej oblasti boli zámerne vyberaní viacerí respondenti, ktorých fakulty vykazovali odlišné hodnoty v ukazovateľoch vedy a výskumu, doktorandov a grantovej úspešnosti Hodnotenia fakúlt vysokých škôl 2015 podľa ARRA. Pri výbere sa tiež prihliadalo na výsledky jednotlivých fakúlt v poslednej komplexnej akreditácii vysokých škôl.[1]

riadiaci pracovníci na vysokých školách (rektori, dekani, vedúci katedier/ústavov, predsedovia a členovia správnych rád VŠ), s ktorými boli diskutované oblasti riadenia, financovania a prerozdelenia právomocí na rôznych úrovniach riadenia, vzťahy a spolupráca so samosprávnymi orgánmi vysokých škôl, vízie ich pracovísk.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali rôzne typy škôl (verejné, súkromné, štátne), školy/fakulty/pracoviská rôznej veľkosti, s rôznym vedeckým zameraním, s umiestnením v rôznych regiónoch Slovenska a s rôznou kvalitou realizovaného výskumu podľa hodnotenia Akreditačnej komisie a ARRA.

predsedovia a podpredsedovia akademických senátov (AS) fakúlt a vysokých škôl (vrátane študentských zástupcov v AS), s ktorými boli diskutované oblasti prerozdelenia právomocí samosprávnych orgánov VŠ, napĺňania definovaných kompetencií a dynamiky komunikácie a spolupráce medzi jednotlivými orgánmi samosprávy.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali rôzne typy škôl (verejné, súkromné, štátne), školy a fakulty rôznej veľkosti, s rôznym vedeckým zameraním a s umiestnením v rôznych regiónoch Slovenska. Rozhovory boli realizované aj s predsedami/podpredsedami študentských komôr akademických senátov.

predsedovia disciplinárnych komisií fakúlt a vysokých škôl, s ktorými boli diskutované oblasti ako tvorba a uplatňovanie disciplinárneho poriadku, členstvo a práca v disciplinárnej komisii, plagiátorstvo, podvádzanie a iné priestupky študentov, preventívne opatrenia.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali rôzne typy vysokých škôl (verejné, súkromné, štátne) a fakulty/školy rôznej veľkosti.

členovia slovenských grantových agentúr (VEGA, KEGA, APVV), s ktorými boli diskutované oblasti financovania vedy a výskumu na Slovensku, systém prerozdeľovania grantových prostriedkov, administratíva spojená s podávaním a realizáciou projektov, kontrola využívania pridelených prostriedkov.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali predsedníctva, ako aj rôzne odborové komisie a rady jednotlivých grantových agentúr.

členovia Akreditačnej komisie (AK) SR, s ktorými boli diskutované oblasti ako systém nastavenia kritérií na posudzovanie kvality vzdelávania a vedeckej činnosti VŠ, náležitosti spojené so samotným akreditačným procesom, dopady akreditácie na kvalitu vysokého školstva, dopady akreditácie na financovanie VŠ.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali členov AK z rôznych vedných oblastí.

úspešní vysokoškolskí učitelia a vedci zo Slovenska pôsobiaci na slovenských VŠ (vrátane tých, ktorí sa vrátili na Slovensko po niekoľkoročnom pôsobení na inštitúciách v zahraničí), s ktorými bolo diskutované ich pôsobenie na inštitúciách doma i v zahraničí, aktuálne podmienky pre vedecko-výskumnú činnosť na VŠ na Slovensku, mechanizmy financovania vedy a výskumu na Slovensku a v zahraničí, inštitucionálna podpora vedeckých pracovníkov, potreba skvalitňovania podmienok.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali rôzne výskumné zamerania, školy s umiestnením v rôznych regiónoch Slovenska, rôzne vekové skupiny a dĺžku pôsobenia v akademickej profesii.

vysokoškolskí učitelia a vedci zo Slovenska pôsobiaci na VŠ a iných výskumných inštitúciách v zahraničí, s ktorými boli diskutované oblasti ako motivácia odísť pôsobiť do zahraničia, dôvody ostať pôsobiť v zahraničí, podmienky na vedecko-výskumnú činnosť v zahraničí, kontakt s vedou na Slovensku, hlavné motivácie pre návrat na Slovensko, bariéry návratu prísť pôsobiť vo vedeckej pozícii na Slovensku.

- Respondenti boli oslovovaní na základe odporúčaní Styčnej kancelárie SR pre výskum a vývoj v Bruseli (SLORD) a iných respondentov a osobných kontaktov výskumníkov. Pri oslovovaní respondentov sa dbalo na to, aby boli zastúpení respondenti rôzneho veku, s rôznou dĺžkou pôsobenia na vysokých školách alebo výskumných inštitúciách v zahraničí a zastupujúci rôzne vedné oblasti.

zahraniční pedagógovia a vedci pôsobiaci na VŠ na Slovensku, s ktorými boli diskutované oblasti dotýkajúce sa ich motivácií prísť pôsobiť na Slovensko, proces pred a tesne po príchode na Slovensko, podpora a komunikácia zo strany VŠ a zo strany úradov SR, porovnanie podmienok pre kvalitné vzdelávanie a výskum v rôznych systémoch vysokého školstva, podporné mechanizmy a bariéry lepšej integrácie.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby pochádzali z rôznych krajín a pôsobili v rôznych vedných disciplínach na rôznych vysokých školách (aj mimo Bratislavy).

koordinátori pre študentov so špecifickými potrebami (ŠP), s ktorými boli diskutované oblasti podpory uchádzačov so špecifickými potrebami o štúdium na vysokej škole, študentov so špecifickými potrebami pri štúdiu, proces získania statusu študenta so špecifickými potrebami, komunikácia témy učiteľom, spolupráca s ostatnými VŠ a externými inštitúciami, prerozdeľovanie finančnej podpory pre študentov so špecifickými potrebami.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali školy rôznej veľkosti, s rôznym zameraním štúdia, rozdielnymi skúsenosťami v podpore študentov so ŠP a väčším počtom študentov so ŠP.

študenti so špecifickými potrebami (ŠP), s ktorými boli diskutované oblasti ako proces prechodu zo strednej školy na VŠ, komunikácia s VŠ týkajúca sa podmienok pre študentov so ŠP, prijímacie konanie, proces žiadania si a priznania statusu študenta so ŠP, podporné služby poskytované jednotlivým študentom, vnímanie štúdia na VŠ, komunikácia s vyučujúcimi, bariéry lepšej integrácie a chýbajúce podporné mechanizmy.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali študentov s rôznymi druhmi špecifickej potreby.

zástupcovia kariérnych centier na VŠ, s ktorými bola diskutovaná ponuka kariérového poradenstva pre študentov, podpora kariérového poradenstva zo strany vedenia fakulty/školy, záujem študentov o rôzne typy kariérového poradenstva, komunikácia a typy spolupráce s predstaviteľmi praxe.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali rôzne typy VŠ, školy rôznej veľkosti, umiestnené v rôznych regiónoch Slovenska a ponúkajúce rôzne zamerania štúdia.

zástupcovia agentúr sprostredkujúcich zahraničné mobility, s ktorými boli diskutované podmienky pre študentov a akademických pracovníkov vycestovať na mobilitu do zahraničia, podpora pred a počas trvania mobility, prínosy absolvovania mobilitných pobytov, podmienky prijímania zahraničných študentov a akademikov, ktorí prejavili záujem o mobilitu na inštitúciách v SR, bariéry rozsiahlejšej internacionalizácie VŠ.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby zastupovali najdôležitejších aktérov sprostredkujúcich zahraničné mobility alebo podporu pre účastníkov mobilít.

zástupcovia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, s ktorými boli diskutované viaceré nosné témy analýzy vrátane podpory a financovania štúdia študentov so špecifickými potrebami na VŠ, podpory internacionalizácie slovenskej vedy a výskumu a čerpania štrukturálnych fondov na vedu a vzdelávanie.

zástupcovia orgánov reprezentácie VŠ (zástupcovia v Rade VŠ a v Študentskej rade VŠ), s ktorými boli diskutované oblasti práce orgánov reprezentácie, spolupráce so študentmi a akademikmi, ktorých zastupujú, a s MŠVVaŠ SR.

zástupcovia neziskového sektora, s ktorými boli diskutované viaceré nosné témy analýzy vrátane prístupnosti VŠ pre zdravotne znevýhodnených študentov a podpory vedy a výskumu.

V rámci kvalitatívneho prieskumu bolo pre oblasť vysokého školstva a vedy uskutočnených celkovo 162 individuálnych rozhovorov, na ktorých sa zúčastnilo 173 respondentov. Z nich bolo 35 % žien a 64 % mužov. Ako je zrejmé z nasledujúcej tabuľky (Tabuľka M_9), väčšina respondentov pôsobila priamo na vysokých školách (80,9 %). Na rozhovoroch sa zúčastnili respondenti zo 43 fakúlt a 6 iných celouniverzitných pracovísk na 24 vysokých školách na Slovensku. Z ďalších inštitúcií boli zastúpení respondenti z Akreditačnej komisie (3,5 %), MŠVVŠ SR (3,5 %), agentúr pre mobility (3,5 %), slovenských grantových vedeckých agentúr (2,9 %), mimovládnych organizácií (2,3 %) a ďalších inštitúcií (3,4 %).

Tabuľka M_9: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť vysokého školstva podľa inštitúcie

Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť vysokého školstva podľa inštitúcie

Inštitúcia	Počet respondentov	Podiel respondentov
Vysoká škola	140	81%
Akreditačná komisia	6	4%
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR	6	4%
Agentúry pre mobility	6	4%
Slovenské vedecké grantové agentúry	5	3%
Mimovládne organizácie	4	2%
Iná výskumná inštitúcia	3	2%
Orgány reprezentácie VŠ	3	2%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 173

Respondenti individuálnych rozhovorov realizovaných pre oblasť vysokého školstva zastávali rôzne typy pozícií.

Najväčší podiel respondentov pôsobil na vedúcej alebo riadiacej pozícii, teda ako rektor (4 % respondentov), dekan (8,1 %), prodekan/prorektor (26,2 %) a vedúci katedry/ústavu (5,2 %). Ostatné typy pozícií respondentov sú uvedené v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka M_10).

Tabuľka M_10: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť vysokého školstva podľa pozície

Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť vysokého školstva podľa pozície					
Pozícia respondenta	Počet respondentov	Podiel respondentov	Z toho Verejná VŠ	Súkromná VŠ	Štátna VŠ
Rektor	7	4%	4	2	1
Dekan	14	8%	13	1	
Prodekan / prorektor pre vzdelávanie / študijné záležitosti	18	10%	14	3	1
Prorektor / prodekan pre vedecko-výskumnú činnosť a PhD štúdium	16	9%	14	1	1
Prorektor / prodekan pre zahraničné vzťahy a rozvoj	12	7%	12		
Vedúci katedry / ústavu	9	5%	9	1	
Predseda akademického senátu VŠ	7	4%	5	1	1
Predseda akademického senátu fakulty	4	2%	3	1	
Zástupca študentskej časti akademického senátu VŠ	1	1%			1
Zástupca študentskej časti akademického senátu fakulty	3	2%	2	1	
Predseda / člen správnej rady VŠ	5	3%	4	1	
Predseda disciplinárnej komisie fakulty / VŠ	3	2%	1	1	1
Predstaviteľ kariérneho centra fakulty / VŠ	4	2%	3	1	
Zástupca projektového oddelenia	1	1%	1		
Zástupca marketingového / PR oddelenia VŠ	2	1%	1	1	
Koordinátor pre študentov so ŠP	5	3%	5		
Vedecký / pedagogický pracovník	12	7%	11	1	
Zahraničný pedagóg / vedec	4	2%	4		
Študent so špecifickými potrebami	3	2%	3		
Vedecký / pedagogický pracovník, ktorí sa vrátil na Slovensko	5	3%	4		
Akademik zo Slovenska pôsobiaci v zahraničí	6	3%	N/A	N/A	N/A
Zástupca orgánov reprezentácie VŠ	3	2%	N/A	N/A	N/A
Člen grantovej agentúry	5	3%	N/A	N/A	N/A
Člen Akreditačnej komisie	6	3%	N/A	N/A	N/A
Zástupca inej organizácie / inštitúcie (napr. MŠVVŠ SR, MVO, agentúr pre mobility)	18	10%	N/A	N/A	N/A

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 173

Z hľadiska lokality pôsobenia respondentov individuálnych rozhovorov z vysokých škôl a iných výskumných inštitúcií (143 respondentov), 58,8 % pôsobilo v Bratislave, 37,3 % v ostatných regiónoch Slovenska. 4,2 % respondentov pôsobilo v čase realizácie rozhovoru na vysokej škole alebo výskumnej inštitúcii v zahraničí. Zo 137 respondentov individuálnych rozhovorov zo slovenských vysokých škôl 89,3 % pôsobilo na verejnej vysokej škole, 11,7 % na súkromnej a 4,4 % na štátnej vysokej škole.

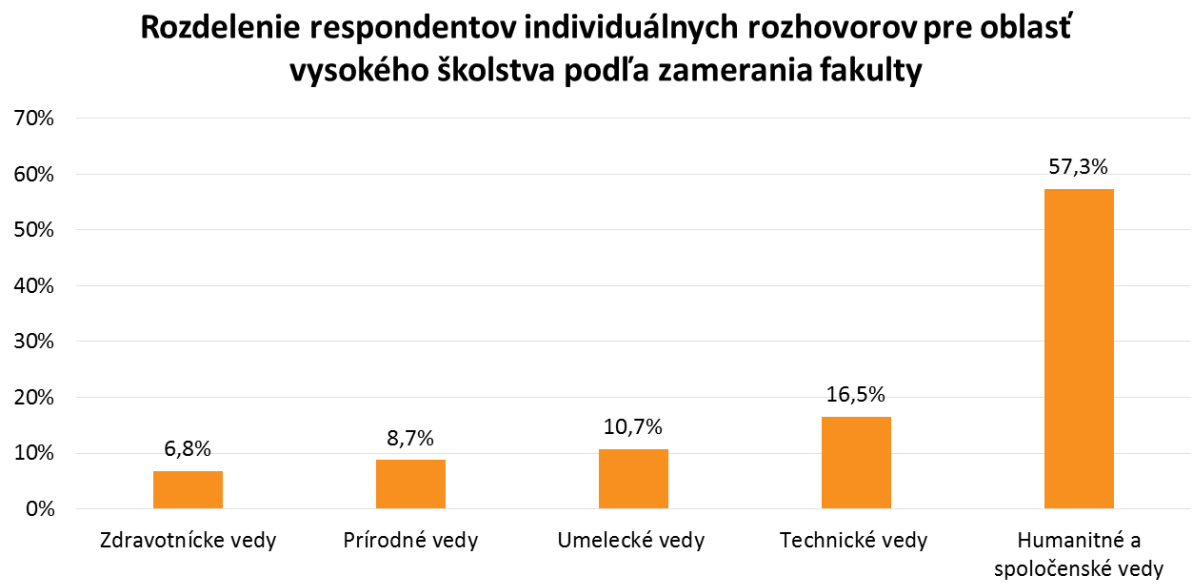
Z hľadiska veľkosti vysokej školy[2] 33,6 % respondentov pôsobilo na veľkej VŠ (nad 10 000 študentov), rovnaký podiel respondentov pôsobil na stredne veľkej VŠ (4 000 – 10 000 študentov). Na stredne malej VŠ (1 000 – 4 000 študentov) v čase realizácie prieskumu pôsobilo 16 % a na malej VŠ (do 1 000 študentov) 16,8 % respondentov.

Z hľadiska zamerania vysokej školy 48,9 % respondentov pôsobilo na VŠ, ktorá ponúka štúdium vo viacerých smeroch (napr. od humanitných po prírodné vedy) a 51,1 % na VŠ, ktorá zameriava svoju ponuku štúdia a vedeckú činnosť na jeden špecifický smer (napr. technické a umelecké VŠ).

Časť respondentov individuálnych rozhovorov (24,8 %) pôsobila na VŠ, ktoré nie sú delené na fakulty alebo pôsobili na inštitucionálnych pracoviskách (napr. vedecký park VŠ), prípadne boli interviewovaní v pozícii reprezentujúcej VŠ ako celú

inštitúciu (napr. rektor, predseda akademického senátu VŠ), a teda príslušnosť k fakulte nebola relevantná. Ostatní respondenti z prostredia slovenských vysokých škôl (celkovo 94) pôsobili na fakultách, ktorých zameranie je uvedené v nasledujúcom grafe (Graf M_11).

Graf M_11: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov pre oblasť vysokého školstva podľa zamerania fakulty



Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 103.

Skupinové rozhovory

Na účely realizácie skupinových rozhovorov s aktérmi relevantnými pre nosné témy definované v rámci výskumného rámca boli identifikované 4 skupiny respondentov – **študenti prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku, študenti doktorandského štúdia na Slovensku, vysokoškolskí učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci na Slovensku a študenti prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúci v Českej republike.** Informácia o možnosti prihlásiť sa na skupinové rozhovory bola rozposlaná vysokým školám, ktoré ju ďalej rozširovali medzi študentov a svojich pedagogických a vedeckých zamestnancov. Rozhovory boli realizované v Bratislave, Banskej Bystrici a v Košiciach. Účastníci však boli aj z okolitých miest – Prešov, Trnava a Zvolen. V Českej republike boli skupinové rozhovory realizované v Prahe, Brne a Olomouci. Informácia o nich bola distribuovaná predovšetkým školám v týchto mestách. Následne boli zo záujemcov, ktorí vyplnili online prihlasovací formulár, vybraní a oslovení respondenti, z ktorých boli vytvorené 8- až 10-členné skupiny. Respondenti boli vyberaní na základe údajov, ktoré poskytli pri prihlasovaní tak, aby reprezentovali rôznorodosť študentskej a zamestnaneckej populácie na vysokých školách. Účasť na týchto rozhovoroch bola honorovaná symbolickou sumou. Kritériá na výber čo najreprezentatívnejšej skupiny respondentov, ako aj témy, ktoré boli predmetom diskusie, sa líšili podľa jednotlivých typov respondentov nasledovne:

študenti prvého a druhého stupňa VŠ štúdia na Slovensku, s ktorými boli diskutované oblasti ako obsah a formy vysokoškolského vzdelávania, motivácie študovať na VŠ, prepojenie štúdia s praxou, plagiátorstvo, prechod medzi prvým a druhým stupňom štúdia, prístup učiteľov k výučbe, možnosti ovplyvňovať obsah, formy a organizáciu výučby, kvalita vzdelávacieho prostredia, možnosti zapojiť sa do spravovania VŠ, formy podpory zo strany školy či plány po štúdiu.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby boli v každej skupine proporčne zastúpení muži a ženy, študenti s rôznym zameraním štúdia, v rôznych fázach (ročníkoch štúdia), z rôznych fakúlt a typov vysokých škôl.
- Pre získanie lepšieho obrazu o vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov pre základné a stredné školy boli osobitne realizované dva skupinové rozhovory so študentmi a študentkami učiteľstva.

študenti doktorandského štúdia na Slovensku, s ktorými boli diskutované oblasti ako motivácia pokračovať v štúdiu na treťom stupni, prechod medzi druhým a tretím stupňom štúdia, kritériá na prijatie na doktorandské štúdium, obsah, formy a organizácia štúdia, podmienky na vedecko-výskumnú činnosť, príprava na učenie, výučba študentov na nižších stupňoch

štúdia, spolupráca so školiteľom, možnosti zapojiť sa do výskumných projektov, status doktoranda a plány po skončení štúdia.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby boli v každej skupine proporčne zastúpení muži a ženy, študenti s rôznym výskumným zameraním, v rôznych fázach štúdia, z rôznych fakúlt a typov vysokých škôl.

vysokoškolskí učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci na Slovensku, s ktorými boli diskutované podmienky pre pedagogickú a vedecko-výskumnú činnosť na VŠ, využívané formy výučby, príprava a vzťah k výučbe študentov, náplň práce školiteľa doktorandov, financovanie a realizácia ich vedecko-výskumnej činnosti, administratívna záťaž a byrokratizácia procesov, záujem a možnosti zapojiť sa do spravovania VŠ, atmosféra a vzťahy na pracovisku.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby boli v každej skupine proporčne zastúpení muži a ženy, z rôznych fakúlt a typov vysokých škôl, s rôznym výskumným zameraním, s rozdielnou dĺžkou praxe, v rôznych pracovných funkciách, so skúsenosťou so zahraničnou mobilitou, so skúsenosťou s realizáciou projektov financovaných z medzinárodných grantových schém či takí, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov.

študenti prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúci v Českej republike, s ktorými boli diskutované oblasti ako motivácia ísť študovať na vysokú školu do ČR, podmienky štúdia v ČR, obsah a formy vzdelávania, prepojenie štúdia s praxou, organizácia štúdia, možnosti ovplyvňovať obsah, formy a organizáciu výučby, formy podpory zo strany školy, kvalita vzdelávacieho prostredia, výhody a nevýhody štúdia v Českej republike, plány po skončení štúdia, motivácie vrátiť sa a bariéry návratu naspäť na Slovensko.

- Respondenti boli vyberaní tak, aby boli v každej skupine proporčne zastúpení muži a ženy, z rôznych fakúlt a typov vysokých škôl, v rôznych fázach (ročníkoch štúdia), študujúci odbory s najpočetnejším zastúpením študentov zo Slovenska (napr. medicína, IT a technické smery, ekonomické odbory), pochádzajúci z rôznych krajov a aj študenti so skúsenosťou so štúdiom na VŠ na Slovensku.

V rámci kvalitatívneho prieskumu pre oblasť vysokého školstva a vedy realizovanej na VŠ inštitúciách bolo uskutočnených 21 skupinových rozhovorov, na ktorých sa zúčastnilo celkovo 175 respondentov.

Skupinové rozhovory so študentmi 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku

V rámci prieskumu sa zrealizovalo 12 skupinových rozhovorov s 95 študentmi 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku, z ktorých bolo 68,4 % žien a 31,6 % mužov. Všetci z nich boli študentmi dennej formy štúdia. Ich rozdelenie podľa jednotlivých stupňov štúdia, typu vysokej školy, veľkosti a zamerania školy je uvedené v tabuľke (Tabuľka M_12).

Skupinové rozhovory so študentmi doktorandského štúdia

So študentmi doktorandského štúdia boli zrealizované 3 skupinové rozhovory, na ktorých sa zúčastnilo 26 respondentov (38,5 % žien a 61,5 % mužov). Všetci respondenti študovali na verejnej VŠ. Na rozhovoroch sa zúčastnila aj jedna respondentka, ktorá študovala v externej forme štúdia. Rozdelenie respondentov podľa zamerania a fázy štúdia, ako aj veľkosti a umiestnenia školy, je uvedené v tabuľke (Tabuľka M_13).

Tabuľka M_12: Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov so študentmi prvého a druhého stupňa VŠ štúdia

Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov so študentami prvého a druhého stupňa VŠ štúdia			
Charakteristiky respondentov		Počet respondentov	Podiel respondentov
Stupeň štúdia	Bakalársky	41	43,2%
	Magisterský / inžiniersky	53	55,8%
	Spojený 1. a 2. stupeň	1	1,1%
Typ VŠ	Verejná VŠ	91	95,8%
	Súkromná VŠ	2	2,1%
	Štátna VŠ	2	2,1%
Veľkosť školy	Veľká VŠ (nad 10 000 študentov)	29	30,5%
	Stredne veľká VŠ (4000 - 10 000 študentov)	54	56,8%
	Stredne malá VŠ (1000 - 4000 študentov)	9	9,5%
	Malá VŠ (menej ako 1000 študentov)	3	3,2%
Geografické umiestnenie VŠ	Bratislava	36	37,9%
	Mimo Bratislavy	59	62,1%
Zameranie štúdia	Humanitné a spoločenské vedy	69	72,6%
	Technické vedy	11	11,6%
	Umelecké vedy	2	2,1%
	Prírodné vedy	11	11,6%
	Zdravotnícke vedy	2	2,1%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 95

Tabuľka M_13: Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov so študentmi doktorandského štúdia

Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov so študentmi doktorandského štúdia			
Charakteristiky respondentov		Počet respondentov	Podiel respondentov
Veľkosť školy	Veľká VŠ (nad 10 000 študentov)	6	23%
	Stredne veľká VŠ (4000 - 10 000 študentov)	16	62%
	Stredne malá VŠ (1000 - 4000 študentov)	3	12%
	Malá VŠ (menej ako 1000 študentov)	1	4%
Geografické umiestnenie VŠ	Bratislava	8	31%
	Mimo Bratislavy	18	69%
Zameranie štúdia	Humanitné a spoločenské vedy	14	54%
	Technické vedy	6	23%
	Umelecké vedy	4	15%
	Prírodné vedy	1	4%
	Zdravotnícke vedy	1	4%
Fáza štúdia	Pred dizertačnou skúškou	12	46%
	Po dizertačnej skúške	12	46%
	Po odovzdaní dizertačnej práce (pred obhajobou)	2	8%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 26

Skupinové rozhovory so študentmi prvého a druhého stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcimi v Českej republike

So študentmi zo Slovenska, ktorí študovali na VŠ v Českej republike, boli zrealizované 3 skupinové rozhovory, na ktorých sa zúčastnilo 28 respondentov (50 % mužov a 50 % žien). Pochádzali zo 7 krajov a väčšina z nich (67,9 %) nemala predchádzajúcu skúsenosť s VŠ štúdiom na Slovensku. Rozdelenie respondentov podľa jednotlivých charakteristík je uvedené v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka M_14).

Tabuľka M_14: Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov so študentmi zo Slovenska študujúcimi na VŠ v Českej republike

Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov so študentami zo Slovenska študujúcimi na VŠ v Českej republike			
Charakteristiky respondentov		Počet respondentov	Podiel respondentov
Skúsenosť so štúdiom na VŠ na Slovensku	Áno	9	32,1%
	Nie	19	67,9%
Kraj, z ktorého študent pochádza	Bratislavský kraj	4	14,3%
	Trnavský kraj	1	3,6%
	Nitriansky kraj	1	3,6%
	Trenčiansky kraj	0	0,0%
	Žilinský kraj	8	28,6%
	Banskobystrický kraj	5	17,9%
	Prešovský kraj	6	21,4%
	Žilinský kraj	3	10,7%
Zameranie štúdia	Humanitné a spoločenské vedy	11	39,3%
	Technické vedy	6	21,4%
	Prírodné vedy	5	17,9%
	Umelecké vedy	0	0,0%
	Zdravotnícke vedy	6	21,4%
Stupeň štúdia	Bakalárske štúdium	7	25,0%
	Nadväzujúce magisterské štúdium*	13	46,4%
	Magisterské štúdium**	8	28,6%

* Ekvivalent vysokoškolského štúdia 2. stupňa na Slovensku
** Ekvivalent spojeného štúdia 1. a 2. stupňa na Slovensku
Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 28

Skupinové rozhovory s vysokoškolskými učiteľmi a vedeckými a umeleckými pracovníkmi

S VŠ učiteľmi a vedeckými a umeleckými pracovníkmi boli zrealizované tri skupinové rozhovory s celkovým počtom 26 respondentov, z ktorých bolo 50 % žien a 50 % mužov. Väčšina z nich pôsobila na pozícii odborného asistenta (53,8 %) a na verejných vysokých školách (92,3 %). Rozdelenie respondentov podľa typu vysokej školy, veľkosti a zamerania fakulty je uvedené v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka M_15).

Tabuľka M_15: Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov s vysokoškolskými učiteľmi

Vybrané charakteristiky respondentov skupinových rozhovorov s vysokoškolskými učiteľmi			
Charakteristiky respondentov		Počet respondentov	Podiel respondentov
Pracovná pozícia / funkcia	Asistent	1	4%
	Odborný asistent	14	54%
	Docent	9	35%
	Profesor	2	8%
Typ VŠ	Verejná VŠ	24	92%
	Súkromná VŠ	1	4%
	Štátna VŠ	1	4%
Veľkosť školy	Veľká VŠ (nad 10 000 študentov)	6	23%
	Stredne veľká VŠ (4000 - 10 000 študentov)	15	58%
	Stredne malá VŠ (1000 - 4000 študentov)	3	12%
	Malá VŠ (menej ako 1000 študentov)	2	8%
Geografické umiestnenie VŠ	Bratislava	8	31%
	Mimo Bratislavy	18	69%
Zameranie fakulty	Humanitné a spoločenské vedy	11	42%
	Technické vedy	4	15%
	Umelecké vedy	6	23%
	Prírodné vedy	1	4%
	Zdravotnícke vedy	4	15%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 26

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Zdroje:

1: Akreditačná komisia. *Hodnotiace správy z komplexných akreditácií VŠ.* 2015. Dostupné na: http://www.akredkom.sk/index.pl? tmpl=ka_hs
2: Počet študentov bol vypočítaný podľa dát CVTI SR. *Štatistická ročenka - vysoké školy na akademický rok 2017/2018.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenkavysoke-skoly.html?page_id=9596

Výber a charakteristika respondentov medzi špecialistami na ľudské zdroje

Pred realizáciou individuálnych rozhovorov so špecialistami na ľudské zdroje (HR) bola analytikmi projektu zostavená databáza kontaktov s potenciálnymi respondentmi, pôsobiacimi na pozíciách HR manažérov či riaditeľov u zamestnávateľov a databáza personálnych agentúr. Databáza zamestnávateľov bola zostavená tak, aby bolo pokryté čo najširšie spektrum zamestnávateľov z hľadiska veľkosti (malé, stredné a veľké podniky), typu vlastníctva (súkromné spoločnosti – slovenské a zahraničné, štátne/verejné inštitúcie, samosprávy a mimovládne organizácie), odvetvia ekonomickej činnosti, prevažujúcej kvalifikácie zamestnancov (nízko, stredne a vysokokvalifikovaní) a regiónu pôsobenia (všetky kraje). Databáza HR špecialistov a recruiterov bola vytvorená v spolupráci s partnerom projektu To dá rozum, združením HRcomm. Databáza personálnych agentúr bola zostavená v spolupráci s Asociáciou personálnych agentúr Slovenska (APAS). Do databázy boli zaradené personálne agentúry s prevažne celoslovenskou pôsobnosťou a zameriavajúce sa na nábor a výber zamestnancov pre široké spektrum zamestnávateľov (z hľadiska odvetvia ekonomickej činnosti, ale aj kvalifikácie zamestnancov). V prípade, že oslovený respondent z databázy nereagoval na žiadosť o rozhovor, resp. ho priamo odmietol, bol namiesto neho oslovený ďalší respondent zo spoločnosti či inštitúcie rovnakého alebo podobného zamerania.

Celkovo bolo zrealizovaných 42 individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov so špecialistami na ľudské zdroje, na ktorých sa zúčastnilo 50 respondentov. Ako ukazuje nasledujúca tabuľka (Tabuľka M_22), 10 respondentov pôsobilo v personálnych agentúrach a 40 priamo u zamestnávateľov, prevažne na pozíciách HR riaditeľov (30,8 %) a HR manažérov (38 %).

Tabuľka M_16: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov so špecialistami na ľudské zdroje podľa pozícií

Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov so špecialistami na ľudské zdroje podľa pozícií						
Pozícia respondenta	Personálne agentúry		Zamestnávatelia		Spolu HR špecialisti	
	Počet respondentov	Podiel respondentov	Počet respondentov	Podiel respondentov	Počet respondentov	Podiel respondentov
Riaditeľ	3	30%	1	3%	4	8%
HR riaditeľ	3	30%	12	30%	15	30%
HR manažér	2	20%	17	43%	19	38%
Recruiter / personalista	2	20%	10	25%	12	24%
Spolu	10	100%	40	100%	50	100%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 50

Respondenti individuálnych rozhovorov sa zameriavali na výber uchádzačov na nízkokvalifikované pozície so základným vzdelaním (10 % respondentov), stredne kvalifikované so stredoškolským vzdelaním (48 %) aj vysokokvalifikované pozície s VŠ vzdelaním (38 %), pričom najväčší podiel respondentov pracoval v spoločnosti/inštitúcii s celoslovenskou pôsobnosťou (42 %).

Tabuľka M_17: Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov so špecialistami na ľudské zdroje podľa kvalifikácie zamestnancov a regiónu pôsobenia

Rozdelenie respondentov individuálnych rozhovorov so špecialistami na ľudské zdroje podľa kvalifikácie zamestnancov a regiónu pôsobenia							
Charakteristiky respondentov		Personálne		Zamestnávatelia		Spolu HR	
		Počet respondentov	Podiel respondentov	Počet respondentov	Podiel respondentov	Počet respondentov	Podiel respondentov
Prevažujúci stupeň kvalifikácie	Nízky	0	0%	5	13%	5	10%
	Stredný	5	50%	19	48%	24	48%
	Vysoký	5	50%	14	35%	19	38%
Lokalita pôsobenia	Celé Slovensko	8	80%	13	33%	21	42%
	Banskobystrický kraj	0	0%	2	5%	2	4%
	Bratislavský kraj	1	10%	12	30%	13	26%
	Košický kraj	0	0%	4	10%	4	8%
	Nitriansky kraj	0	0%	3	8%	3	6%
	Prešovský kraj	0	0%	0	0%	0	0%
	Trenčiansky kraj	1	10%	1	3%	2	4%
	Trnavský kraj	0	0%	1	3%	1	2%
	Žilinský kraj	0	0%	4	10%	4	8%

Zdroj: Kvalitatívny prieskum To dá rozum (2017 - 2019), počet respondentov: 50

Respondenti z radov zamestnávateľov (40 respondentov) pracovali v spoločnostiach pôsobiacich v týchto odvetviach ekonomickej činnosti: priemyselná výroba, veľkoobchod a maloobchod, zdravotníctvo a sociálna pomoc, informácie a komunikácia, mimovládne a neziskové činnosti, finančné a poisťovacie činnosti, dodávka elektriny a plynu, pary a studeného vzduchu, stavebníctvo. Z hľadiska typu vlastníctva boli zastúpení respondenti zo súkromných slovenských aj zahraničných podnikov (prevažne stredné a veľké podniky), samosprávy a mimovládne organizácie.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Spôsob realizácie prieskumu

Pološtruktúrované individuálne a skupinové rozhovory s respondentmi boli vedené na základe protokolov pripravených analytikmi a analytičkami projektu To dá rozum, ktoré obsahovali prevažne otvorené otázky. Doplňujúce otázky boli kladené na základe reakcií a výpovedí respondentov. Generické protokoly pre rôzne typy respondentov sú dostupné na vyžiadanie. Pre každého respondenta, prípadne skupinu respondentov, boli tieto protokoly individuálne upravované tak, aby zohľadňovali ich špecifické postavenie a skúsenosti, ako aj inštitucionálne prostredie, v ktorom pôsobia. Dĺžka trvania individuálneho rozhovoru bola v rozsahu 1 – 2 hodiny, v prípade skupinových rozhovorov 1,5 – 2,5 hodiny. Pred realizáciou rozhovoru bol s účastníkmi podpísaný informovaný súhlas s účasťou na prieskume. Z rozhovorov bol vyhotovený zvukový záznam, ktorý bol anonymizovaný priradením špecifického kódu a následne zadaný na prepis do textovej podoby. V prípade, že respondent odmietol nahrávanie rozhovoru, výskumník alebo výskumníčka, ktorí ho realizovali, si počas rozhovoru robili poznámky a po jeho ukončení vytvorili z rozhovoru detailný zápis. Rozhovory už neboli respondentmi spätne autorizované.

Rozhovory s respondentmi v oblasti regionálneho školstva a vysokého školstva a vedy boli vedené členmi analytického tímu projektu To dá rozum. Rozhovory so špecialistami na ľudské zdroje realizovali pracovníci partnerskej organizácie Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce (CELSI).

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Obdobie realizácie prieskumu

Väčšina individuálnych a skupinových rozhovorov pre oblasť regionálneho školstva, vysokého školstva a vedy na VŠ inštitúciách bola realizovaná v období od februára 2017 do marca 2018. Na začiatku projektu To dá rozum v roku 2016 sa konala séria rozhovorov s relevantnými expertmi, ktoré analytikom pomohli vytvoriť a rozpracovať analytický rámec kvalitatívneho prieskumu. Doplnkové rozhovory zamerané na objasnenie niektorých konkrétnych tém, ktoré vyplynuli z kvalitatívneho aj kvantitatívneho prieskumu, boli realizované v priebehu júla 2018 – apríla 2019. Individuálne rozhovory s predstaviteľmi zamestnávateľov a personálnych agentúr prebehli počas mája až augusta 2017.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Spôsob spracovania a analýzy kvalitatívnych dát

Pri analýze individuálnych a skupinových rozhovorov pracovali analytici s doslovnými prepismi nahrávok. Analýza bola robená metódou tematickej analýzy , pričom bola využitá kombinácia induktívneho a deduktívneho prístupu. Pred samotnou analýzou prepisov boli pre každú zo skúmaných oblastí (individualizovaná podpora všetkých učiacich sa, príprava a rozvoj pedagogických, vedeckých a umeleckých a odborných zamestnancov, obsah a forma vzdelávania, otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní, spravovanie, riadenie a financovanie školstva vrátane hodnotenia a rozvoja kvality) vytvorené hlavné kategórie, ktoré odrážali štruktúru rozhovorov. Kategórie vychádzali z oblastí, ktoré v súčasnom nastavení vzdelávacích politík a ich aplikačnej praxi bránia naplneniu vízie vzdelávania v roku 2040. Pri ich definovaní boli využité existujúce sekundárne dáta k danej téme, informácie získané predchádzajúcou analýzou vzdelávacích politík a expertné rozhovory realizované pred samotným prieskumom.

Pri analyzovaní prepisov rozhovorov bola snaha identifikovať čo najširšie tematické spektrum týkajúce sa konkrétnej oblasti či témy a na základe nich vytvárať podkategórie, ktoré sa daného problému týkajú, vysvetľujú jeho príčiny či súvislosti. Prepisy rozhovorov boli segmentované a jednotlivé časti priraďované zodpovedajúcim kategóriám. Pokiaľ existujúce kategórie nezachytávali dostatočne presne význam určitého segmentu, boli vytvárané nové podkategórie, ktoré boli sýtené ďalšími segmentmi počas analýzy prepisov rozhovorov. Kategórie boli následne spresňované (rozčlenené na subkategórie alebo, naopak, zlúčené kategórie s identickým významom) a spájané do nadradených celkov. Pre každú oblasť tak vznikol hierarchicky usporiadaný systém kategórií zachytávajúci najväčšie problémy v školstve vo všetkých piatich analyzovaných oblastiach. Pri interpretácii získaných kvalitatívnych dát bola využitá metóda triangulácie zdrojov dát, t. j. porovnávali sa názory rôznych skupín respondentov na ten istý problém/oblasť (napríklad vedúcich pracovníkov škôl, pedagogických pracovníkov, žiakov, ako aj zamestnávateľov a zástupcov iných organizácií a inštitúcií).

Analýza bola robená s využitím webovej aplikácie na kvalitatívnu analýzu dát Dedoose, ktorá umožňuje tímovú spoluprácu a súbežnú prácu viacerých analytikov s rovnakými textmi.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Metodologická reflexia

V jednotlivých etapách prípravy a realizácie kvalitatívneho prieskumu, ako aj následnej analýzy dát, boli identifikované tieto momenty, ktoré mohli mať vplyv na možnosti interpretácie dát:

Príprava scenárov rozhovorov

Scenáre pološtruktúrovaných rozhovorov boli pripravované analytikmi projektu na základe vytvorenej vízie vzdelávania v roku 2040 a následnej mapy oblastí, ktoré v súčasnom nastavení vzdelávacích politík a ich aplikačnej praxi bránia naplneniu vízie. Vzhľadom na to, že želaný stav opísaný vo vízii vzdelávania v roku 2040 odráža aj hodnotovú orientáciu analytického tímu, odzrkadlila sa do istej miery aj v samotných scenároch pološtruktúrovaných rozhovorov. Konkrétne v tom, na aké problémové oblasti sa jednotlivé otázky zameriavali a, naopak, ktoré v rámci rozhovorov neboli hlbšie skúmané. Keďže rozhovory boli pološtruktúrované, samotným respondentom bol ponechaný priestor na to, aby prinášali vlastné témy a oblasti, ktoré v súčasnom fungovaní školstva sami považujú za kľúčové a najviac problematické. Tie sa následne odrazili aj v analýze a v obsahu dotazníkov použitých v kvantitatívnom prieskume.

Výber respondentov

Výber respondentov individuálnych rozhovorov bol realizovaný analytikmi projektu, pričom bola snaha zohľadniť pri ich výbere množstvo parametrov (napr. v prípade regionálneho školstva najmä dosiahnuť rovnomerné zastúpenie respondentov z rôznych stupňov vzdelávania, typov škôl, z rôznych krajov a zriaďovateľov; v prípade VŠ rôzne zameranie, veľkosť školy, kvalitu meranú v hodnotení ARRA, rôzne regióny a pod.). Výber bol však zároveň ovplyvnený aj predchádzajúcimi osobnými kontaktmi výskumníkov (na konkrétnu školu či respondenta), keďže bola snaha dozvedieť sa o konkrétnej oblasti či probléme čo najhlbšie informácie. Konečná účasť respondentov závisela aj od ich dostupnosti (časovej, priestorovej), čo v niektorých prípadoch negatívne ovplyvnilo ich rozloženie vo vzorke v porovnaní so základným súborom (napríklad väčšie zastúpenie respondentov z Banskobystrického kraja, zo škôl s počtom žiakov medzi 100 a 250 a pod.). Vplyv výberu respondentov konkrétnym výskumníkom na platnosť analytických záverov bol znížený v druhom kroku prieskumu v rámci realizácie kvantitatívneho dotazníkového prieskumu, do ktorého sa mali možnosť zapojiť široké skupiny respondentov.

Priebeh rozhovorov

Je možné, že respondenti počas rozhovorov (najmä pri otázkach, ktoré súvisia s etikou a hodnotami) uvádzali vo väčšej miere sociálne žiaduce odpovede a zároveň mohli reflektovať názory a hodnotové nastavenie výskumníka (napríklad v oblasti začleňovania detí a žiakov so znevýhodnením do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, či v oblasti etického správania sa na vysokých školách). Za účelom zníženia vplyvu tejto tendencie boli realizované rozhovory s rôznymi aktérmi, u ktorých sa dá predpokladať odlišný pohľad na rovnaký problém či situáciu (napr. riaditelia, učitelia, odborní zamestnanci a rodičia detí so znevýhodnením; vysokoškolskí učitelia, predsedovia disciplinárnych komisií a študenti a pod.). Pri samotnej analýze boli vyjadrenia jednotlivých respondentov vzájomne konfrontované a zároveň porovnané so zisteniami z dotazníkového prieskumu, ako aj s dátami zo sekundárnych zdrojov.

Spracovanie a analýza rozhovorov

V prípade rozhovorov išlo o subjektívne výpovede respondentov, nie o objektívne pozorovanú realitu (čo je zvlášť relevantné napríklad v oblasti učiteľmi používaných metód a foriem výučby, ale aj v ďalších oblastiach). Zistenia z rozhovorov boli preto interpretované s ohľadom na tento aspekt a ako už bolo uvedené, konfrontované s výpoveďami iných respondentov a s dátami z kvantitatívneho prieskumu. Zároveň, na základe zistení z rozhovorov nebola vyvodzovaná žiadna štatistická generalizácia, za týmto účelom sa v druhom kroku realizoval kvantitatívny prieskum.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall a Stanislav Lukáč
Oponentka: Barbara Lášticová

Kvantitatívny prieskum

Zhrnutie

Hlavným cieľom kvantitatívneho prieskumu bolo zistiť, v akom rozsahu a v akých kontextoch (napr. typ školy, región) sú v slovenskom školstve prítomné problémy, identifikované v rámci individuálnych a skupinových rozhovorov. Na realizáciu kvantitatívneho prieskumu bola využitá metóda dotazníka. Celkovo bolo pripravených 26 verzií dotazníkov pre respondentov z regionálneho školstva, vysokého školstva a vedy a z radov špecialistov na ľudské zdroje. Časť otázok v dotazníkoch pre rôzne skupiny respondentov bola spoločná s cieľom získať odpoveď na rovnaký jav z viacerých uhlov pohľadu. Dotazníky pre študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku a v zahraničí a pre žiakov stredných škôl boli vytvorené aj v maďarskej jazykovej mutácii.

Prieskum medzi respondentmi z regionálneho školstva (s výnimkou žiakov stredných škôl) bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke škôl podľa týchto kvótnych znakov: kraj, zriaďovateľ, typ školy (len na stredných školách). Výber škôl bol realizovaný stratifikovaným náhodným výberom. Výber respondentov z radov žiakov stredných škôl, respondentov z vysokého školstva a respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje bol realizovaný samovýberom v kombinácii so zámerným výberom. Výberové súbory žiakov stredných škôl, učiteľov, vedcov a umelcov vysokých škôl a študentov VŠ na Slovensku (1. stupeň, 2. stupeň, doktorandi) sú reprezentatívne podľa vopred určených kvótnych znakov. Pri dvoch vzorkách respondentov (študenti zo Slovenska, ktorí študujú na VŠ v zahraničí a vedci a VŠ učitelia zo Slovenska pôsobiaci v zahraničí) nebolo možné definovať kvótne znaky, keďže neexistujú informácie o charakteristikách týchto skupín. Informácie boli interpretované len vo vzťahu k dopytovaným respondentom, keďže pri nich nie sú dostupné presné dáta o charakteristike vzorky, podobne ako aj pri dátach od špecialistov na ľudské zdroje.

Dotazníky pre respondentov z regionálneho školstva (s výnimkou žiakov stredných škôl) a časť dotazníkov určená odborníkom na ľudské zdroje bola zbieraná v papierovej forme. Dotazníky pre ostatných respondentov boli zbierané online metódou. Výzva na rozšírenie informácie o dotazníkovom prieskume a vyplnenie dotazníkov bola komunikovaná cez široké spektrum informačných kanálov. Dotazníkový prieskum bol realizovaný v období od 26. 10. 2017 do 15. 7. 2018 (s postupným zberom dát od jednotlivých skupín respondentov prieskumu).

Na spracovanie kvantitatívnych dát dotazníkov pre regionálne školstvo a vysoké školstvo bol použitý štatistický softvér SPSS. Dáta boli na základe vopred vybraných kvótnych znakov (s výnimkou študentov VŠ a vedcov v zahraničí, ako aj špecialistov na ľudské zdroje) prevážené iteratívnou metódou váženia. Účelom váženia bolo uľahčiť zovšeobecnenie zo vzorky na celú populáciu. Pri spracovaní jednotlivých výberových súborov boli použité deskriptívne štatistiky (minimum, maximum, priemer, medián, modus), Chí-kvadrát test a z-test pre stĺpcové porovnanie proporcií. Pre overenie závislostí nominálnych znakov dvoch premenných boli použité koeficienty asociácie: koeficient Phí, Cramerovo V. Pre overenie závislostí nominálnej a kardinálnej premennej bol použitý výpočet koeficientu Eta. Dáta z výberového súboru špecialistov na ľudské zdroje boli spracované pomocou štatistického softvéru Stata. V rámci komparačnej analýzy pre jednotlivé odvetvia, typ vlastníctva či veľkosť firiem sa dáta analyzovali cez Chí-kvadrát a deskriptívnu štatistiku. Spracovaných bolo celkovo 15 322 dotazníkov, z toho 8 202 od respondentov z regionálneho školstva, 6 902 z vysokého školstva a 218 dotazníkov od špecialistov na ľudské zdroje. Prehľad spracovaných dotazníkov pre jednotlivé oblasti sa nachádza v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka M_18: Počet spracovaných dotazníkov pre oblasť regionálneho školstva podľa druhu školy a respondenta

Počet spracovaných dotazníkov pre oblasť regionálneho školstva podľa druhu školy a respondenta								
Druh školy	Riaditeľ	Učiteľ	Odborný zamestnanec	Majster odbornej výchovy	Výchovný poradca	Asistent učiteľa	Žiak	Spolu
MŠ	181	668	7	-----	-----	15	----	871
Špeciálne MŠ	23	116	15	-----	-----	17	----	171
ZŠ	202	1396	106	-----	145	214	----	2063
Špeciálne ZŠ	83	650	29	-----	67	29	----	858
SŠ	97	667	26	204	98	6	2823	3921
Špeciálne SŠ	33	160	12	71	22	16	4	318
Spolu	619	3657	195	275	332	297	2827	8202

Tabuľka M_19: Počet spracovaných dotazníkov pre oblasť vysokého školstva a vedy podľa respondentov

Počet spracovaných dotazníkov pre oblasť vysokého školstva a vedy podľa respondentov				
Druh školy / inštitúcie	VŠ učitelia, vedci a umelci	Študenti 1. a 2. stupňa štúdia	Študenti doktorandského štúdia	Spolu
Vysoké školy na Slovensku	852	3835	614	5301
Vysoké školy a vedecké inštitúcie v zahraničí	197	1404	---	1601
Spolu	1049	5239	614	6902

Tabuľka M_20: Počet spracovaných dotazníkov od špecialistov na ľudské zdroje

Počet spracovaných dotazníkov od špecialistov na ľudské zdroje	
Pozícia	Počet dotazníkov
HR špecialista, recruiter, personalista, HR manažér	186
Iná špecializácia	32
Spolu	218

Metodológia kvantitatívneho prieskumu je detailnejšie opísaná v nasledujúcich častiach:

Charakteristika metód
Výber a charakteristika respondentov
Metóda zberu dát
Obdobie zberu dát
Spracovanie dát
Spôsob interpretácie kvantitatívnych dát
Metodologická reflexia

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Charakteristika metód

Na realizáciu kvantitatívneho prieskumu bola využitá metóda dotazníka. Na základe analýzy individuálnych a skupinových rozhovorov boli vytvorené hypotézy a otázky, ktoré sa premietli do konkrétneho znenia dotazníkových položiek. Položky boli následne diskutované a oponované celým analytickým tímom. Za účelom zabezpečenia dostatočnej kvality prieskumu bola nadviazaná spolupráca s 2 externými odborníkmi na kvantitatívny výskum (Jozef Kuraj a Antónia Rudinská), ktorí prispeli k definovaniu finálneho znenia dotazníkov. Celkovo boli vytvorené samostatné dotazníky pre skupiny respondentov (Tabuľka M_21), ktoré sú v plnom znení uvedené v Prílohe 1. Špeciálne školy boli na účely prieskumu definované ako školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zahŕňajúce školy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením aj školy pre žiakov s nadaním (a to na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy).

Tabuľka M_21: Prehľad dotazníkov pre jednotlivé typy respondentov

Prehľad dotazníkov pre jednotlivé typy respondentov		
Dotazníky pre respondentov z regionálneho školstva		
Dotazníky pre školy hlavného vzdelávacieho prúdu	Dotazníky pre materské školy	Dotazník pre riaditeľa/ku MŠ
		Dotazník pre učiteľa/ku MŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu MŠ
		Dotazník pre pedagogického asistenta/ku MŠ
	Dotazníky pre základné školy	Dotazník pre riaditeľa/ku ZŠ
		Dotazník pre učiteľa/ku ZŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/ku
		Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu
	Dotazníky pre stredné školy	Dotazník pre riaditeľa/ku SŠ
		Dotazník pre učiteľa/ku SŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/ku
		Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu
		Dotazník pre majstra/terku odbornej výchovy SŠ
Dotazníky pre špeciálne školy	Dotazníky pre špeciálne materské školy	Dotazník pre riaditeľa/ku ŠMŠ
		Dotazník pre učiteľa/ku ŠMŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu ŠMŠ
		Dotazník pre pedagogického asistenta/ku ŠMŠ
	Dotazníky pre špeciálne základné školy	Dotazník pre riaditeľa/ku ŠZŠ
		Dotazník pre učiteľa/ku ŠZŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/ku
		Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu
	Dotazníky pre špeciálne stredné školy	Dotazník pre riaditeľa/ku ŠSŠ
		Dotazník pre učiteľa/ku ŠSŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/ku
		Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu
		Dotazník pre majstra/terku odbornej výchovy
Dotazník pre študentov stredných škôl	Dotazník pre študentov/tky stredných škôl – slovenská verzia	
	Dotazník pre študentov/tky stredných škôl – maďarská verzia	
Dotazníky pre vysoké školy		
Dotazníky pre študentov vysokých škôl	Dotazníky pre študentov vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku – slovenská verzia	
	Dotazníky pre študentov vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku – maďarská verzia	
	Dotazník pre študentov doktorandského štúdia, študujúcich na vysokých školách na Slovensku	
	Dotazník pre študentov 1. a 2. stupňa zo Slovenska, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí	
Dotazník pre VŠ učiteľov, vedeckých a umeleckých pracovníkov	Dotazník pre vysokoškolských učiteľov, vedeckých a umeleckých pracovníkov na Slovensku	
	Dotazník pre vysokoškolských učiteľov a vedcov zo Slovenska, pôsobiacich vo vedeckých, výskumných a VŠ	
Dotazníky pre špecialistov na ľudské zdroje		
Dotazník pre odborníkov na ľudské zdroje s ohľadom na prijímanie absolventov na vysokokvalifikované pozície		
Dotazník pre odborníkov na ľudské zdroje s ohľadom na prijímanie absolventov na nízkokvalifikované pozície		

Časť otázok v dotazníkoch pre rôzne skupiny respondentov bola spoločná. Išlo o zrkadlenie otázok s cieľom získať odpoveď na rovnaký jav z viacerých uhlov pohľadu, čo umožnilo nadobudnúť plastickejší obraz daného javu.

Každý z dotazníkov kvantitatívneho prieskumu bol na účely skvalitnenia jeho formy a obsahu, ako aj zvýšenia zrozumiteľnosti používaných formulácií, pred jeho zverejnením pilotovaný potenciálnymi respondentmi. Dotazníky zbierajúce dáta na úrovni vysokého školstva a vedy testovalo 34 respondentov, dotazníky na úrovni regionálneho školstva testovalo 26 respondentov a dotazníky pre špecialistov na ľudské zdroje testovali dvaja respondenti. Respondenti mali podľa zaslanej inštrukcie sledovať čas, ktorý im vyplnenie dotazníka zaberie, vyjadriť sa k jeho časovej optimálnosti, zhodnotiť zrozumiteľnosť otázok a ponúkaných odpovedí, prípadne formulovať návrhy na zlepšenie štruktúry daného dotazníka. Spätná väzba na dotazníky od testerov bola členmi tímu To dá rozum vyhodnotená a akceptované návrhy a pripomienky zapracované pred finálnym sprístupnením dotazníka pre všetkých respondentov.

Dotazníky pre študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku a v zahraničí a pre žiakov stredných škôl boli vytvorené aj v maďarskej jazykovej mutácii. Po tom, ako boli dotazníky preložené do maďarčiny, boli z maďarskej verzie inou osobou spätne preložené do slovenčiny a porovnané so slovenskou verziou dotazníka. Takýto postup bol zvolený, aby sa predišlo významovým posunom spôsobeným prekladom dotazníkových položiek. Možnosť vyplniť dotazník v maďarskom jazyku využilo 9,5 % respondentov spomedzi študentov stredných škôl, 7,5 % respondentov spomedzi študentov VŠ prvých dvoch stupňov štúdia na Slovensku a 15 % respondentov spomedzi študentov zo Slovenska študujúcich v zahraničí.

Výber a charakteristika respondentov

Výber a charakteristika respondentov v regionálnom školstve
Výber a charakteristika respondentov pre oblasť vysokého školstva
Výber a charakteristika respondentov medzi špecialistami na ľudské zdroje

Výber a charakteristika respondentov v regionálnom školstve

Kvantitatívny prieskum sa zameral na zisťovanie prítomných problémov v školstve dopytovaním žiakov stredných škôl a rôznych skupín zamestnancov v regionálnom školstve. Sústredil sa na dopytovanie riaditeľov škôl, učiteľov, asistentov učiteľov (AU), odborných zamestnancov – v materských (MŠ), základných (ZŠ) a stredných školách (SŠ), výchovných poradcov (VP) v základných a stredných školách, majstrov odbornej výchovy (MOV) a žiakov (len v stredných a špeciálnych stredných školách). Kvantitatívny prieskum skúmal stav sledovaných javov na bežných školách aj na špeciálnych školách. Nasledujúca tabuľka (Tabuľka M_22) ukazuje, ktorí respondenti boli dopytovaní na jednotlivých druhoch škôl. Špeciálne školy boli na účely prieskumu definované ako školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zahŕňajúce školy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením aj školy pre žiakov s nadaním (a to na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy).

Tabuľka M_22: Prehľad typov respondentov dotazníkového prieskumu v regionálnom školstve

Prehľad typov respondentov dotazníkového prieskumu v regionálnom školstve							
Druh školy	Riaditeľ	Učiteľ	Odborný zamestnanec	MOV	VP	AU	Žiak
MŠ	áno	áno	áno	nie	nie	áno	nie
Špeciálne MŠ	áno	áno	áno	nie	nie	áno	nie
ZŠ	áno	áno	áno	nie	áno	áno	nie
Špeciálne ZŠ	áno	áno	áno	nie	áno	áno	nie
SŠ	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno
Špeciálne SŠ	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno

Výber škôl, ktoré boli oslovené s účasťou na prieskume, bol realizovaný formou **stratifikovaného náhodného výberu**. Na vytvorenie výberového súboru bola použitá databáza škôl, ktorú poskytlo Centrum vedecko-technických informácií SR. Keďže k dispozícii nebola databáza všetkých učiteľov, ktorí boli cieľovou populáciou kvantitatívneho prieskumu, postup nastavenia výberového súboru bol rozdelený do dvoch krokov. V prvom kroku bol **náhodne vybraný reprezentatívny výber škôl podľa týchto kvótnych znakov:** kraj, zriaďovateľ, typ školy (gymnázium, stredná odborná škola, konzervatórium – len na stredných školách). Následne bol na každom stupni vzdelávania (MŠ, ZŠ a SŠ) arbitrárne zvolený počet učiteľov, ktorý bol nastavený ako hraničné kritérium. Arbitrárne kritérium zohľadňovalo celkový počet učiteľov na danom type školy, finančné možnosti a časové hľadisko projektu.

Na základe počtu učiteľov na konkrétnej škole bol riaditeľ školy požiadaný, aby dotazník zadal **všetkým učiteľom**, ak ich počet bol menší ako hraničné kritérium. Ak bol počet učiteľov na škole väčší ako hraničné kritérium, riaditeľ mal **náhodne vybrať učiteľov**, ktorých počet sa rovnal hraničnému kritériu. Počet a podiel škôl, v ktorých sa na prieskume zúčastnili všetci učitelia na škole (teda riaditeľ nerealizoval žiaden výber), je uvedený v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka M_23).

Tabuľka M_23: Počet a podiel škôl z výberového súboru, v ktorých sa na prieskume zúčastnili všetci učitelia

Počet a podiel škôl z výberového súboru, v ktorých sa prieskumu zúčastnili všetci učitelia						
	MŠ	ŠMŠ	ZŠ	ŠZŠ	SŠ	ŠSŠ
počet škôl do 6 učiteľov	177	40				72
počet všetkých škôl vo výbere	240	50				80
Podiel	74%	80%				90%
počet škôl do 10 učiteľov				70		
počet všetkých škôl vo výbere				140		
Podiel				50%		
počet škôl do 9 učiteľov			114			
počet všetkých škôl vo výbere			250			
Podiel			46%			
počet škôl do 7 učiteľov					14	
počet všetkých škôl vo výbere					125	
Podiel					11%	

Každá oslovená škola dostala dotazník pre riaditeľa, príslušný počet dotazníkov pre učiteľov a majstrov odbornej výchovy, pre asistenta učiteľa, odborného zamestnanca, výchovného poradcu (iba na ZŠ a SŠ). Keďže na všetkých druhoch škôl bola návratnosť dotazníkov nízka (za všetky stupne škôl dosiahla 54,4 %), bol rovnakými kritériami vytvorený dovýber respondentov na MŠ, ZŠ a SŠ.

V prípade žiakov stredných škôl bol výber realizovaný metódou **samovýberu** v kombinácii so **zámerným výberom**. Dotazník bol umiestnený do online prostredia a výzva na rozšírenie informácie o dotazníkovom prieskume a vyplnenie dotazníkov bola žiakom komunikovaná cez široké spektrum informačných kanálov. Získané dáta boli vážené iteratívnou metódou váženia vzhľadom na pohlavie, kraj a zriaďovateľa.

V nasledujúcich tabuľkách sú uvedené prehľady základných súborov na jednotlivých druhoch škôl.

Tabuľka M_24: Charakteristika základného súboru materských škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru materských škôl podľa kraja				
MŠ	riaditeľ	učiteľ	asistent učiteľa	odborný zamestnanec
Kraj (podiely v %)	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor
Bratislavský kraj	9	14	4	41
Trnavský kraj	10	11	11	23
Trenčiansky kraj	10	11	4	5
Nitriansky kraj	14	12	13	18
Žilinský kraj	12	13	8	5
Banskobystrický kraj	13	11	20	5
Prešovský kraj	18	15	23	5
Košický kraj	15	14	17	0
Spolu	100	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

1

Tabuľka M_25: Charakteristika základného súboru materských škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru materských škôl podľa zriaďovateľa				
MŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor
Samospráva	92	92	85	45
Súkromný zriaďovateľ	5	5	11	55
Cirkev	3	3	4	0
Spolu	100	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

2

Tabuľka M_26: Charakteristika základného súboru špeciálnych materských škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru špeciálnych materských škôl podľa kraja				
ŠMŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor
Bratislavský kraj	13	28	29	NA
Trnavský kraj	4	3	0	NA
Trenčiansky kraj	8	6	3	NA
Nitriansky kraj	14	8	11	NA
Žilinský kraj	13	8	3	NA
Banskobystrický kraj	11	14	9	NA
Prešovský kraj	20	17	26	NA
Košický kraj	16	15	20	NA
Spolu	100	100	100	NA

Zdroj: CVTI SR (2018)

3

Tabuľka M_27: Charakteristika základného súboru špeciálnych materských škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru špeciálnych materských škôl podľa zriaďovateľa				
ŠMŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor
Okresný úrad	68	74	57	NA
Samospráva	15	11	11	NA
Súkromný zriaďovateľ	12	12	14	NA
Cirkev	5	3	17	NA
Spolu	100	100	100	NA

Zdroj: CVTI SR (2018)

4

Tabuľka M_28: Charakteristika základného súboru základných škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru základných škôl podľa kraja					
ZŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor	výchovný poradca základný súbor
Bratislavský kraj	8	11	6	18	8
Trnavský kraj	10	10	8	8	11
Trenčiansky kraj	9	10	6	9	10
Nitriansky kraj	14	13	10	13	16
Žilinský kraj	12	14	14	21	15
Banskobystrický kraj	13	12	19	11	12
Prešovský kraj	19	17	18	10	15
Košický kraj	15	15	18	12	14
Spolu	100	100	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

5

Tabuľka M_29: Charakteristika základného súboru základných škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru základných škôl podľa zriaďovateľa					
ZŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor	výchovný poradca základný súbor
Okresný úrad	0	0	0	0	0
Samospráva	92	92	90	89	92
Súkromný zriaďovateľ	3	2	3	4	2
Cirkev	6	6	7	8	7
Spolu	100	100	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

6

Tabuľka M_30: Charakteristika základného súboru špeciálnych základných škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru špeciálnych základných škôl podľa kraja					
ŠZŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor	výchovný poradca základný súbor
Bratislavský kraj	6	11	11	32	NA
Trnavský kraj	6	6	8	2	NA
Trenčiansky kraj	4	6	7	2	NA
Nitriansky kraj	10	10	10	10	NA
Žilinský kraj	9	7	10	7	NA
Banskobystrický kraj	17	14	14	17	NA
Prešovský kraj	25	25	25	22	NA
Košický kraj	23	22	16	7	NA
Spolu	100	100	100	100	NA

Zdroj: CVTI SR (2018)

7

Tabuľka M_31: Charakteristika základného súboru špeciálnych základných škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru špeciálnych základných škôl podľa zriaďovateľa					
ŠZŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor	výchovný poradca základný súbor
Okresný úrad	41	66	70	54	NA
Samospráva	52	28	14	27	NA
Súkromný zriaďovateľ	5	5	11	20	NA
Cirkev	4	2	6	0	NA
Spolu	100	100	100	100	NA

Zdroj: CVTI SR (2018)

8

Tabuľka M_32: Charakteristika základného súboru stredných škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru stredných škôl podľa kraja						
SŠ	riaditeľ	učiteľ	asistent učiteľa	odborný zamestnanec	výchovný poradca	majster odbornej výchovy
Kraj (podiely v %)	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor
Bratislavský kraj	14	15	0	15	13	5
Trnavský kraj	10	9	9	12	8	10
Trenčiansky kraj	8	10	0	7	8	10
Nitriansky kraj	13	12	15	15	13	12
Žilinský kraj	13	14	21	8	12	16
Banskobystrický kraj	13	10	6	5	14	13
Prešovský kraj	16	15	38	5	17	18
Košický kraj	14	16	12	33	15	17
Spolu	100	100	100	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

9

Tabuľka M_33: Charakteristika základného súboru stredných škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru stredných škôl podľa zriaďovateľa						
SŠ	riaditeľ	učiteľ	asistent učiteľa	odborný zamestnanec	výchovný poradca	majster odbornej výchovy
Zriaďovateľ (podiely v %)	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor	základný súbor
Okresný úrad	3	5	0	5	4	1
Samospráva	68	76	53	75	72	87
Súkromný zriaďovateľ	19	11	35	11	16	10
Cirkev	11	8	12	8	9	2
Spolu	100	100	100	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

10

Tabuľka M_34: Charakteristika základného súboru špeciálnych stredných škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru špeciálnych stredných škôl podľa kraja						
ŠSŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor	výchovný poradca základný súbor	majster odbornej výchovy základný súbor
Bratislavský kraj	11	17	9	53	NA	12
Trnavský kraj	9	6	12	7	NA	8
Trenčiansky kraj	8	6	3	0	NA	6
Nitriansky kraj	6	5	12	0	NA	12
Žilinský kraj	10	5	19	0	NA	13
Banskobystrický kraj	12	14	0	7	NA	15
Prešovský kraj	27	25	35	7	NA	20
Košický kraj	18	23	10	27	NA	14
Spolu	100	100	100	100	NA	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

11

Tabuľka M_35: Charakteristika základného súboru špeciálnych stredných škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru špeciálnych stredných škôl podľa zriaďovateľa						
ŠSŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ základný súbor	učiteľ základný súbor	asistent učiteľa základný súbor	odborný zamestnanec základný súbor	výchovný poradca základný súbor	majster odbornej výchovy základný súbor
Okresný úrad	86	68	81	67	NA	91
Samospráva	3	20	0	20	NA	1
Súkromný zriaďovateľ	6	4	14	7	NA	6
Cirkev	4	5	5	0	NA	1
Iný orgán štátnej správy	1	3	0	7	NA	2
Spolu	100	100	100	100	NA	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

12

Tabuľka M_36: Charakteristika základného súboru žiakov stredných škôl podľa pohlavia

Charakteristika základného súboru žiakov stredných škôl podľa pohlavia	
Stredoškoláci Pohlavie	Podiely v % základný súbor
Muž	51
Žena	49
Spolu	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

13

Tabuľka M_37: Charakteristika základného súboru žiakov stredných škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika základného súboru žiakov stredných škôl podľa zriaďovateľa	
Stredoškoláci Zriaďovateľ	Podiely v % základný súbor
Samospráva a okresný úrad	83
Súkromný zriaďovateľ	9
Cirkev	8
Spolu	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

14

Tabuľka M_38: Charakteristika základného súboru žiakov stredných škôl podľa kraja

Charakteristika základného súboru žiakov stredných škôl podľa kraja	
Stredoškoláci Kraj	Podiely v % základný súbor
Bratislavský kraj	14
Trnavský kraj	10
Trenčiansky kraj	9
Nitriansky kraj	12
Žilinský kraj	14
Banskobystrický kraj	11
Prešovský kraj	16
Košický kraj	15
Spolu	100

Zdroj: CVTI SR (2018)

15

Charakteristika výberového súboru

Nasledujúce tabuľky prezentujú opis výberového súboru všetkých druhov škôl podľa kraja, zriaďovateľa a typu školy (len stredné školy) a výberového súboru žiakov stredných škôl podľa pohlavia, kraja a zriaďovateľa.

Tabuľka M_39: Charakteristika výberového súboru všetkých druhov škôl podľa kraja

Charakteristika výberového súboru všetkých druhov škôl podľa kraja												
Kraj	MŠ		ŠMŠ		ZŠ		ŠZŠ		SŠ		ŠSŠ	
	N	V %	N	V %	N	V %	N	V %	N	V %	N	V %
Bratislavský kraj	25	10	8	19	19	8	10	10	18	15	6	12
Trnavský kraj	25	10	3	7	29	12	10	10	11	9	4	8
Trenčiansky kraj	25	10	2	5	17	7	5	5	8	7	5	10
Nitriansky kraj	36	14	4	9	40	16	12	11	16	14	2	4
Žilinský kraj	32	13	6	14	28	11	13	12	14	12	3	6
Banskobystrický kraj	26	10	5	12	35	14	15	14	14	12	6	12
Prešovský kraj	46	18	10	23	41	16	21	20	21	18	19	38
Košický kraj	39	15	5	12	41	16	19	18	16	14	5	10
Spolu	254	100	43	100	250	100	105	100	118	100	50	100

Tabuľka M_40: Charakteristika výberového súboru všetkých druhov škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika výberového súboru všetkých druhov škôl podľa zriaďovateľa												
Zriaďovateľ	MŠ		ŠMŠ		ZŠ		SZŠ		SŠ		ŠSŠ	
	N	V %	N	V %	N	V %	N	V %	N	V %	N	V %
Okresný úrad	----	----	----	----	----	----	----	----	3	3	41	82
Samospráva	235	93	33	77	228	91	90	86	79	67	1	2
Súkromný zriaďovateľ	12	5	6	14	10	4	9	9	24	20	5	10
Cirkev	7	3	4	9	12	5	6	6	12	10	3	6
Spolu	254	100	43	100	250	100	105	100	118	100	50	100

Tabuľka M_41: Charakteristika výberového súboru stredných škôl podľa typu školy

Charakteristika výberového súboru stredných škôl podľa typu školy				
Typ školy	SŠ		ŠSŠ	
	N	V %	N	V %
Gymnázium	41	35	2	4
Konzervatórium	3	3	---	---
SOŠ	74	63	48	96
Spolu	118	100	50	100

Tabuľka M_42: Charakteristika výberového súboru žiakov stredných škôl podľa zriaďovateľa

Charakteristika výberového súboru žiakov stredných škôl podľa zriaďovateľa	
Zriaďovateľ	Podiely v % výberový súbor
Samospráva a okresný úrad	86
Súkromný zriaďovateľ	6
Cirkev	8
Spolu	100

Tabuľka M_43: Charakteristika výberového súboru žiakov stredných škôl podľa pohlavia

Charakteristika výberového súboru žiakov stredných škôl podľa pohlavia	
Stredoškoláci Pohlavie	Podiely v % výberový súbor
Muž	31
Žena	69
Spolu	100

Tabuľka M_44: Charakteristika výberového súboru žiakov stredných škôl podľa kraja

Charakteristika výberového súboru žiakov stredných škôl podľa kraja	
Stredoškoláci Kraj	Podiely v % výberový súbor
Bratislavský kraj	10
Trnavský kraj	28
Trenčiansky kraj	6
Nitriansky kraj	11
Žilinský kraj	10
Banskobystrický kraj	11
Prešovský kraj	10
Košický kraj	14
Spolu	100

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Zdroje:

1: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
2: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
3: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
4: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
5: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
6: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
7: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
8: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
9: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-oskolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
10: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
11: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
12: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
13: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
14: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
15: CVTI SR. *Štatistická ročenka 2017/2018* [cit. 2018-01-15]. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacieo-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

Výber a charakteristika respondentov pre oblasť vysokého školstva

Pre tvorbu výberových súborov pre **vysoké školy** boli oslovené tieto skupiny respondentov:

1. vysokoškolskí učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci na Slovensku,
2. študenti vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku, pričom pre účely prieskumu do 1. stupňa VŠ štúdia boli zahrnutí aj študenti 1. až 3. ročníka spojeného štúdia a do 2. stupňa štúdia študenti 4. až 6 ročníka spojeného štúdia,
3. študenti doktorandského štúdia študujúci na vysokých školách na Slovensku,
4. študenti 1. a 2. stupňa zo Slovenska, ktorí študujú na VŠ v zahraničí,
5. vysokoškolskí učitelia a vedci zo Slovenska pôsobiaci vo vedeckých, výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí.

Výber respondentov bol realizovaný kombináciou metódy samovýberu a zámerného výberu. Dotazníky boli umiestnené do online prostredia a výzva na rozšírenie informácie o dotazníkovom prieskume a vyplnenie dotazníkov bola respondentom komunikovaná cez široké spektrum informačných kanálov. Časť potenciálnych respondentov bola zároveň oslovovaná priamo (prostredníctvom e-mailov).

Pri výberových súboroch bolo počas realizácie online prieskumu priebežne sledované napĺňanie nasledujúcich kvótnych znakov respondentmi:

- v prípade vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov: pohlavie, typ školy, geografické umiestnenie školy a vekové kategórie,
- v prípade študentov vysokých škôl 1. a 2. stupňa a spojeného štúdia na Slovensku a študentov doktorandského štúdia študujúcich na vysokých školách na Slovensku: pohlavie, typ školy, geografické umiestnenie školy a forma štúdia,
- v prípade študentov zo Slovenska, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí a vedcov a VŠ učiteľov zo Slovenska pôsobiacich v zahraničí: krajina pôsobenia.

Následne boli zámerne oslovovaní potenciálni respondenti tak, aby bola zabezpečená čo najväčšia reprezentatívnosť výskumnej vzorky. Výberové súbory vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov na Slovensku, študenti vysokých škôl 1. a 2. stupňa a spojeného štúdia na Slovensku a študenti doktorandského štúdia študujúcich na vysokých školách na Slovensku sú podľa uvedených kvótnych znakov reprezentatívne. Vzorku študentov zo Slovenska, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí, nie je možné považovať za reprezentatívnu, pretože v súčasnosti neexistujú informácie o základnom výberovom súbore – nie je známy presný počet študentov, ani základné charakteristiky tejto skupiny. Zistenia prieskumu boli teda interpretované len vo vzťahu ku konkrétnym respondentom, ktorí tvorili skúmanú vzorku. Údaje získané od vedcov a VŠ učiteľov zo Slovenska pôsobiacich v zahraničí boli interpretované taktiež len vo vzťahu ku konkrétnym respondentom, ktorí odpovedali v online prieskume, a z rovnakých dôvodov, ako to bolo pri študentoch študujúcich v zahraničí. V súčasnosti nie sú k dispozícii informácie o základnom súbore, a preto túto vzorku nemôžeme považovať za reprezentatívnu.

V nasledujúcich tabuľkách sú uvedené prehľady štruktúry základných súborov podľa charakteristík, na základe ktorých boli pripravované jednotlivé vzorky respondentov.

Tabuľka M_45: Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa pohlavia

Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa pohlavia			
pohlavie (podiely v %)	vedecko a umelecko-pedagogickí pracovníci VŠ základný súbor	VŠ študenti 1. a 2. stupňa v SR základný súbor	študenti doktorandského štúdia v SR základný súbor
Muži	55	41	51
Ženy	45	59	49
Spolu	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2017), RZVŠ (2018)

Tabuľka M_46: Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa typu školy

Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa typu školy			
typ školy (podiely v %)	vedecko- a umelecko- základný súbor	VŠ študenti 1. a 2. stupňa v základný súbor	študenti doktorandské základný súbor
Verejná VŠ	90	85	92
Súkromná VŠ	5	13	4
Štátna VŠ	5	2	4
Spolu	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2017), RZVŠ (2018)

Tabuľka M_47: Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa geografického umiestnenia školy

Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa geografického umiestnenia školy			
geografické umiestnenie školy (podiely v %)	vedecko- a umelecko-pedagogickí pracovníci základný súbor	VŠ študenti 1. a 2. stupňa v SR základný súbor	študenti doktorandského štúdia v SR základný súbor
Bratislava	47	41	51
Západné Slovensko	16	23	13
Stredné Slovensko	17	16	14
Východné Slovensko	20	20	22
Spolu	100	100	100

Zdroj: CVTI SR (2017)[1], RZVŠ (2018)[2]

56

Tabuľka M_48: Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa formy štúdia

Charakteristika základných súborov respondentov pre oblasť vysokého školstva podľa formy štúdia		
forma štúdia (podiely v %)	VŠ študenti 1. a 2. stupňa v SR základný súbor	študenti doktorandského štúdia v SR základný súbor
Denná	80	58
Externá	20	42
Spolu	100	100

Zdroj: CVTI SR (2017)

7

Tabuľka M_49: Charakteristika základného súboru respondentov z radov vedecko- a umelecko-pedagogických pracovníkov vysokých škôl podľa vekových kategórií

Charakteristika základného súboru respondentov z radov vedecko- a umelecko-pedagogických pracovníkov vysokých škôl podľa vekových kategórií	
	vedecko a umelecko-pedagogickí pracovníci
vekové kategórie (podiely v %)	základný súbor
do 29 rokov	5
30 - 39 rokov	28
40 - 49 rokov	25
50 - 59 rokov	18
60 - 69 rokov	20
nad 70 rokov	4
Spolu	100

Zdroj: RZVŠ (2018)

8

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Zdroje:

1: CVTI SR. *Štatistická ročenka za akademický rok 2017/2018.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
2: REGISTER ZAMESTNANCOV VŠ. *Počet zamestnancov VŠ podľa funkčného zaradenia (k 31. 3. 2018).* Dostupné na: https://www.portalvs.sk/regzam/stats/classification?date=2018-03-31
3: CVTI SR. *Štatistická ročenka za akademický rok 2017/2018.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
4: REGISTER ZAMESTNANCOV VŠ. *Počet zamestnancov VŠ podľa funkčného zaradenia (k 31. 3. 2018).* Dostupné na: https://www.portalvs.sk/regzam/stats/classification?date=2018-03-31
5: CVTI SR. *Štatistická ročenka za akademický rok 2017/2018.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
6: REGISTER ZAMESTNANCOV VŠ. *Počet zamestnancov VŠ podľa funkčného zaradenia (k 31. 3. 2018).* Dostupné na: https://www.portalvs.sk/regzam/stats/classification?date=2018-03-31
7: CVTI SR. *Štatistická ročenka za akademický rok 2017/2018.* Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596
8: REGISTER ZAMESTNANCOV VŠ. *Počet zamestnancov VŠ podľa funkčného zaradenia (k 31. 3. 2018).* Dostupné na: https://www.portalvs.sk/regzam/stats/classification?date=2018-03-31

Výber a charakteristika respondentov medzi špecialistami na ľudské zdroje

Pre tvorbu výberových súborov pre zamestnávateľov boli oslovené nasledujúce skupiny respondentov:

1. špecialisti na ľudské zdroje a náboristi pracujúci s absolventmi stredných a základných škôl (stredne a nízkokvalifikovanými absolventmi),
2. špecialisti na ľudské zdroje a náboristi pracujúci s absolventmi vysokých škôl (vysokokvalifikovanými absolventmi).

Výber respondentov bol realizovaný kombináciou metódy **zámerného výberu a samovýberu**. Dotazníky v papierovej forme boli distribuované medzi účastníkmi konferencie TREND konferencie Personálny manažment 2017 dňa 3. 10. 2017 v Bratislave. Online dotazníky boli sprístupnené v online prostredí a výzva na rozšírenie informácie o dotazníkovom prieskume a vyplnenie dotazníkov bola respondentom komunikovaná cez široké spektrum informačných kanálov. Časť potenciálnych respondentov bola zároveň oslovovaná priamo (prostredníctvom e-mailov).

Informácie získané z dát od špecialistov na ľudské zdroje boli interpretované len vo vzťahu k dopytovaným respondentom, keďže pri nich nie sú dostupné presné dáta o charakteristike vzorky.

Metóda zberu dát

Metóda zberu dát dotazníkov v papierovej forme
Metóda zberu dát online dotazníkov

Metóda zberu dát dotazníkov v papierovej forme

V papierovej forme boli zbierané dotazníky, určené pre respondentov z regionálneho školstva (s výnimkou študentov stredných škôl), a časť dotazníkov určená odborníkom na ľudské zdroje.

Všetky materské, základné a stredné školy (vrátane špeciálnych škôl), ktoré boli vybrané náhodným výberom do kvantitatívneho prieskumu, boli oslovené listom odoslaným na adresu školy. Na každú z vybraných škôl poštová zásielka obsahovala dotazníky pre riaditeľa, učiteľa, asistenta učiteľa a odborného zamestnanca. V prípade základných a stredných škôl aj dotazníky pre výchovného poradcu a stredných odborných škôl aj pre majstra odbornej výchovy. Po vyplnení boli riaditelia škôl požiadaní, aby v obálke so známkou a adresou zaslali dotazníky späť na spracovanie. V prípade, že dotazníky neboli doručené naspäť, bol školám poslaný e-mail s opätovnou prosbou o zaslanie dotazníka. Miera návratnosti dotazníkov v prvom kole bola 54,4 %, v druhom kole rozposielania dotazníkov 48,0 %, celkovo dosiahla 52,3 %.

V prípade dotazníkov pre špecialistov na ľudské zdroje bola časť dotazníkov (80 dotazníkov z celkového počtu 221) vyzbieraná formou papierového dotazníka od účastníkov TREND konferencie Personálny manažment 2017, ktorá sa konala dňa 3. 10. 2017 v Bratislave. HRComm je najväčšie profesijné záujmové združenie HR riaditeľov a manažérov HR oddelení na Slovensku. Má 159 členov, firiem pochádzajúcich z rôznych sektorov (výroba, telekomunikácie, finančníctvo a poisťovníctvo, energetika, stavebníctvo a ďalšie). Dotazníky boli distribuované na konferencii, ktorá je najväčšou HR konferenciou na Slovensku a v roku 2017 sa na nej zúčastnilo približne 250 odborníkov na ľudské zdroje z rôznych sektorov a odvetví.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Metóda zberu dát online dotazníkov

Dáta sa zbierali metódou CAWI (Computer Aided Web Interviewing). Keďže bolo oslovených 7 rozličných skupín respondentov, bolo pripravených 7 typov online dotazníkov. Výzva na rozšírenie informácie o dotazníkovom prieskume a vyplnenie dotazníkov bola komunikovaná cez široké spektrum informačných kanálov.

Dotazník pre učiteľov, vedeckých a umeleckých pracovníkov na VŠ na Slovensku bol spolu s prosbou o rozšírenie medzi potenciálnych respondentov vo svojom okolí a prípadné vyplnenie zaslaný týmto skupinám:

- dekani/rektori na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku,
- predsedovia akademických senátov na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku,
- predsedovia zamestnaneckých častí akademických senátov na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku, Rada vysokých škôl,
- respondenti individuálnych a skupinových rozhovorov z radov VŠ učiteľov vrátane záujemcov, ktorí sa prihlásili na skupinové rozhovory, no z kapacitných dôvodov na ne neboli vybraní,
- testeri dotazníkov.

Dotazník pre študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku bol spolu s prosbou o jeho rozšírenie medzi potenciálnych respondentov vo svojom okolí a prípadné vyplnenie zaslaný týmto skupinám:

- prodekani/prorektori pre vzdelávanie na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku,
- predsedovia a podpredsedovia študentských komôr akademických senátov na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku, Študentská rada vysokých škôl,
- respondenti individuálnych a skupinových rozhovorov vrátane záujemcov, ktorí sa prihlásili na skupinové rozhovory, no z kapacitných dôvodov na ne neboli vybraní,
- testeri dotazníkov,
- stážisti projektu To dá rozum.

Maďarská jazyková mutácia dotazníka bola s prosbou o jeho rozšírenie osobitne zaslaná prodekanom pre vzdelávanie na Univerzite Jána Selyeho v Komárne, katedrám ponúkajúcim štúdium maďarského jazyka na iných VŠ a študentskej sieti Diákhalozát, ktorá združuje maďarských študentov na Slovensku a v Českej republike.

Dotazník pre študentov doktorandského štúdia na VŠ na Slovensku bol spolu s prosbou o jeho rozšírenie medzi potenciálnych respondentov vo svojom okolí a prípadné vyplnenie zaslaný týmto skupinám:

- prodekani/prorektori pre doktorandské štúdium/vedu a výskum na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku, ktoré ponúkajú tretí stupeň VŠ štúdia,
- predsedovia a podpredsedovia študentských komôr akademických senátov na všetkých fakultách a VŠ na Slovensku,
- respondenti individuálnych a skupinových rozhovorov z radov doktorandov a VŠ učiteľov vrátane záujemcov, ktorí sa prihlásili na skupinové rozhovory, no z kapacitných dôvodov na ne neboli vybraní,
- testeri dotazníka,
- distribučná databáza kontaktov Asociácie doktorandov Slovenska.

Dotazník pre študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia zo Slovenska študujúcich na VŠ v zahraničí bol spolu s prosbou o jeho rozšírenie medzi potenciálnych respondentov vo svojom okolí a prípadné vyplnenie zaslaný týmto skupinám:

- prodekani/prorektori pre vzdelávanie na všetkých fakultách a VŠ v Českej republike, veľvyslanectvá SR v krajinách s väčšou populáciou vysokoškolských študentov zo Slovenska, respondenti skupinových rozhovorov s vysokoškolákmi zo Slovenska študujúcimi v Českej republike vrátane záujemcov, ktorí sa prihlásili na skupinové rozhovory, no z kapacitných dôvodov na ne neboli vybraní,
- respondenti individuálnych rozhovorov, ktorí pôsobia na VŠ v zahraničí alebo majú kontakty na našich študentov študujúcich v zahraničí,
- testeri dotazníka,

- facebookové skupiny združujúce študentov (resp. komunitu) zo Slovenska v krajinách, kde je väčšia populácia vysokoškolských študentov zo Slovenska,
- jednotlivci, ktorým bol posielaný aj dotazník pre vysokoškolských učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich na VŠ a iných výskumných inštitúciách v zahraničí,
- databázy Nexteria, LEAF a osobné kontakty členov tímu.

Maďarská jazyková mutácia dotazníka bola s prosbou o jeho rozšírenie osobitne zaslaná prorektorom pre vzdelávanie a pracoviskám pre medzinárodné vzťahy na VŠ v Maďarsku s početnou komunitou študentov so slovenským štátnym občianstvom. Informácia o maďarskej verzii dotazníka bola medzi študentov na maďarských VŠ distribuovaná taktiež prostredníctvom študentských parlamentov (Hallgatói Önkormányzat) a nadácie Tempus. V Českej republike bola maďarská verzia dotazníka distribuovaná primárne cez študentskú sieť Diákhalozát.

Dotazník pre vysokoškolských učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich na VŠ a iných výskumných inštitúciách v zahraničí bol spolu s prosbou o jeho rozšírenie medzi potenciálnych respondentov vo svojom okolí a prípadné vyplnenie zaslaný týmto skupinám:

- databáza kontaktov Žijem vedu, platformy združujúcej slovenských vedcov a vedkyne na Slovensku aj v zahraničí, Mozgy v exile združujúce vedcov v USA,
- veľvyslanectvá SR v krajinách so 100 a viac študentmi zo Slovenska a na ambasády vo Fínsku a v Belgicku, kde mali členovia tímu osobné kontakty,
- respondenti individuálnych rozhovorov, ktorí pôsobia/pôsobili na VŠ a vo výskumných organizáciách v zahraničí
- alebo majú kontakty na našich učiteľov a vedcov pôsobiacich na inštitúciách v zahraničí,
- Európska rada pre doktorandov a mladých výskumníkov (EURODOC),
- EURAXESS USA.

Dotazník pre študentov stredných škôl bol spolu s prosbou o jeho rozšírenie medzi potenciálnych respondentov vo svojom okolí a prípadné vyplnenie zaslaný týmto skupinám:

- stredné školy a špeciálne stredné školy vo všetkých krajoch Slovenska,
- zriaďovatelia stredných škôl – vyššie územné celky, Asociácia súkromných škôl a školských zariadení,
- mimovládne organizácie združujúce stredoškolákov (napr. Aliancia stredoškolákov, Stredoškolská študentská únia Slovenska, Stredoškolský parlament Trnava),
- mimovládne organizácie pracujúce so stredoškolákmi (napr. Rada mládeže Slovenska, Nadácia Zastavme korupciu, Inštitút pre aktívne občianstvo, Nadácia Milana Šimečku, Centrum komunitného organizovania a ďalšie),
- maďarská jazyková mutácia bola distribuovaná primárne cez študentskú sieť Diákhalozát.

Dotazník pre špecialistov na ľudské zdroje bol šírený prostredníctvom Asociácie personálnych agentúr a partnera projektu – HRcomm, ktorý združuje špecialistov na ľudské zdroje a ktorý informáciu o prieskume umiestnil na svoju webovú stránku a do pravidelných newslettrov. Boli tiež využité osobné kontakty členov tímu a spolupracujúcej organizácie CELSI.

Informácia o dotazníkovom prieskume bola okrem priameho oslovenia širokého spektra respondentov a informátorov šírená v online priestore aj ďalšími spôsobmi. Pre dotazníky pre študentov VŠ 1. a 2. stupňa na Slovensku, študentov doktorandského štúdia a študentov stredných škôl boli vytvorené krátke promo videá, ktoré boli počas komunikačnej kampane sponzorované na Facebooku a Instagrame. Videá pre vysokoškolákov na 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku a stredoškolákov boli otitulkované aj v maďarskom jazyku. Články na blogu projektu To dá rozum v období zberu dát taktiež odkazovali na dotazníkový prieskum a vyzývali potenciálnych respondentov, aby sa doň zapojili. Dotazníky tiež boli promované prostredníctvom článkov v agentúrach SITA a TASR. Facebooková kampaň informujúca o všetkých typoch online dotazníkov bola sponzorovaná, pričom sa pri cielení reklamy zohľadňovalo celkové zloženie základného súboru a prioritne bolo cielené na tie skupiny, ktoré boli medzi respondentmi málo zastúpené.

Za účelom zvýšenia motivácie respondentov k účasti na prieskume boli respondenti, ktorí s tým súhlasili, zaradení do zlosovania o poukážky na nákup kníh v kníhkupectve Martinus. Celkovo boli rozdané poukážky na nákup kníh v hodnote 675 € (5 x 20 € pre vysokoškolských pedagógov; 15 x 15 € pre študentov stredných škôl a vysokých škôl; 5 x 70 € pre školy).

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Obdobie zberu dát

- Študenti VŠ 1. a 2. stupňa na Slovensku vypĺňali online dotazník od 19. 4. do 10. 6. 2018.
- Študenti doktorandského štúdia na Slovensku vypĺňali online dotazník od 17. 5. do 30. 6. 2018.
- Študenti 1. a 2. stupňa VŠ pochádzajúci zo Slovenska a študujúcich v zahraničí vypĺňali online dotazníky v období od 19. 4. do 25. 6. 2018.
- Vysokoškolskí učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci pôsobiaci na Slovensku vypĺňali online dotazníky v období od 8. 6. do 15. 7. 2018.
- Vysokoškolskí učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci pôsobiaci v zahraničí vypĺňali online dotazníky v období od 2. 5. do 30. 6. 2018.
- Špecialisti na ľudské zdroje vypĺňali dotazník počas TREND konferencie Personálny manažment 2017, ktorá sa konala 3. a 4. 10. 2017, online dotazník vypĺňali v termíne od 26. 10. do 22. 12. 2017.
- Študenti stredných škôl vypĺňali online dotazníky v období od 25. 5. do 30. 6. 2018.
- Respondentom z materských, základných a stredných škôl boli dotazníky zaslané v priebehu apríla – mája 2018, pričom vyplnené dotazníky boli doručované v priebehu mája – júla 2018.

Spracovanie dát

Spracovanie dát za regionálne školstvo
Spracovanie dát za vysoké školstvo
Spracovanie dát za špecialistov na ľudské zdroje

Spracovanie dát za regionálne školstvo

Na spracovanie kvantitatívnych dát dotazníkov pre regionálne školstvo bol použitý štatistický softvér SPSS.

Pri kontrole logických väzieb v dotazníkoch a pri čistení dát boli zo súborov vyradené tie dotazníky, v ktorých respondenti dávali irelevantné odpovede (napr. vo všetkých otázkach uviedli odpoveď neviem). Takto bolo vyradených 10 dotazníkov v súbore odborný zamestnanec na základnej škole, ako aj 4 dotazníky asistenta učiteľa na základnej škole, 1 dotazník učiteľa materskej školy, 1 dotazník odborného zamestnanca materskej školy, 1 dotazník asistenta učiteľa špeciálnej materskej školy. Zároveň boli dotazníky čistené vzhľadom na logickosť odpovedí. Napríklad v prípade, že respondenti súčasne uviedli relevantnú odpoveď aj odpoveď neviem v jednej otázke, bola odpoveď neviem v danej otázke odstránená.

V súbore vrátených dotazníkov žiakov stredných škôl bolo vysoké množstvo dotazníkov z Trnavského samosprávneho kraja. Spolu sa vrátilo 1 606 dotazníkov z Trnavského samosprávneho kraja. Preto bolo v danom kraji náhodným spôsobom vybraných a vylúčených z analýzy približne polovica – 806 dotazníkov v danom kraji, aby sa zachovala proporcionalita výberu.

Dáta boli následne prevážené podľa vopred určených kvótnych znakov iteratívnou metódou váženia. V prípade respondentov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych škôl) bol sledovaným znakom kraj a zriaďovateľ, nie kombinácia oboch znakov. Účelom váženia bolo uľahčiť zovšeobecnenie zo vzorky na celú populáciu. Pri spracovaní jednotlivých výberových súborov boli použité deskriptívne štatistiky (minimum, maximum, priemer, medián, modus), Chí-kvadrát test a z-test pre stĺpcové porovnanie proporcií.

Na overenie závislostí nominálnych znakov dvoch premenných boli použité koeficienty asociácie: koeficient Phí, Cramerovo V, pre overenie závislostí nominálnej a kardinálnej premennej bol použitý výpočet koeficientu Eta.

Štruktúra vzorky podľa pozície respondenta, kraja a zriaďovateľa

Prehľad o štruktúre vzorky pre jednotlivé stupne vzdelávania uvádzajú nasledujúce tabuľky:

Tabuľka M_50: Počet dotazníkov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych) podľa druhu školy a respondenta

Počet dotazníkov z materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych) podľa druhu školy a respondenta							
Druh školy	Riaditeľ	Učiteľ	Odborný zamestnanec	MOV	VP	AU	Žiak
MŠ	181	668	7	-----	-----	15	----
Špeciálne MŠ	23	116	15	-----	-----	17	----
ZŠ	202	1396	106	-----	145	214	----
Špeciálne ZŠ	83	650	29	-----	67	29	----
SŠ	97	667	26	204	98	6	2823
Špeciálne SŠ	33	160	12	71	22	16	4
Spolu	619	3657	195	275	332	297	2827

Tabuľka M_51: Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa pozície a kraja

Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa pozície a kraja				
MŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ Vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka
Bratislavský kraj	5	8	7	14
Trnavský kraj	11	14	7	29
Trenčiansky kraj	11	12	0	0
Nitriansky kraj	12	13	0	0
Žilinský kraj	13	15	20	14
Banskobystrický kraj	11	9	27	0
Prešovský kraj	23	20	13	0
Košický kraj	14	9	27	43
Spolu	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_52: Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa pozície a zriaďovateľa

Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa pozície a zriaďovateľa				
MŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka
Samospráva	96	94	100	86
Súkromný zriaďovateľ	1	2	0	14
Cirkev	3	4	0	0
Spolu	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_53: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa pozície a kraja

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa pozície a kraja				
ŠMŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec Vzorka
Bratislavský kraj	13	11	18	20
Trnavský kraj	4	3	6	7
Trenčiansky kraj	4	3	0	7
Nitriansky kraj	9	4	6	0
Žilinský kraj	18	10	0	0
Banskobystrický kraj	9	14	6	13
Prešovský kraj	30	32	47	27
Košický kraj	13	23	18	27
Spolu	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_54: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa pozície a zriaďovateľa

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa pozície a zriaďovateľa				
ŠMŠ	riaditeľ	učiteľ	asistent učiteľa	odborný zamestnanec
Zriaďovateľ (podiely v %)	vzorka	vzorka	vzorka	Vzorka
Okresný úrad	78	83	88	87
Samospráva	0	0	0	0
Súkromný zriaďovateľ	22	13	12	13
Cirkev	0	4	0	0
Spolu	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_55: Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa pozície a kraja

Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa pozície a kraja					
ZŠ	riaditeľ	učiteľ	asistent učiteľa	odborný zamestnanec	výchovný poradca
Kraj (podiely v %)	vzorka	vzorka	vzorka	vzorka	vzorka
Bratislavský kraj	5	6	3	7	3
Trnavský kraj	7	8	6	3	10
Trenčiansky kraj	8	10	9	7	10
Nitriansky kraj	14	13	12	11	14
Žilinský kraj	12	11	15	20	13
Banskobystrický kraj	12	13	11	14	10
Prešovský kraj	26	23	24	17	23
Košický kraj	16	17	20	22	17
Spolu	100	100	100	100	100

Tabuľka M_56: Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa pozície a zriaďovateľa

Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa pozície a zriaďovateľa					
ZŠ	riaditeľ	učiteľ	asistent učiteľa	odborný zamestnanec	výchovný poradca
Zriaďovateľ (podiely v %)	vzorka	vzorka	vzorka	vzorka	vzorka
Okresný úrad	0	0	0	0	0
Samospráva	94	91	92	92	93
Súkromný zriaďovateľ	2	3	2	3	1
Cirkev	5	5	6	6	6
Spolu	100	100	100	100	100

Tabuľka M_57: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa pozície a kraja

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa pozície a kraja					
ŠZŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka
Bratislavský kraj	6	7	7	17	6
Trnavský kraj	10	9	13	3	12
Trenčiansky kraj	6	6	7	3	6
Nitriansky kraj	13	11	10	17	9
Žilinský kraj	11	7	6	14	8
Banskobystrický kraj	21	21	18	10	24
Prešovský kraj	18	21	28	24	22
Košický kraj	16	17	11	10	13
Spolu	100	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_58: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa pozície a zriaďovateľa

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa pozície a zriaďovateľa					
ŠZŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka
Okresný úrad	94	94	94	93	96
Samospráva	0	0	0	0	0
Súkromný zriaďovateľ	4	5	3	3	0
Cirkev	2	1	2	3	5
Spolu	100	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_59: Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pozície a kraja

Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pozície a kraja						
SŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka	majster odbornej výchovy vzorka
Bratislavský kraj	11	12	0	4	11	8
Trnavský kraj	14	12	17	8	12	10
Trenčiansky kraj	5	5	0	8	5	7
Nitriansky kraj	16	15	17	12	17	12
Žilinský kraj	17	15	33	12	15	9
Banskobystrický kraj	17	16	0	23	11	33
Prešovský kraj	13	16	33	12	16	15
Košický kraj	7	10	0	23	11	5
Spolu	100	100	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_60: Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pozície a zriaďovateľa

Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pozície a zriaďovateľa						
SŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka	majster odbornej výchovy vzorka
Okresný úrad	3	3	0	4	3	3
Samospráva	70	71	50	77	75	79
Súkromný zriaďovateľ	21	19	33	15	17	16
Cirkev	6	6	17	4	5	2
Spolu	100	100	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_61: Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pozície a typu školy

Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pozície a typu školy						
SŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka	majster odbornej výchovy vzorka
Gymnázium	26	25	33	19	26	0
Konzervatórium	4	4	0	4	3	0
SOŠ	70	71	67	77	71	100
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_62: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa pozície a kraja

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa pozície a kraja						
ŠSŠ Kraj (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka	majster odbornej výchovy vzorka
Bratislavský kraj	0	2	0	0	0	0
Trnavský kraj	3	2	6	0	5	0
Trenčiansky kraj	12	10	0	8	14	0
Nitriansky kraj	15	14	13	0	14	51
Žilinský kraj	3	3	13	0	5	7
Banskobystrický kraj	12	14	0	17	14	0
Prešovský kraj	33	38	50	50	27	4
Košický kraj	21	17	19	25	23	38
Spolu	100	100	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Tabuľka M_63: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa pozície a zriaďovateľa

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa pozície a zriaďovateľa						
ŠSŠ Zriaďovateľ (podiely v %)	riaditeľ vzorka	učiteľ vzorka	asistent učiteľa vzorka	odborný zamestnanec vzorka	výchovný poradca vzorka	majster odbornej výchovy vzorka
Okresný úrad	85	91	69	83	96	100
Samospráva	0	0	0	0	0	0
Súkromný zriaďovateľ	12	8	25	17	5	0
Cirkev	3	1	6	0	0	0
Iný orgán štátnej správy	0	0	0	0	0	0
Spolu	100	100	100	100	100	100

Poznámka: Dáta za zamestnancov škôl, označených červenou farbou, neboli pri spracovaní vážené.

Dáta za jednotlivé typy zamestnancov neboli vážené v tom prípade, ak vo vzorke chýbali respondenti z daného kraja alebo zriaďovateľa, resp. nebola k dispozícii charakteristika základného súboru na účely výpočtu váh.

Štruktúra vzorky podľa pozície a demografických charakteristík respondentov

V nasledujúcich tabuľkách uvádzame doplnkové charakteristiky výberového súboru podľa odpovedí na vybrané demografické otázky v dotazníkoch.

Tabuľka M_64: Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa veku				
MŠ Vekové kategórie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)
Menej ako 25 rokov	0	6	27	0
25 - 35 rokov	5	24	27	43
36 - 45 rokov	23	22	33	14
46 - 55 rokov	38	25	0	29
56 - 65 rokov	33	22	13	14
Viac ako 65 rokov	0	0	0	0
Bez odpovede	1	1	0	0
Spolu	100	100	100	100

Tabuľka M_65: Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa pohlavia				
MŠ Pohlavie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)
Muž	1	0	7	0
Žena	95	94	93	100
Bez odpovede	4	6	0	0
Spolu	100	100	100	100

Tabuľka M_66: Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe

Štruktúra vzorky respondentov z materských škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe			
MŠ Počet rokov pdg. praxe	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)
Menej ako 5 rokov	2	21	80
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	4	13	0
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	18	12	0
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	14	12	7
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	49	29	13
40 a viac rokov	9	9	0
Bez odpovede	4	5	0
Spolu	100	100	100

TabuľkaM_67: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa veku				
ŠMŠ Vekové kategórie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)
Menej ako 25 rokov	0	4	12	0
25 - 35 rokov	0	30	18	33
36 - 45 rokov	26	29	47	47
46 - 55 rokov	39	23	18	13
56 - 65 rokov	35	12	6	7
Viac ako 65 rokov	0	0	0	0
Bez odpovede	0	1	0	0
Spolu	100	100	100	100

Tabuľka M_68: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa pohlavia				
ŠMŠ Pohlavie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)
Muž	4	3	6	0
Žena	83	94	94	100
Bez odpovede	13	3	0	0
Spolu	100	100	100	100

Tabuľka M_69: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych materských škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe			
ŠMŠ Počet rokov pdg. praxe	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)
Menej ako 5 rokov	0	31	53
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	4	15	24
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	17	20	12
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	17	15	0
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	39	17	0
40 a viac rokov	4	3	0
Bez odpovede	17	0	12
Spolu	100	100	100

Tabuľka M_70: Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa veku					
ZŠ Vekové kategórie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)
Menej ako 25 rokov	0	0	6	1	0
25 - 35 rokov	2	20	35	28	5
36 - 45 rokov	25	38	37	30	41
46 - 55 rokov	36	27	16	30	29
56 - 65 rokov	34	13	5	8	24
Viac ako 65 rokov	3	1	1	2	0
Bez odpovede	1	1	1	1	1
Spolu	100	100	100	100	100

Tabuľka M_71: Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa pohlavia					
ZŠ Pohlavie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)
Muž	25	11	9	9	5
Žena	71	86	91	85	86
Bez odpovede	4	4	1	6	10
Spolu	100	100	100	100	100

Tabuľka M_72: Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe

Štruktúra vzorky respondentov zo základných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe			
ZŠ Počet rokov pdg. praxe	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)
Menej ako 5 rokov	2	10	46
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	2	13	15
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	16	30	21
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	41	27	3
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	30	16	7
40 a viac rokov	9	2	2
Bez odpovede	2	3	6
Spolu	100	100	100

Tabuľka M_73: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa veku					
ŠZŠ Vekové kategórie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)
Menej ako 25 rokov	0	0	2	2	0
25 - 35 rokov	0	16	25	26	8
36 - 45 rokov	13	37	27	27	28
46 - 55 rokov	46	28	26	31	43
56 - 65 rokov	36	16	15	8	18
Viac ako 65 rokov	4	2	3	6	3
Bez odpovede	1	1	2	0	0
Spolu	100	100	100	100	100

Tabuľka M_74: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa pohlavia					
ŠZŠ Pohlavie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)
Muž	18	11	11	3	15
Žena	75	85	86	97	85
Bez odpovede	7	5	2	0	0
Spolu	100	100	100	100	100

Tabuľka M_75: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych základných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe			
ŠZŠ Počet rokov pdg. praxe	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)
Menej ako 5 rokov	0	12	28
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	2	13	20
Aspoň 10, ale menej ako 20	19	29	24
Aspoň 20, ale menej ako 30	27	22	11
Aspoň 30, ale menej ako 40	34	17	10
40 a viac rokov	11	3	5
Bez odpovede	7	5	2
Spolu	100	100	100

Tabuľka M_76: Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa veku						
SŠ Vekové kategórie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)	majster odbornej výchovy (podiely v %)
Menej ako 25 rokov	0	0	0	0	0	2
25 - 35 rokov	1	17	67	42	4	15
36 - 45 rokov	19	34	33	31	25	20
46 - 55 rokov	26	27	0	15	45	27
56 - 65 rokov	47	22	0	12	25	34
Viac ako 65 rokov	5	0	0	0	1	2
Bez odpovede	2	0	0	0	1	1
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_77: Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa pohlavia						
SŠ Pohlavie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)	majster odbornej výchovy (podiely v %)
Muž	37	22	0	4	6	52
Žena	57	71	100	96	86	43
Bez odpovede	6	7	0	0	8	5
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_78: Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe

Štruktúra vzorky respondentov zo stredných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe			
SŠ Počet rokov pdg. praxe	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)
Menej ako 5 rokov	0	8	83
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	5	11	17
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	15	33	0
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	37	27	0
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	39	17	0
40 a viac rokov	2	1	0
Bez odpovede	1	3	0
Spolu	100	100	100

Tabuľka M_79: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa veku						
ŠSŠ Vekové kategórie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)	majster odbornej výchovy (podiely v %)
Menej ako 25 rokov	0	1	6	0	0	1
25 - 35 rokov	6	12	19	50	18	6
36 - 45 rokov	12	31	25	8	5	27
46 - 55 rokov	33	36	37	33	50	47
56 - 65 rokov	42	19	13	8	23	20
Viac ako 65 rokov	6	0	0	0	0	0
Bez odpovede	0	1	0	0	5	0
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_80: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa pohlavia						
ŠSŠ Pohlavie	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)	odborný zamestnanec (podiely v %)	výchovný poradca (podiely v %)	majster odbornej výchovy (podiely v %)
Muž	21	22	0	0	14	20
Žena	70	73	100	100	73	79
Bez odpovede	9	5	0	0	14	1
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_81: Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe

Štruktúra vzorky respondentov zo špeciálnych stredných škôl podľa dĺžky pedagogickej praxe			
ŠSŠ Počet rokov pdg. praxe	riaditeľ (podiely v %)	učiteľ (podiely v %)	asistent učiteľa (podiely v %)
Menej ako 5 rokov	0	9	38
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	6	14	38
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	12	21	0
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	42	24	19
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	33	21	6
40 a viac rokov	6	3	0
Bez odpovede	0	9	0
Spolu	100	100	100

Tabuľka M_82: Štruktúra vzorky riaditeľov škôl podľa dĺžky praxe na pozícii riaditeľa

Štruktúra vzorky riaditeľov škôl podľa dĺžky praxe na pozícii riaditeľa						
Prax riaditeľa (podiely v %)	MŠ	ŠMŠ	ZŠ	ŠZŠ	SŠ	ŠSŠ
Menej ako 5 rokov	28	22	23	24	32	24
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	17	13	23	22	23	24
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	30	30	37	28	32	27
20 a viac rokov	22	13	16	23	11	21
Bez odpovede	4	22	1	4	2	3
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_83: Štruktúra vzorky asistentov učiteľov podľa dĺžky praxe na pozícii AU

Štruktúra vzorky asistentov učiteľov podľa dĺžky praxe na pozícii AU						
Prax asistenta učiteľa (podiely v %)	MŠ	ŠMŠ	ZŠ	ŠZŠ	SŠ	ŠSŠ
Menej ako 5 rokov	100	71	71	51	100	56
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	0	18	14	25	0	31
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	0	0	11	20	0	13
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	0	0	0	1	0	0
Viac ako 30 rokov	0	0	0	0	0	0
Bez odpovede	0	12	4	3	0	0
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_84: Štruktúra vzorky výchovných poradcov podľa dĺžky praxe na pozícii VP

Štruktúra vzorky výchovných poradcov podľa dĺžky praxe na pozícii VP						
Prax výchovného poradcu (podiely v %)	MŠ	ŠMŠ	ZŠ	ŠZŠ	SŠ	ŠSŠ
Menej ako 5 rokov	NA	NA	33	31	36	18
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	NA	NA	25	24	22	41
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	NA	NA	31	28	24	23
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	NA	NA	8	12	13	5
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	NA	NA	1	2	1	9
Bez odpovede	NA	NA	2	3	4	5
Spolu	NA	NA	100	100	100	100

Tabuľka M_85: Štruktúra vzorky odborných zamestnancov podľa dĺžky praxe na pozícii OZ

Štruktúra vzorky odborných zamestnancov podľa dĺžky praxe na pozícii OZ						
Prax odborného zamestnanca (podiely v %)	MŠ	ŠMŠ	ZŠ	ŠZŠ	SŠ	ŠSŠ
5 alebo menej rokov	71	40	38	27	31	33
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	14	13	23	25	39	33
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	0	33	23	23	19	25
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	0	7	8	6	0	8
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	0	7	5	13	8	0
Viac ako 40 rokov	14	0	1	6	4	0
Bez odpovede	0	0	4	0	0	0
Spolu	100	100	100	100	100	100

Tabuľka M_86: Štruktúra vzorky majstrov odbornej výchovy podľa dĺžky praxe na pozícii MOV (len SŠ a ŠSŠ)

Štruktúra vzorky majstrov odbornej výchovy podľa dĺžky praxe na pozícii MOV (len SŠ a ŠSŠ)		
Prax MOV (podiely v %)	SŠ	ŠSŠ
5 alebo menej rokov	17	9
Aspoň 5, ale menej ako 10 rokov	18	3
Aspoň 10, ale menej ako 20 rokov	17	32
Aspoň 20, ale menej ako 30 rokov	23	27
Aspoň 30, ale menej ako 40 rokov	17	24
Viac ako 40 rokov	5	0
Bez odpovede	3	6
Spolu	100	100

Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl

Tabuľka M_87: Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa veku

Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa veku	
Presný vek (podiely v %)	stredoškoláci
13	0
14	1
15	3
16	25
17	30
18	26
19	13
20	1
21	0
Bez odpovede	1
Spolu	100

Tabuľka M_88: Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa pohlavia

Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa pohlavia	
Pohlavie (podiely v %)	stredoškoláci
Muž	31
Žena	69
Spolu	100

Tabuľka M_89: Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa kraja, v ktorom sa nachádza škola

Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa kraja, v ktorom sa nachádza škola	
Kraj (podiely v %)	stredoškoláci
Bratislavský samosprávny kraj	10
Trnavský samosprávny kraj	28
Trenčiansky samosprávny kraj	6
Nitriansky samosprávny kraj	11
Banskobystrický samosprávny kraj	11
Žilinský samosprávny kraj	10
Prešovský samosprávny kraj	10
Košický samosprávny kraj	14
Spolu	100

Tabuľka M_90: Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa zriaďovateľa školy

Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa zriaďovateľa školy	
Zriaďovateľ (podiely v %)	stredoškoláci
Súkromný zriaďovateľ	6
Cirkev	8
Samospráva a okresný úrad	86
Spolu	100

Tabuľka M_91: Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa typu strednej školy

Štruktúra vzorky žiakov stredných škôl podľa typu strednej školy	
Typ strednej školy (podiely v %)	stredoškoláci
8-ročné gymnázium	11
4- alebo 5-ročné gymnázium	41
Stredná odborná škola	22
Stredná priemyselná škola	10
Stredná umelecká škola	3
Stredná zdravotnícka škola	3
Obchodná akadémia	7
Hotelová akadémia	2
Pedagogická a sociálna akadémia	1
Konzervatórium	1
Špeciálna stredná škola	0
Iná škola	1
Spolu	100

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Spracovanie dát za vysoké školstvo

Získané údaje boli pred spracovaním skontrolované a vyčistené. Kontrola a čistenie dát prebiehala v dvoch krokoch:

1. Vylúčené boli dotazníky od respondentov, ktorí nespĺňali základné kritériá výberu, teda neboli respondentmi, na ktorých cielil dotazník (napr. ak študent doktorandského štúdia vypĺňal dotazník študentov 1. a 2. stupňa VŠ) a obsahovali duplicitné odpovede, ktoré sa pri CAWI metóde bežne vyskytujú.
2. Logická kontrola dát – zozbierané dáta sa kontrolovali s ohľadom na konzistentnosť, serióznosť a logickú nadväznosť odpovedí.

Každá otázka dotazníka bola spracovaná do tabuľky (frekvenčná tabuľka) a jednotlivé tabuľky boli skontrolované.

Dotazníky obsahovali i polootvorené otázky – príslušné textové odpovede sa kontrolovali z hľadiska ich zmysluplnosti vo vzťahu k daným otázkam. Pre polootvorené otázky bol vytvorený kódový kľúč, následne boli nakódované a zaradené do spracovania. Počas druhej fázy kontroly boli vylúčené ďalšie dotazníky, ktoré neprešli logickou kontrolou. V prípade slovenských študentov, ktorí študujú na VŠ v zahraničí, bolo celkovo vyradených 54 dotazníkov, z toho 52 z dôvodu ich vyplnenia študentmi, ktorí nepochádzali zo Slovenska (ale z Maďarska), a 2 dotazníky z dôvodu, že ich vyplnili študenti, študujúci na VŠ na Slovensku.

Tabuľka M_92: Počet vyradených dotazníkov spomedzi respondentov z vysokého školstva

Počet vyradených dotazníkov spomedzi respondentov z vysokého školstva				
	Prihlásení respondenti	Respondenti nespĺňali kritériá výberu/duplicity	Dotazníky vyradené pri čistení dát	Spracované dotazníky
Vysokoškolskí učitelia, vedci a umelci	883	27	4	852
Študenti VŠ na Slovensku - slovenská mutácia	3644	94	3	3547
Študenti VŠ na Slovensku - maďarská mutácia	301	9	4	288
Slovenskí študenti, ktorí študujú na VŠ v zahraničí - slovenská mutácia	1240	33	13	1194
Slovenskí študenti, ktorí študujú na VŠ v zahraničí - maďarská mutácia	274	64	0	210
Študenti doktorandského štúdia študujúci na slovenských VŠ	656	41	1	614
Slovenskí vedci pôsobiaci vo vedeckých inštitúciách v zahraničí	206	8	0	198
Spolu	6321	216	54	6051

Štatistické spracovanie dát

Na spracovanie kvantitatívnych dát bol použitý štatistický softvér SPSS. Dáta boli prevážené iteratívnou metódou váženia podľa vopred definovaných kvótnych znakov. Účelom váženia bolo uľahčiť zovšeobecnenie vzorky na celú populáciu. Pri spracovaní jednotlivých výberových súborov boli použité deskriptívne štatistiky (minimum, maximum, priemer, medián, modus), Chí-kvadrát test a z-test pre stĺpcové porovnanie proporcií.

Štruktúra vzorky – vysokoškolskí učitelia a vedeckí a umeleckí pracovníci, pôsobiaci na Slovensku

Základný súbor tvorilo 13 075 učiteľov, vedeckých a umeleckých pracovníkov, výberový súbor 852 respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume.

Tabuľka M_93: Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko-/umelecko-pedagogických pracovníkov VŠ podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko/umelecko – pedagogických pracovníkov VŠ podľa veku		
VEK	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Do 29 rokov	6	5
30 - 39 rokov	34	28
40 - 49 rokov	27	25
50 - 59 rokov	17	19
60 - 69 rokov	14	20
Nad 70 rokov	2	4
Spolu	100	100

Tabuľka M_94: Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko-/umelecko-pedagogických pracovníkov VŠ podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko/umelecko – pedagogických pracovníkov VŠ podľa pohlavia		
POHLAVIE	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Muži	50	55
Ženy	50	46
Spolu	100	100

Tabuľka M_95: Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko-/umelecko-pedagogických pracovníkov VŠ podľa typu VŠ

Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko/umelecko – pedagogických pracovníkov VŠ podľa typu VŠ		
TYP VYSOKEJ ŠKOLY	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Verejná VŠ	94	90
Súkromná VŠ	2	5
Štátna VŠ	4	5
Spolu	100	100

Tabuľka M_96: Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko-/umelecko-pedagogických pracovníkov VŠ podľa geografického umiestnenia školy

Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko/umelecko – pedagogických pracovníkov VŠ podľa geografického umiestnenia školy		
GEOGRAFICKÉ UMIESTNENIE ŠKOLY	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Bratislava	53	47
Západné Slovensko	12	16
Stredné Slovensko	20	17
Východné Slovensko	15	20
Spolu	100	100

Vzorka zúčastnených respondentov tiež reflektovala nasledujúce charakteristiky:

- oblasť/zameranie výskumu,
- typ pracovnej pozície,
- funkcia/pracovná pozícia, v ktorej aktuálne pôsobia ako vysokoškolskí učitelia.

Tabuľka M_97: Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko-/umelecko-pedagogických pracovníkov VŠ podľa oblasti / zamerania výskumu

Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko/umelecko - pedagogických pracovníkov VŠ podľa oblasti / zamerania výskumu		
OBLASŤ/ZAMERANIE VÝSKUMU	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Doprava, pošty a telekomunikácie	5	1
Elektrotechnika	14	2
Informatika, výpočtová technika a matematika	62	7
Stavebníctvo, geodézia a kartografia	13	2
Strojárstvo a ostatná kovospracúvacia výroba	9	1
Iné technické vedy a náuky	21	3
Pôdohospodárske a veterinárske vedy	31	4
Prírodné vedy	118	14
Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	77	9
Ekonomické vedy	69	8
Humanitné vedy (filozofia, filológia, história..)	152	18
Umenie/vedy o umení	66	8
Iné spoločenské vedy a náuky (právo, politológia, masmediálne štúdia…)	87	10
Vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	36	4
Zdravotníctvo, lekárske vedy a farmácia	93	11
Spolu	852	100

Tabuľka M_98: Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko-/umelecko-pedagogických pracovníkov VŠ podľa typu pracovnej pozície

Štruktúra vzorky respondentov z radov vedecko/umelecko - pedagogických pracovníkov VŠ podľa typu pracovnej pozície		
TYP PRACOVNEJ POZÍCIE	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Vysokoškolský učiteľ	796	93
Výskumný pracovník	212	25
Iný zamestnanec	28	3
Umelecký pracovník	12	1
Spolu	852	100

Poznámka: Počet respondentov je 852, zamestnanci VŠ môžu zastávať viacero typov pracovných pozícií preto je súčet odpovedí vyšší ako počet respondentov.

Tabuľka M_99: Štruktúra vzorky respondentov z radov vysokoškolských učiteľov podľa typu funkcie

Štruktúra vzorky respondentov z radov vysokoškolských učiteľov podľa typu funkcie		
TYP FUNKCIE V ROLE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Nepôsobím ako vysokoškolský učiteľ	36	4
Lektor	15	2
Asistent	30	4
Odborný asistent	417	49
Docent	214	25
Profesor	138	16
Hosťujúci profesor	2	0
Spolu	852	100

Tabuľka M_100: Štruktúra vzorky respondentov z radov vysokoškolských učiteľov podľa počtu rokov praxe na vysokej škole ako vysokoškolský učiteľ alebo výskumný/umelecký pracovník

Štruktúra vzorky respondentov z radov vysokoškolských učiteľov podľa počtu rokov praxe na vysokej škole ako vysokoškolský učiteľ alebo výskumný/umelecký pracovník		
POČET ROKOV PRAXE NA VŠ	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Do 5 rokov	134	16
5 - 15 rokov	290	34
16 - 25 rokov	199	23
26 - 35 rokov	115	14
36 - 45 rokov	89	10
Viac ako 45 rokov	25	3
Spolu	852	100

Štruktúra vzorky – študenti vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku

Základný súbor tvorilo 133 056 študentov, výberový súbor 3 835 respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume.

Tabuľka M_101: Počet vyplnených dotazníkov študentmi vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa jazykovej mutácie

Počet vyplnených dotazníkov študentmi vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa jazykovej mutácie		
POČET VYPLNENÝCH DOTAZNÍKOV podľa jazykovej mutácie	počet	údaje v %
Slovenský jazyk	3547	93
Maďarský jazyk	288	8
Spolu	3835	100

Tabuľka M_102: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa pohlavia		
POHLAVIE	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Muži	29	41
Ženy	71	59
Spolu	100	100

Tabuľka M_103: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa typu vysokej školy

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa typu vysokej školy		
TYP VYSOKEJ ŠKOLY	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Verejná VŠ	92	85
Súkromná VŠ	6	13
Štátna VŠ	2	2
Spolu	100	100

Tabuľka M_104: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa geografického umiestnenia školy

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa geografického umiestnenia školy		
GEOGRAFICKÉ UMIESTNENIE ŠKOLY	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Bratislava	46	41
Západné Slovensko	27	23
Stredné Slovensko	13	16
Východné Slovensko	15	20
Spolu	100	100

Tabuľka M_105: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa formy štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa formy štúdia		
FORMA ŠTÚDIA	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Denná	91	80
Externá	10	20
Spolu	100	100

Vzorka študentov VŠ v prvých dvoch stupňoch študujúcich na Slovensku reflektovala aj nasledujúce charakteristiky:

- zameranie štúdia,
- stupeň štúdia.

Tabuľka M_106: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa zamerania štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa zamerania štúdia		
ZAMERANIE ŠTÚDIA	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Doprava, pošty a telekomunikácie	39	1
Elektrotechnika	31	1
Informatika, výpočtová technika a matematika	321	8
Stavebníctvo, geodézia a kartografia	236	6
Strojárstvo a ostatná kovospracúvacia výroba	122	3
Iné technické vedy a náuky	142	4
Pôdohospodárske a veterinárske vedy	122	3
Prírodné vedy	230	6
Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	760	20
Ekonomické vedy	449	12
Humanitné vedy (filozofia, filológia, história..)	412	11
Umenie	85	2
Iné spoločenské vedy a náuky (právo, politológia, masmediálne štúdia...)	462	12
Vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	90	2
Zdravotnícke nelekárske vedy	163	4
Lekárske vedy	105	3
Farmácia	66	2
Spolu	3835	100

Tabuľka M_107: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa stupňa štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa stupňa štúdia		
STUPEŇ ŠTÚDIA	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Bakalárske	2363	62
Magisterské/inžinierske	1255	33
Spojené štúdium (1. - 3. roč.)	97	3
Spojené štúdium (4. - 6. roč.)	119	3
Spolu	3835	100

Podľa stupňa štúdia sa študenti v dotazníku zaraďovali do štyroch kategórií:

- študenti na prvom (bakalárskom) stupni štúdia,
- študenti na druhom (magisterskom alebo inžinierskom) stupni štúdia,
- študenti v prvých troch ročníkoch spojeného štúdia prvého a druhého stupňa,
- študenti v štvrtom a vo vyšších ročníkoch spojeného štúdia prvého a druhého stupňa.

Získané odpovede boli pri spracovaní údajov zlúčené do dvoch kategórií, s ktorými sa pracovalo pri interpretácii dát. Zlúčené kategórie sú uvedené v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka M_108: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa zlúčených stupňov štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku podľa zlúčených stupňov štúdia		
STUPEŇ ŠTÚDIA	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Bakalársky + Spojené (1 - 3)	2460	64
Magisterský/inžiniersky + Spojené (4 - 6)	1375	36
Spolu	3835	100

Štruktúra vzorky – študenti doktorandského štúdia študujúci na vysokých školách na Slovensku

Základný súbor tvorilo 6 308 študentov, výberový súbor 614 respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume.

Tabuľka M_109: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa pohlavia		
POHLAVIE	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Muži	46	51
Ženy	54	49
Spolu	100	100

Tabuľka M_110: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa typu vysokej školy

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa typu vysokej školy		
TYP VYSOKEJ ŠKOLY	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Verejná VŠ	97	92
Súkromná VŠ	2	4
Štátna VŠ	2	4
Spolu	100	100

Tabuľka M_111: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa geografického umiestnenia školy

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa geografického umiestnenia školy		
GEOGRAFICKÉ UMIESTNENIE ŠKOLY	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Bratislava	47	51
Západné Slovensko	17	13
Stredné Slovensko	23	14
Východné Slovensko	14	22
Spolu	100	100

Tabuľka M_112: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa formy štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa formy štúdia		
FORMA ŠTÚDIA	VÝBEROVÝ SÚBOR (NEVÁŽENÉ ÚDAJE V %)	VÝBEROVÝ SÚBOR (VÁŽENÉ ÚDAJE V %)
Denná	85	58
Externá	16	42
Spolu	100	100

Vzorka študentov doktorandského štúdia reflektovala aj nasledujúce charakteristiky:

- zameranie štúdia,
- fázu štúdia.

Tabuľka M_113: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa zamerania štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa zamerania štúdia		
ZAMERANIE ŠTÚDIA	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Doprava, pošty a telekomunikácie	4	1
Elektrotechnika	20	3
Informatika, výpočtová technika a matematika	29	5
Stavebníctvo, geodézia a kartografia	10	2
Strojárstvo a ostatná kovospracúvacia výroba	9	2
Iné technické vedy a náuky	26	4
Pôdohospodárske a veterinárske vedy	29	5
Prírodné vedy	58	10
Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	30	5
Ekonomické vedy	82	13
Humanitné vedy (filozofia, filológia, história..)	85	14
Umenie/vedy o umení	20	3
Iné spoločenské vedy a náuky (právo, politológia, masmediálne štúdia…)	85	14
Vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	21	3
Zdravotníctvo, lekárske vedy a farmácia	106	17
Spolu	614	100

Tabuľka M_114: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa fázy štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov doktorandského štúdia na Slovensku podľa fázy štúdia		
FÁZA ŠTÚDIA	počet (vážené údaje)	% (vážené údaje)
Pred dizertačnou skúškou (tzv. minimovkou)	293	48
Po dizertačnej skúške (tzv. minimovkou)	250	41
Po odovzdaní dizertačnej práce (pred obhajobou)	71	12
Spolu	614	100

Štruktúra vzorky – študenti 1. a 2. stupňa VŠ štúdia zo Slovenska, ktorí študujú na vysokej škole v zahraničí

Výberový súbor tvorilo 1 404 respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume a vyplnili dotazník v slovenskej alebo maďarskej mutácii.

Tabuľka M_115: Počet vyplnených dotazníkov študentmi vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia podľa jazykovej mutácie

Počet vyplnených dotazníkov študentmi vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia podľa jazykovej mutácie		
POČET VYPLNENÝCH DOTAZNÍKOV podľa jazykovej mutácie	počet	údaje v %
Slovenský jazyk	1194	85
Maďarský jazyk	210	15
Spolu	1404	100

V súčasnosti neexistujú relevantné informácie o počte a základných charakteristikách študentov zo Slovenska, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí, preto nie je možné vytvoriť reprezentatívnu vzorku tejto skupiny študentov.

Podarilo sa získať presné počty len dvoch najväčších skupín študentov v zahraničí, a to v Českej republike[1] (21 481 študentov) a v Maďarsku[2] (1 710 študentov). Ďalšie odhadované počty študentov pochádzajú z údajov Inštitútu pre štatistiku UNESCO.[3] Na základe týchto troch zdrojov údajov bolo sústredené úsilie osloviť študentov v krajinách, kde ich je aspoň 100 podľa UNESCO. Výsledkom je tabuľka M_120 uvedená nižšie.

Tabuľka M_116: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa krajiny, v ktorej študujú

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa krajiny, v ktorej študujú				
KRAJINA ŠTÚDIA	počet vzorka	údaje v % vzorka	poradie podľa počtu	poradie podľa počtu
Česká republika	862	61	1	1
Maďarsko	152	11	2	2
Veľká Británia	127	9	3	3
Dánsko	125	9	4	4
Holandsko	29	2	5	neznámy údaj
Nemecká spolková republika	19	1	6	6
Rakúsko	18	1	7	5
Francúzsko	12	1	8	8
Španielsko	9	1	9	13
Spojené štáty americké	8	1	10	9
Poľsko	6	0	11	7
Belgicko	5	0	12	17
Nórsko	5	0	13	18
Švajčiarsko	5	0	14	12
Taliansko	5	0	15	11
Fínsko	3	0	16	16
Švédsko	3	0	17	15
Austrália	2	0	18	10
Kanada	2	0	19	14
Singapur	2	0	20	neznámy údaj
Rusko	1	0	21	20
Spojené arabské emiráty	1	0	22	29
Island	1	0	23	32
Japonsko	1	0	24	21
Luxembursko	1	0	25	28
Spolu	1404	100		

Podľa krajiny štúdia sú vo vzorke zastúpení respondenti z 22 krajín, kde má Slovensko najvyššie podiely vysokoškolských študentov (chýbajú len zástupcovia Ukrajiny, ktorí sú v rebríčku UNESCO na 20. mieste). Mimo krajín, kde študuje najviac vysokoškolákov zo Slovenska, sú vo vzorke štyria študenti, ktorí študujú v Spojených arabských emirátoch, na Islande, v Luxembursku a v Singapure, keďže títo študenti vyplnili dotazník. Cieľom pri zbere dát bolo vytvoriť takú vzorku, aby v nej boli zastúpení študenti podľa toho, koľko ich v danej krajine študuje.

Tabuľka M_117: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa pohlavia		
POHLAVIE	Počet	údaje v %
Muži	528	38
Ženy	876	62
Spolu	1404	100

Tabuľka M_118: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa typu školy

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa typu školy		
TYP ŠKOLY	počet	údaje v %
Verejná/štátna	1353	96
Súkromná/neštátna	51	4
Spolu	1404	100

Tabuľka M_119: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa stupňa štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa stupňa štúdia		
STUPEŇ ŠTÚDIA	počet	údaje v %
Bakalárske (napr. Bc., BA, BSci)	667	48
Magisterské/inžinierske (napr. Mgr., Ing., MA, MSci, Mphil, MBA)	386	28
Spojené bakalárske a magisterské (napr. medicína)	351	25
Spolu	1404	100

Tabuľka M_120: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa regiónu, z ktorého pochádzajú

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa regiónu, z ktorého pochádzajú		
REGIÓN, Z KTORÉHO ŠTUDENTI POCHÁDZAJÚ	počet	údaje v %
Bratislavský kraj	156	11
Trnavský kraj	177	13
Trenčiansky kraj	182	13
Nitriansky kraj	208	15
Žilinský kraj	184	13
Banskobystrický kraj	169	12
Prešovský kraj	145	10
Košický kraj	183	13
Spolu	1404	100

Tabuľka M_121: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa zamerania štúdia

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa zamerania štúdia		
ZAMERANIE ŠTÚDIA	počet	údaje v %
Doprava, pošty a telekomunikácie	9	1
Elektrotechnika	17	1
Informatika, výpočtová technika a matematika	140	10
Stavebníctvo, geodézia a kartografia	60	4
Strojárstvo a ostatná kovospracúvacia výroba	16	1
Iné technické vedy a náuky	47	3
Pôdohospodárske a veterinárske vedy	18	1
Prírodné vedy	92	7
Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy	44	3
Ekonomické vedy	207	15
Iné spoločenské vedy a náuky (právo, politológia, masmediálne štúdia…)	151	11
Humanitné vedy (filozofia, filológia, história..)	133	10
Umenie	39	3
Vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	4	0
Zdravotnícke nelekárske vedy	79	6
Lekárske vedy	303	22
Farmácia	45	3
Spolu	1404	100

Tabuľka M_122: Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa skúsenosti so štúdiom na VŠ na Slovensku

Štruktúra vzorky respondentov z radov študentov 1. a 2. stupňa VŠ štúdia v zahraničí podľa skúsenosti so štúdiom na VŠ na Slovensku		
SKÚSENOSŤ SO ŠTÚDIOM NA VŠ V SR	počet	údaje v %
Nie	1150	82
Áno	254	18
Spolu	1404	100

Štruktúra vzorky – vysokoškolskí učitelia a vedci zo Slovenska pôsobiaci vo výskumných a VŠ inštitúciách, ako aj v praxi v zahraničí

Výberový súbor tvorilo 198 respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume. V súčasnosti nie sú k dispozícii štatistické údaje o vedcoch a VŠ učiteľoch zo Slovenska pôsobiacich v zahraničných vedeckých alebo VŠ inštitúciách, respektíve na výskumných pozíciách v praxi, ktoré by umožnili vytvoriť reprezentatívnu vzorku tejto skupiny.

Tabuľka M_123: Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa pohlavia

Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa pohlavia		
POHLAVIE	počet	údaje v %
Muž	126	64
Žena	71	36
Spolu	197	100

Tabuľka M_124: Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa veku

Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa veku		
VEK	Počet	údaje v %
24 - 30 rokov	40	20
31 - 35 rokov	55	28
36 - 40 rokov	44	22
41 - 50 rokov	38	19
51 - 66 rokov	18	9
Bez odpovede	2	1
Spolu	197	100

Tabuľka M_125: Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa krajiny pôsobenia

Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa krajiny pôsobenia		
KRAJINA PÔSOBENIA	počet	údaje v %
Česká republika	61	31
Spojené štáty americké	21	11
Veľká Británia	21	11
Nemecká spolková republika	17	9
Rakúsko	13	7
Holandsko	9	5
Švajčiarsko	8	4
Fínsko	7	4
Švédsko	7	4
Belgicko	5	3
Dánsko	4	2
Kanada	4	2
Nórsko	4	2
Austrália	2	1
Maďarsko	2	1
Nový Zéland	2	1
Taliansko	2	1
Francúzsko	1	1
Taiwan	1	1
Európa	1	1
Španielsko	1	1
Spojené štáty americké a Maďarsko	1	1
Česká republika a Veľká Británia	1	1
Česká republika a Holandsko	1	1
Spolu	197	100

Tabuľka M_126: Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa dĺžky pôsobenia vo vedeckej pozícii/pozícii VŠ učiteľa v zahraničí

Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa dĺžky pôsobenia vo vedeckej pozícii / pozícii VŠ učiteľa v zahraničí		
DĺŽKA PÔSOBENIA VO VEDECKEJ POZÍCII/ V POZÍCII VŠ UČITEĽA V ZAHRANIČÍ	počet	údaje v %
Menej ako 3 roky	57	29
3 – 5 rokov	42	21
6 – 10 rokov	31	16
11 – 15 rokov	35	18
16 – 20 rokov	14	7
Viac ako 20 rokov	18	9
Spolu	197	100

Tabuľka M_127: Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa typu inštitúcie

Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa typu inštitúcie		
TYP INŠTITÚCIE, V KTOREJ PÔSOBIA	počet	údaje v %
Vysoká škola	143	73
Iná výskumná inštitúcia	44	22
Prax (firma, vládne a mimovládne inštitúcie...)	10	5
Spolu	197	100

Tabuľka M_128: Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa skúsenosti s prácou na Slovensku

Štruktúra vzorky respondentov z radov učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich vo výskumných a VŠ inštitúciách v zahraničí podľa skúsenosti s prácou na Slovensku		
SKÚSENOSŤ S PRÁCOU NA VŠ NA SLOVENSKU	počet	údaje v %
Nie	139	71
Áno	58	29
Spolu	197	100

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Zdroje:

[1:] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, MLÁDEŽE A TELOVÝCHOVY ČR. *Štatistika výkonových ukazovateľov verejných a súkromných vysokých škôl ČR (k roku 2017)*, 2018 [cit. 2019-7-2]. Dostupné na: http://krakatau.uiv.cz/statistikyvs/vykonyVS.aspx

[2:] MINISTRY OF HUMAN CAPACITIES. Dáta pre akademický rok 2017/2018 boli zakúpené od ministerstva a spracované pre účely projektu To dá rozum spolupracovníkom Józsefom Berácsom, DSc.

[3:] UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS. *Global Flow of Tertiary-Level Students* [cit. 2019-7-2]. Dostupné na: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

Spracovanie dát za špecialistov na ľudské zdroje

Dáta z výberového súboru špecialistov na ľudské zdroje boli spracované pomocou štatistického softvéru Stata. V rámci komparačnej analýzy pre jednotlivé odvetvia, typ vlastníctva či veľkosť firiem sa dáta analyzovali cez Chí-kvadrát a deskriptívnu štatistiku.

Štruktúra vzorky

V súčasnosti nie sú k dispozícii štatistické údaje o špecialistoch na ľudské zdroje, ktoré by umožnili vytvoriť reprezentatívnu vzorku tejto skupiny. Výberový súbor tvorilo 218 respondentov, ktorí sa zúčastnili na dotazníkovom prieskume, z nich 85,3 % pôsobilo na pozícii HR špecialista, recruiter, personalista alebo HR manažér, 14,7 % na inej pozícii.

Tabuľka M_129: Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa pozície

Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa pozície		
POZÍCIA	počet	údaje v %
HR špecialista, recruiter, personalista, HR manažér	186	85
Iná špecializácia	32	15
Spolu	218	100

V prieskume boli oslovení respondenti, ktorí realizujú nábor zamestnancov na pozície s rôznou kvalifikáciou. Rozdelenie na vysokokvalifikované a stredne a nízkokvalifikované pozície sa riadi požadovaným dosiahnutým vzdelaním uchádzačov o pracovné pozície. Stredne a nízkokvalifikovanými pozíciami sa rozumejú pozície, na ktoré sa vyžaduje základné, resp. stredoškolské vzdelanie. Vysokokvalifikované pozície sú tie, kde sa vyžaduje od uchádzačov ukončené vysokoškolské vzdelanie.

Tabuľka M_130: Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa prevažujúcej kvalifikácie prijímaných uchádzačov

Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa prevažujúcej kvalifikácie prijímaných uchádzačov		
PRIJÍMANIE UCHÁDZAČOV NA:	počet	údaje v %
Nízko- a stredne kvalifikované pozície	71	33
Vysokokvalifikované pozície	147	67
Spolu	218	100

Na prieskume sa zúčastnili respondenti pôsobiaci v spoločnostiach rôznej veľkosti, vykonávajúcich činnosť v rôznych odvetviach ekonomickej činnosti, v rôznych krajoch a rôzneho typu vlastníctva spoločnosti.

Tabuľka M_131: Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa odvetvia ekonomickej činnosti spoločnosti, v ktorej pôsobia

Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa odvetvia ekonomickej činnosti spoločnosti, v ktorej pôsobia		
ODVETVIE EKONOMICKEJ ČINNOSTI	počet	údaje v %
Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rybolov	6	3
Priemyselná výroba (aj remeslá)	52	24
Dodávka elektriny, plynu, pary a studeného vzduchu	3	1
Dodávka vody, čistenie a odvod odpadových vôd, odpady a služby odstraňovania odpadov	1	1
Stavebníctvo	9	4
Veľkoobchod a maloobchod, oprava motorových vozidiel a motocyklov	9	4
Doprava a skladovanie	9	4
Ubytovacie a stravovacie služby	1	1
Informácie a komunikácia	21	10
Finančné a poisťovacie činnosti	24	11
Odborné, vedecké a technické činnosti	6	3
Administratívne a podporné služby	10	5
Verejná správa a obrana, povinné sociálne zabezpečenie	8	4
Vzdelávanie	15	7
Zdravotníctvo a sociálna pomoc	1	1
Mimovládne a neziskové činnosti	6	3
Ostatné činnosti	35	16
Bez odpovede	2	1
Spolu	218	100

Tabuľka M_132: Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa lokality pôsobenia spoločnosti

Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa lokality pôsobenia spoločnosti		
KRAJ PÔSOBENIA SPOLOČNOSTI	Počet	údaje v %
Bratislavský	72	33
Trnavský	5	2
Trenčiansky	13	6
Nitriansky	24	11
Žilinský	9	4
Banskobystrický	7	3
Prešovský	3	1
Košický	4	2
Celá Slovenská republika	34	16
Bratislavský + Košický + iný	18	8
Bratislavský + iný	15	7
Iné kraje	5	2
Bratislavský + Košický	9	4
Spolu	218	100

Tabuľka M_133: Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa veľkosti spoločnosti (podľa počtu zamestnancov)

Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa veľkosti spoločnosti (podľa počtu zamestnancov)		
VEĽKOSŤ SPOLOČNOSTI PODĽA POČTU ZAMESTNANCOV	počet	údaje v %
Malá (1 - 24)	27	12
Stredná (25 - 500)	96	44
Veľká (501 a viac)	95	44
Spolu	218	100

Tabuľka M_134: Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa typu vlastníctva spoločnosti

Štruktúra vzorky respondentov z radov špecialistov na ľudské zdroje podľa typu vlastníctva spoločnosti		
HLAVNÝ TYP VLASTNÍCTVA	počet	údaje v %
Zahraničné súkromné	125	57
Slovenské súkromné	50	23
Slovenské štátne a verejné	36	17
Neziskový sektor	7	3
Spolu	218	100

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Spôsob interpretácie kvantitatívnych dát

Pri interpretácii dát získaných od jednotlivých skupín respondentov bola rešpektovaná možnosť rôznej úrovne zovšeobecnenia zozbieraných údajov pri konkrétnych výberových vzorkách.

Výberová vzorka základných a materských škôl v regionálnom školstve (ktorá bola vážená) je reprezentatívna vzhľadom na kraj a zriaďovateľa. Výberová vzorka pre stredné školy (ktorá bola vážená) je reprezentatívna vzhľadom na kraj, zriaďovateľa a typ školy.

Výberová vzorka žiakov stredných škôl je reprezentatívna vzhľadom na pohlavie žiakov, zriaďovateľa a kraj.

Výberová vzorka vysokoškolských učiteľov a vedeckých a umeleckých pracovníkov na slovenských VŠ je reprezentatívna podľa pohlavia, veku, typu školy a geografického umiestnenia školy. Tieto kvótne znaky boli počas zberu dát sledované a výberový súbor bol podľa týchto znakov prevážený iteratívnou metódou váženia, čím sa dosiahli v skúmanej vzorke podiely kvótnych znakov identické so základným súborom.

Výberová vzorka študentov vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia študujúcich na Slovensku je reprezentatívna podľa pohlavia, typu školy, geografického umiestnenia školy a formy štúdia. Tieto kvótne znaky boli počas zberu dát sledované a výberový súbor bol podľa týchto znakov prevážený iteratívnou metódou váženia, čím sa dosiahli v skúmanej vzorke podiely kvótnych znakov identické so základným súborom.

Výberová vzorka študentov doktorandského štúdia študujúcich na vysokých školách na Slovensku je reprezentatívna podľa pohlavia, typu školy, geografického umiestnenia školy a formy štúdia. Tieto kvótne znaky boli počas zberu dát sledované a výberový súbor bol podľa týchto znakov prevážený iteratívnou metódou váženia, čím sa dosiahli v skúmanej vzorke podiely kvótnych znakov identické so základným súborom.

Výberová vzorka študentov 1. a 2. stupňa zo Slovenska, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí, nie je reprezentatívna. V súčasnosti nie sú známe relevantné informácie o počte a základných charakteristikách tejto skupiny študentov, preto nebolo možné reprezentatívnu vzorku tejto skupiny vytvoriť. Z týchto dôvodov sa nemôžu získané údaje zovšeobecniť, zistenia sa vzťahujú len k skúmanej vzorke.

Výberová vzorka vysokoškolských učiteľov a vedcov zo Slovenska pôsobiacich v zahraničí na výskumných pozíciách v praxi, vo vedeckých, výskumných a VŠ inštitúciách nie je reprezentatívna. Nie sú známe relevantné údaje o tejto skupine, preto nebolo možné reprezentatívnu vzorku vytvoriť. Získané výsledky sa viažu len na konkrétnu vzorku.

Informácie získané z dát od špecialistov na ľudské zdroje boli interpretované len vo vzťahu ku vzorke vzhľadom na to, že nebolo možné vytvoriť reprezentatívnu vzorku tejto skupiny, keďže nie sú známe relevantné údaje o tejto skupine.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Metodologická reflexia

V jednotlivých etapách prípravy a realizácie prieskumu, ako aj následnej analýzy dát boli identifikované tieto momenty, ktoré mohli mať vplyv na možnosti interpretácie dát:

Príprava dotazníkov

Realizácia takého rozsiahleho prieskumu, ktorý mapoval slovenské školstvo od materských škôl až po vysoké školy, ako aj vysoké školy a vedecké inštitúcie v zahraničí s cieľom získať komplexné a ucelené informácie, si vyžadovala prípravu veľkého množstva dotazníkov (celkovo 26 rôznych verzií). Dotazníky museli obsahovať otázky špecifické pre jednotlivé stupne vzdelávacieho systému a súčasne bolo potrebné získať odpovede na rovnaký jav od rôznych skupín respondentov podľa jednotlivých stupňov vzdelávania a pozícií na týchto stupňoch. Preto sa jednotlivými dotazníkmi prelínali i spoločné otázky pre viac skupín respondentov. Pri tejto náročnej príprave dotazníkov vznikli i drobné nedostatky, ktoré sa už nedali odstrániť, keďže boli zistené až po spustení prieskumu. K nedostatkom patrili rozdielne znenia spoločných otázok. Formulácie pri niektorých spoločných otázkach v dotazníkoch sa odlišovali, pričom sa to týka buď formulácie otázky, alebo variantov odpovedí. Pri týchto otázkach sa teda stratila možnosť porovnávania odpovedí, prípadne porovnania niektorých možností odpovedí medzi jednotlivými skupinami respondentov.

Pri niektorých otázkach, pri ktorých sme chceli získať perspektívu žiakov stredných škôl a študentov vysokých škôl, bola zámerne použitá iná formulácia (resp. vysvetlivka v zátvorke) pre lepšiu prístupnosť a pochopenie danej položky. V týchto prípadoch porovnanie odpovedí žiakov stredných škôl a študentov vysokých škôl bolo realizované.

Pri tvorbe dotazníkov boli len pri malom množstve otázok využité škály, čo do istej miery sťažuje interpretovanie ich výsledku. Primárnym cieľom kvantitatívneho prieskumu však bolo opísať aktuálny stav, v akom rozsahu a v akých kontextoch (napr. typ školy, región) sú v slovenskom školstve prítomné problémy, preto boli použité najmä také typy otázok, ktoré merali sledované javy na nominálnej, resp. ordinálnej úrovni merania. V minimálnom množstve boli použité otázky na kardinálnej úrovni merania, ktoré sa viac používajú v meracích nástrojoch zacielených na modelovanie vnútornej štruktúry javov, tvorbu odhadov a tvorbu regresných modelov.

Zber dát

Riziká spojené s papierovou metódou zberu dát (tzv. PAPI metóda)

Zber dát formou nesupervizovaného papierového dotazníka (PAPI – Pen And Paper Interviewing) bol v prieskume pre oblasť regionálneho školstva zvolený ako najvhodnejší z pohľadu rozsahu prieskumu, veľkosti vzorky a nákladov na projekt. V prípade respondentov z materských, zo základných a stredných škôl bola metóda zberu dát online formou zamietnutá z dôvodu obáv o dostupnosť tejto formy pre všetkých potenciálnych respondentov. Istou nevýhodou PAPI metódy dopytovania sú nekompletne vyplnené dotazníky, resp. chybne vyplnené logické nadväznosti otázok v dotazníku, ako aj menšia návratnosť dotazníkov (celkovo dosiahla 52,28 %), kvôli ktorej bolo nevyhnutné znova oslovovať ďalšie školy so žiadosťou o účasť v prieskume na dosiahnutie požadovanej veľkosti vzorky. Negatívnym faktorom takejto metódy zberu môže byť aj istá obava respondentov zo straty anonymity a z toho vyplývajúce zábrany a neochota odpovedať na otázky v dotazníku. Hoci anonymita respondentov bola zaručená vo vzťahu k analytikom, v rámci škôl boli dotazníky pravdepodobne distribuované a zozbierané jedným zamestnancom, kvôli čomu sa nedá vylúčiť udávanie sociálne žiaducich odpovedí u istej časti respondentov.

Riziká spojené s online metódou zberu dát

Vzhľadom na typ respondentov (žiaci stredných škôl, VŠ učitelia, vedci, študenti VŠ) možno považovať zvolenú CAWI metódu zberu dát (Computer Assisted Web Interviewing, čiže vypĺňanie dotazníka prostredníctvom online formulára) ako najvhodnejšiu z časového i organizačného hľadiska. Metóda CAWI zároveň zabezpečila niekoľko ďalších výhod:

- vzhľadom na citlivosť niektorých otázok (hodnotenie študentov/učiteľov, vzťahov na škole a pod.) poskytuje respondentom online prostredie väčší pocit anonymity,

- respondenti môžu dotazník vyplniť kdekoľvek a kedykoľvek, v krátkom čase bolo možné osloviť veľký počet potenciálnych respondentov,
- obzvlášť pre mladé skupiny respondentov je online prostredie bežným a preferovaným spôsobom komunikácie.

So zvolenou metódou sa však spája aj niekoľko rizík. Prvým rizikom je, že ide o samovýber a nie je teda možné ovplyvniť, kto dotazník vyplní do takej miery, ako je to pri klasických prieskumoch vedených anketármi. Konkrétne pri tomto prieskume nie je možné skontrolovať, ako jednotliví aktéri (riaditelia stredných škôl, dekani, prodekani atď.), ktorí boli kontaktovaní za účelom diseminácie informácie o prieskume, ju aj reálne urobili, preto nie je známe, či mali respondenti na rôznych školách rovnakú pravdepodobnosť dotazník vyplniť. Respondenti však vždy boli oslovovaní viacerými kanálmi súčasne, čo v konečnom dôsledku zvýšilo predpoklad, že sa k nim dotazník dostal.

V porovnaní s tradičným dotazníkom sa pri vypĺňaní online dotazníka treba spoliehať len na respondenta, distribútor nemá možnosť poskytnúť mu pomoc, pokiaľ je mu pri vypĺňaní niečo nejasné. Tento problém by mali eliminovať presné inštrukcie a jednoznačné znenie otázok a zároveň testovanie dotazníka pred jeho distribúciou. V rámci testovania dotazníkov boli identifikované nejasné formulácie, ktoré boli následne odstránené. Anonymita vzhľadom na obsah dotazníka môže mať v tomto prieskume i svoje pozitíva, keďže sa eliminuje zábrana otvorene vyjadriť svoje názory.

Pri online prieskumoch dochádza aj k viacnásobnému vyplneniu dotazníka jedným respondentom. Tento problém bol ošetrený dôslednou kontrolou dát a duplicitné dotazníky, ako aj dotazníky s nelogickou nadväznosťou odpovedí boli vyradené.

Pri špecialistoch na ľudské zdroje mohlo byť obmedzením aj to, že dotazník bol vypĺňaný v papierovej podobe na konferencii TREND Personálny manažment 2017, a teda k papierovej forme dotazníka mala prístup len časť respondentov. Táto konferencia však patrí medzi najväčšie HR konferencie na Slovensku, a teda sa na nej zúčastňuje pomerne veľká časť cieľovej skupiny. Zároveň tí, ktorí neboli na konferencii, mali možnosť vyplniť rovnaký dotazník v online podobe.

Rozsah výberových súborov

Z oslovených vysokoškolských učiteľov a vedcov pôsobiacich v zahraničí sa podarilo získať vzorku s počtom 197 respondentov. Rozsah vzorky neumožňoval podrobnejšiu analýzu niektorých otázok vzhľadom na nízke počty odpovedí v jednotlivých podskupinách. Tento problém bol riešený prostredníctvom využitia kvalitatívnych dát, ktoré pomáhali s interpretáciou. Zároveň boli použité sekundárne dáta z prieskumu MORE2 Study on Mobility Patterns and Career Paths of Researchers[1] , realizovaného Euraxess a mapujúceho migráciu vedeckých a výskumných pracovníkov. Ostal tu však problém, že pri niektorých odpovediach bolo príliš málo respondentov na to, aby sa dali štatisticky interpretovať.

Rovnaký problém bol zaznamenaný i pri vzorke špecialistov na ľudské zdroje s počtom 218 respondentov. Špecifickým problémom tu bol nízky počet respondentov odpovedajúcich na otázky týkajúce sa stredne a nízkokvalifikovaných respondentov. Pri interpretáciách opätovne pomohli kvalitatívne dáta a zároveň dáta z prieskumu PAS[2], v rámci ktorého bola možnosť validovať viaceré otázky z dotazníka realizovaného v rámci projektu To dá rozum. Aj tu ostal problém, že v rámci jednotlivých charakteristík vzorky bolo odpovedí príliš málo na to, aby sa dali podľa nich interpretovať, napr. podľa kraja pôsobenia, ekonomickej činnosti či typu vlastníctva spoločnosti. Napriek nižšiemu počtu respondentov (218) však možno dáta považovať za výpovedné aj vzhľadom na to, že respondenti pochádzali prevažne z veľkých (43,6 %) a zo stredných firiem (44,0 %), čiže ich skúsenosti reflektovali relatívne vysoké počty uchádzačov o zamestnanie, s ktorými prišli počas ich praxe do kontaktu. Zistenia od expertov na ľudské zdroje boli zároveň komentované pánom Jozefom Javorským, ktorý má celoživotnú skúsenosť s prácou v oblasti ľudských zdrojov na Slovensku.

Porovnávanie získaných údajov

Nevážené dáta získané z dotazníkov pre skupiny respondentov (vysokoškoláci a VŠ učitelia a vedci zo Slovenska študujúci/pôsobiaci v zahraničí, niektoré typy respondentov zo špeciálnych škôl, špecialisti na ľudské zdroje), kde nie je možné určiť veľkosť a iné charakteristiky základného súboru, nie je možné zovšeobecniť na celkovú populáciu respondentov. Porovnávanie týchto dát s dátami, ktoré boli vážené na základe definovaných kvótnych znakov, bolo udržané iba v rovine porovnávania podielu respondentov medzi jednotlivými cieľovými skupinami dotazníkového prieskumu.

Interpretácia získaných údajov

Dotazníkový prieskum bol zameraný na vnímanie problémov z pohľadu respondentov. Pri interpretácii zistení bola zohľadnená aj skutočnosť, že respondenti skúmané problémy mohli vnímať cez svoju jedinečnú skúsenosť, ktorá vychádza z konkrétnej pozície, na ktorej pôsobia. Z tohto dôvodu bola pri interpretácii zistení využívaná triangulácia zdrojov dát (z dotazníkov od rôznych typov respondentov, z kvalitatívneho prieskumu, ako aj zo sekundárnych zdrojov). K istému skresleniu odpovedí mohlo dôjsť aj v prípade respondentov z regionálneho školstva, kde bol výber respondentov na časti škôl realizovaný dvojstupňovo, t. j. riaditeľ mal náhodným spôsobom vybrať konkrétny počet učiteľov. Hoci nie je možné overiť náhodnosť výberu a dajú sa predpokladať možné skreslenia, tento spôsob výberu respondentov bol realizovaný len na menšej časti škôl a teda jeho dopad na celkové zistenia bol obmedzený.

Autori: Miroslava Hapalová, Renáta Hall, Stanislav Lukáč, Antónia Rudinská a Jozef Kuraj
Oponent: Juraj Medzihorský

Zdroje:

[1:] EURAXESS. *MORE2 Study on Mobility Patterns and CareerPaths of Researchers.* August 2013 [cit. 2019-7-4]. Dostupné na: https://cdn4.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/final_report_0.pdf

[2:] PODNIKATEĽSKÁ ALIANCIA SLOVENSKA. *Podľa podnikateľov je na Slovensku zlý vzdelávací systém.* December 2018 [cit. 2019-7-4]. Dostupné na: https://www.alianciapas.sk/2019/02/06/podla-podnikatelov-je-na-slovensku-zly-vzdelavaci-system/

Príloha- zoznam dotazníkov

Príloha 1.1. Dotazníky pre respondentov z regionálneho školstva

Príloha 1.1.1. Dotazníky pre respondentov zo škôl hlavného vzdelávacieho prúdu

Príloha 1.1.1.1. Dotazníky respondentov z materských škôl

Príloha 1.1.1.1.1. Dotazník pre riaditeľa/ku MŠ

- **MS_RIADITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.1.2. Dotazník pre učiteľa/ku MŠ

- **MS_UCITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.1.3. Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu MŠ

- **MS_ODBORNY_ZAMESTNANEC_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.1.4. Dotazník pre pedagogického asistenta/ku MŠ

- **MS_ASISTENT_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2. Dotazníky pre respondentov zo základných škôl

Príloha 1.1.1.2.1. Dotazník pre riaditeľa/ku ZŠ

- **ZS_RIADITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.2. Dotazník pre učiteľa/ku ZŠ

- **ZS_UCITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.3. Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu ZŠ

- **ZS_ODBORNY_ZAMESTNANEC_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.4. Dotazník pre pedagogického asistenta/ku ZŠ

- **ZS_ASISTENT_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.5. Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu

- **ZS_VYCHOVNY_PORADCA_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.3. Dotazníky pre respondentov zo stredných škôl

Príloha 1.1.1.3.1. Dotazník pre riaditeľa/ku SŠ

- **SS_RIADITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.3.2. Dotazník pre učiteľa/ku SŠ

- **SS_UCITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.3.3. Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu SŠ

- **SS_ODBORNY_ZAMESTNANEC_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.3.4. Dotazník pre pedagogického asistenta/ku SŠ

- **SS_ASISTENT_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.3.5. Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu

- **SS_VYCHOVNY_PORADCA_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.3.6. Dotazník pre majstra/terku odbornej výchovy

- **SS_MAJSTER_ODBORNEJ_VYCHOVY_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2. Dotazníky pre respondentov zo špeciálnych škôl

Príloha 1.1.2.1. Dotazníky pre respondentov zo špeciálnych materských škôl

Príloha 1.1.2.1.1. Dotazník pre riaditeľa/ku ŠMŠ

- **SMS_RIADITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.1.2. Dotazník pre učiteľa/ku ŠMŠ

- **SMS_UCITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.1.3. Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu ŠMŠ

- **SMS_ODBORNY_ZAMESTNANEC_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.1.4. Dotazník pre pedagogického asistenta/ku ŠMŠ

- **SMS_ASISTENT_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.2. Dotazníky respondentov zo špeciálnych základných škôl

Príloha 1.1.2.2.1. Dotazník pre riaditeľa/ku ŠZŠ

- **SZS_RIADITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.2.2. Dotazník pre učiteľa/ku ŠZŠ

- **SZS_UCITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.3. Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu ŠZŠ

- **SZS_ODBORNY_ZAMESTNANEC_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.4. Dotazník pre pedagogického asistenta/ku ŠZŠ

- **SZS_ASISTENT_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.1.2.5. Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu ŠZŠ

- **SZS_VYCHOVNY_PORADCA_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.3. Dotazníky pre respondentov zo špeciálnych stredných škôl

Príloha 1.1.2.3.1. Dotazník pre riaditeľa/ku ŠSŠ

- **SSS_RIADITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.3.2. Dotazník pre učiteľa/ku ŠSŠ

- **SSS_UCITEL_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.3.3. Dotazník pre odborného zamestnanca/kyňu ŠSŠ

- **SSS_ODBORNY_ZAMESTNANEC_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.3.4. Dotazník pre pedagogického asistenta/ku ŠSŠ

- **SSS_ASISTENT_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.3.5. Dotazník pre výchovného poradcu/kyňu ŠSŠ

- **SSS_VYCHOVNY_PORADCA_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.2.3.6. Dotazník pre majstra/terku odbornej výchovy ŠSŠ

- **SSS_MAJSTER_ODBORNEJ_VYCHOVY_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.1.3. Dotazník pre žiakov/čky stredných škôl

Príloha 1.1.3. Dotazník pre žiakov/čky stredných škôl – slovenská verzia
(počas zberu dát bola použitá aj maďarská verzia dotazníka)

- **SS_ZIACI_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.2. Dotazníky pre respondentov z vysokých škôl

Príloha 1.2.1. Dotazník pre vysokoškolských učiteľov, vedeckých a umeleckých pracovníkov na Slovensku

- **VS_UC_PRAC_SK_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.2.2. Dotazníky pre študentov vysokých škôl 1. a 2. stupňa VŠ štúdia na Slovensku
(počas zberu dát bola použitá aj maďarská verzia dotazníka)

- **VS_STUD_SK_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.2.3. Dotazník pre študentov doktorandského štúdia študujúcich na vysokých školách na Slovensku

- **VS-STUD-PHD_SK_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.2.4. Dotazník pre študentov 1. a 2. stupňa zo Slovenska, ktorí študujú na vysokých školách v zahraničí

- **VS-STUD-ZAHR_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.2.5. Dotazník pre vysokoškolských učiteľov a vedcov zo Slovenska, pôsobiacich na VŠ, vo vedeckých a výskumných inštitúciách a v praxi v zahraničí

- **VS-UC_VED-ZAHR_DOTAZNIK.pdf**

Príloha 1.3. Dotazníky pre špecialistov na ľudské zdroje

Príloha 1.3.1. Dotazník pre odborníkov na ľudské zdroje s ohľadom na prijímanie absolventov VŠ na vysokokvalifikované pozície

- **Dotaznik pre HR specialistov VS absolventi.pdf**

Príloha 1.3.2. Dotazník pre odborníkov na ľudské zdroje s ohľadom na prijímanie absolventov na nízko (ZŠ) a stredne (SŠ) kvalifikované pozície

- **Dotaznik pre HR specialistov ZS a SS absolventi.pdf**

Terminologický slovník

Sociálne znevýhodňujúce/znevýhodnené prostredie
Na základe platnej legislatívy sa za sociálne znevýhodnené prostredie považuje také prostredie dieťaťa, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie charakterizujú aspoň tri z nasledujúcich kritérií: rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie – socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú; chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa; aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie; nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie; nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, postele, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC; vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí; rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite; sociálne vylúčenie komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti. S cieľom zmiernenia stigmatizujúcich aspektov tohto vymedzenia je v analýze ako ekvivalent používaný termín „sociálne znevýhodňujúce prostredie“, ktorý sa usiluje poukázať na skutočnosť, že prostredie dieťa nerozvíja spôsobom, akým to očakávajú vzdelávacie inštitúcie. Znamená to tiež, že na strane vzdelávacieho systému existujú bariéry, ktoré bránia deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prístupe ku kvalitnému vzdelávaniu a v participácii na dianí v škole.

Rómske deti/žiaci
Deti/žiaci, ktorí sa identifikujú ako Rómovia alebo ktorí sú ako Rómovia identifikovaní okolím (učiteľmi, riaditeľmi, spolužiakmi a pod.). Pre časť z nich je materinským jazykom rómčina.

Deti/žiaci z prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít
Deti a žiaci, žijúci v sociálne vylúčených lokalitách (osadách, častiach miest a obcí), obývaných prevažne Rómami. Deti a žiaci z prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít čelia v prístupe k vzdelávaniu viacerým špecifickým znevýhodneniam, ktoré sú synergiou „etnického“ obsahu a sociálneho znevýhodnenia. Vplývajú na nich ako charakteristiky rodinného prostredia, z ktorého pochádzajú (ako napríklad chudoba), tak aj nastavenie škôl ako inštitúcií, do ktorých deti vstupujú (napríklad absencia metód práce s deťmi s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho, segregácia a diskriminácia) a ktoré nezriedka udržujú či dokonca zosilňujú nerovnosti, ktoré si deti prinášajú z rodín.

Rada školy
Samosprávny orgán školy, ktorého členmi sú zástupcovia pedagogických a nepedagogických zamestnancov, rodičov a nominantov zriaďovateľa školy. Najvýznamnejšou kompetenciou rady školy je realizovať výberové konanie na riaditeľa školy a vybraného kandidáta navrhnúť zriaďovateľovi školy na vymenovanie. V ďalších oblastiach rozvoja školy má rada školy poradný hlas a kľúčové dokumenty berie na vedomie.

„Štátne“ školy
Vžitý pojem, ktorý sa do čiastočnej decentralizácie kompetencií verejnej správy v roku 2003 používal pre väčšinu materských, základných a stredných škôl (ostatné školy boli súkromné alebo cirkevné). Po roku 2003 väčšinu škôl na všetkých úrovniach nezriaďuje štát, ale miestne a regionálne samosprávy. Ako „štátne“ školy možno v súčasnosti považovať len tie, ktorých zriaďovateľom je okresný úrad v sídle kraja, teda najmä špeciálne materské, základné a stredné školy. Aj školy zriadené samosprávami sú však v štatistických vykazovaniach naďalej uvádzané ako „štátne“, v analýze To dá rozum ich uvádzame ako „zriadené samosprávami“.

Index školskej autonómie
Index školskej autonómie je na základe údajov OECD v meraní PISA vypočítaný na základe odpovedí riaditeľov, ktorí sa vyjadrujú k tomu, kto rozhoduje o rôznych aspektoch fungovania školy. Pri jednotlivých oblastiach rozhodovania môžu označiť riaditeľa, učiteľov, radu školy, inštitúcie na lokálnej/regionálnej úrovni a na centrálnej úrovni. Pri každej môžu označiť aj viacero aktérov. Index školskej autonómie je vypočítaný na základe frekvencie prisúdenia zodpovednosti za rozhodovanie prvým trom uvedeným aktérom, teda riaditeľom, učiteľom a rade školy.

Integrácia
Začlenenie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej triedy v škole hlavného vzdelávacieho prúdu. Pri integrácii je prítomná snaha kompenzovať rôzne znevýhodnenia dieťaťa alebo žiaka tak, aby dokázali vyhovieť požiadavkám vzdelávania bežnej školy.

Inklúzia/inkluzívne vzdelávanie
Snaha o vytvorenie takých podmienok vo vzdelávaní, aby každé dieťa mohlo zo vzdelávania profitovať a v najväčšej možnej miere rozvinúť svoj potenciál (bez ohľadu na svoj zdravotný stav, sociálno-ekonomické zázemie, pôvod, štátnu príslušnosť, nadanie a iné okolnosti) v kolektíve svojich rovesníkov. V inkluzívnom vzdelávaní sa počíta s rôznorodosťou vzdelávacích potrieb detí a žiakov. Ide o posun od začleňovania detí so znevýhodnením k snahe vytvárať školy pre všetkých.

Nižší sekundárny stupeň vzdelávania
Nižší sekundárny stupeň vzdelávania nasleduje po absolvovaní 1. stupňa základnej školy. V medzinárodnej klasifikácii označovaný ako ISCED 2. V našom školskom systéme ho absolvujú žiaci najčastejšie na 2. stupni ZŠ alebo osemročnom gymnáziu.

Jednotná škola
Pojem odkazujúci na typ integrovanej školskej sústavy, ktorá odmieta selekciu detí do vzdelávacích dráh v skorom veku a presadzuje myšlienku, že žiaci by mali absolvovať čo najväčšiu časť povinnej školskej dochádzky spoločne v jednom type školy. Zavedenie jednotnej školy bolo jedným zo základných cieľov reformy československého školstva v 30. rokoch 20. storočia.

Selektívny systém
Systém, ktorý podporuje selekciu detí do rôznych vzdelávacích dráh v príliš skorom veku. K selekcii dochádza najčastejšie po absolvovaní 1. stupňa ZŠ alebo krátko potom.

Rané detstvo
je v intenciách úvah o systéme vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve chápané ako obdobie života dieťaťa od narodenia až po nástup do základnej školy.

Raná starostlivosť
Raná starostlivosť je v správe chápaná ako starostlivosť o deti do 3 rokov.

Predškolské vzdelávanie
Na označenie prvého stupňa vzdelávacej sústavy – predprimárneho vzdelávania je v správe používaný verejnosti zrozumiteľnejší pojem predškolské vzdelávanie. Ide o vzdelávanie detí spravidla vo veku od 3 do 6 rokov. Predškolské vzdelávanie sa na Slovensku realizuje výlučne v materských školách.

Včasná intervencia
Včasná intervencia je v širšom slova zmysle chápaná ako súbor možných intervencií a opatrení pre dieťa so zdravotným znevýhodnením alebo rizikovým vývinom do 7 rokov jeho veku a/alebo jeho rodinu reflektujúcich ich potreby.

Špeciálne školy
Školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (školy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a školy pre žiakov s nadaním).

Akademický senát
Je orgán akademickej samosprávy zložený z minimálne tretiny študentov a zvyšok tvoria zamestnanci. Akademický senát je na úrovni fakulty aj na úrovni VŠ. Na úrovni VŠ v akademickom senáte musia byť všetky fakulty zastúpené rovnakým počtom členov.

Rektor
Rektor je štatutárnym orgánom verejnej vysokej školy, riadi ju, koná v jej mene a zastupuje ju navonok. Rektor súkromnej vysokej školy je predstaviteľom akademickej obce súkromnej vysokej školy.

Dekan
Dekan je predstaviteľom fakulty, riadi ju, zastupuje a koná vo veciach fakulty.

Vedecká rada
Je orgánom samosprávy VŠ alebo fakulty. Jej hlavnou úlohou je stimulovať rozvoj kvalitného vzdelávania a vedeckej a umeleckej činnosti.

Správna rada verejnej vysokej školy
Správna rada verejnej vysokej školy je orgán, ktorý podporuje posilňovanie väzby verejnej vysokej školy a spoločnosti. Uplatňuje a presadzuje verejný záujem v činnosti verejnej vysokej školy, najmä v súvislosti s využívaním jej majetku a finančných prostriedkov poskytnutých verejnej vysokej škole štátom.

Správna rada súkromnej vysokej školy
Správna rada je najvyšším riadiacim a rozhodujúcim orgánom súkromnej vysokej školy.

Disciplinárna komisia
Disciplinárna komisia fakulty alebo VŠ prerokúva disciplinárne priestupky študentov, má právo navrhnúť sankcie či v krajnom prípade odporučiť vylúčenie študenta zo štúdia.

Slovenská akreditačná agentúra
Agentúra rozhoduje o rozsahu oprávnení vysokých škôl na uskutočňovanie vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike, oprávnení vysokých škôl uskutočňovať habilitačné a inauguračné konanie a ukladá a kontroluje napĺňanie opravných opatrení zo strany vysokých škôl. Agentúra vydáva štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania, štandardy pre študijné programy a štandardy pre habilitačné konanie a inauguračné konanie.

Akreditačná komisia
Do 31. 12. 2019 bola poradným orgánom vlády SR a vyjadrovala sa o spôsobilosti VŠ poskytovať študijné programy; realizovať habilitačné konania a konania na vymenúvanie profesorov; SAV poskytovať PhD. štúdium; o návrhu na udelenie štátneho súhlasu právnickej osobe, ktorá chce pôsobiť ako súkromná vysoká škola; o návrhoch na zriadenie, zlúčenie, splynutie, rozdelenie, zrušenie, zmenu názvu alebo zmenu sídla verejných a štátnych VŠ a ich fakúlt; o návrhu na zmenu v sústave študijných odborov; a schvaľovala kritériá VŠ na udelenie titulov docent a profesor.

Študijný program
Študijný program je súbor predmetov a pravidiel na ich absolvovanie.

Študijný odbor
Študijný odbor je oblasť poznania, ktorá môže byť predmetom vysokoškolského vzdelávania v niektorom z jeho troch stupňov. V rámci jedného študijného odboru môže existovať viacero študijných programov.

Prvý stupeň VŠ
Bakalárske štúdium.

Druhý stupeň VŠ
Magisterské alebo inžinierske štúdium.

Spojený prvý a druhý stupeň VŠ
Súvislé štúdium, ktoré nie je predelené na dva stupne absolvovaním záverečnej skúšky na prvom stupni a prijímacími skúškami na druhý stupeň (napr. všeobecné lekárstvo, farmácia, veterinárne lekárstvo, teológia).

Tretí stupeň VŠ
Doktorandské štúdium.

Prvé dva stupne VŠ
Bakalárske štúdium a magisterské alebo inžinierske štúdium.

Verejné vysoké školy
Vysoké školy financované z rozpočtovej kapitoly Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Štátne vysoké školy
Vysoké školy financované z rozpočtových kapitol rezortov, pod ktoré prislúchajú (napr. Akadémia policajného zboru pod Ministerstvo vnútra SR).

Súkromné vysoké školy
Vysoké školy zriadené súkromným zriaďovateľom.

Habilitačné konanie
Habilitačné konanie je proces, ktorý vedie k získaniu vedecko-pedagogického titulu docent.

Inauguračné konanie
Inauguračné konanie je proces, ktorý vedie k získaniu vedecko-pedagogického titulu profesor.

Krátke programy VŠ vzdelávania
Študijné programy kratšie ako bakalársky stupeň. Zvyčajne sa viažu na výkon určitej profesie, sú prakticky orientované a prioritne pripravujú študentov na vstup na trh práce.

ESG
Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area, štandardy zabezpečovania kvality VŠ (http://www.ehea.info/cid105593/esg.html).

Prepočítaný počet študentov (PPŠ)
Študenti prvého ročníka prvého stupňa sa prepočítavajú koeficientom 0,7; vo vyšších ročníkoch prvého stupňa a pri spojenom prvom a druhom stupni do tretieho ročníka sa prepočítavajú koeficientom 1,0; študenti druhého stupňa a 4. až 6. ročníka spojeného prvého a druhého stupňa koeficientom 1,5; študenti tretieho stupňa sa prepočítavajú koeficientom 12. Vo všetkých prípadoch ide o študentov, ktorým nevznikla povinnosť hradiť školné (https://www.minedu.sk/data/att/14159.pdf).

Demografické východiská úvah o zmene školstva

Pri analýze problémov nášho školstva, ako aj pri hľadaní ich účinných riešení, je nutné zohľadniť trendy vývoja žiackej populácie, ktoré zodpovedajú vekovej štruktúre detí v jednotlivých stupňoch vzdelávania (deti materských škôl, žiaci 1. a 2. stupňa základných škôl a stredných škôl). Vo všeobecnosti možno v najbližších rokoch očakávať celkový pokles žiackej populácie, a to takmer na každom stupni vzdelávacej sústavy. Dôležité je sledovať nielen plošný vývoj, ale aj situáciu v jednotlivých regiónoch Slovenska. Ukazuje sa totiž, že z pohľadu proporčného prerozdelenia žiackej populácie sa mapa Slovenska v nasledujúcom období prekreslí. Obyvateľstvo bude naďalej rozmiestnené v rámci regiónov veľmi nerovnomerne. V regióne východného Slovenska bude síce stále žiť tretina žiackej populácie, no sťahovanie ľudí z východu na západ a oživenie plodnosti posilní Bratislavský kraj, kde možno očakávať skôr nárast počtu detí. To sa prirodzene prejavuje aj vo vývoji jednotlivých referenčných vekových skupín. V západnej časti Slovenska sa zvýši počet detí vo všetkých referenčných skupinách s výnimkou detí materských škôl. Ich počet klesne aj tu, no nie tak výrazne ako v ostatných krajoch. Populačný pokles referenčnej populácie detí v MŠ bude o niečo menej pociťovaný tiež v mestách a obciach východného Slovenska. Výraznejší pokles v nasledujúcich rokoch možno očakávať aj v populácii žiakov 1. stupňa ZŠ. Ani v prípade detí vo veku 6 až 9 rokov sa však klesajúci trend neprejaví v Bratislavskom kraji. V ostatných možno počítať s tým, že v laviciach 1. stupňa ZŠ bude sedieť v roku 2030 menej detí. Jedinou vekovou skupinou, ktorú v ďalšom období nečakajú výraznejšie zmeny, sú deti vo veku 10 až 14 rokov. Očakáva sa, že počet žiakov 2.stupňa ZŠ na území Slovenska by mal byť v roku 2030 len o niečo nižší ako dnes. V počte žiakov stredných škôl a 19-ročných možno očakávať zásadné zmeny opätovne v najzápadnejšom kraji Slovenska, kde bude v roku 2030 žiť raz toľko mladých ľudí v tomto veku ako v súčasnosti. Vďaka situácii v Bratislavskom kraji možno hovoriť aj o ich celkovom náraste v rámci Slovenska, hoci v iných krajoch bude nárast menej pociťovaný a niekde bude treba počítať dokonca s miernym znížením stredoškolskej populácie.

Východiská trendovej analýzy

Východiskom tejto trendovej štúdie sú štatistické dáta Štatistického úradu SR získané prostredníctvom online prístupnej databázy DATAcube[1]. Projekcia vývoja obyvateľov do roku 2030 (stredný variant) bola spracovaná na základe objednávky To dá rozum pracovníkom Výskumného demografického centra pri INFOSTAT-e Branislavom Šprochom. Do projekcie vstupovali údaje o vekovo-pohlavnej štruktúre osôb známe ku koncu roka 2018, ďalej to boli odhadované pravdepodobnosti prežitia mužov a žien krajov medzi dvomi rokmi odvodené z reálneho vývoja týchto funkcií úmrtnostných tabuliek, prognózovaná úroveň vekovo a pohlavne špecifických migračných sáld a napokon vekovo-špecifické miery plodnosti, ktoré v interakcii s vekovou štruktúrou žien predstavovali základ budúceho počtu živonarodených detí. Všetky tieto vstupy boli projektované pre každý kraj zvlášť na báze trvalého pobytu a aplikované v kohortne-komponentnom modeli. Ten predstavuje najrozšírenejší prognostický model v demografii využívajúci rozdelenie populácie do jednotlivých kohort – populačných ročníkov, ktoré sú prostredníctvom pravdepodobností prežitia a migračného salda posúvané v čase do budúcnosti. Okrem toho výsledkom modelu sú tiež spomínané nové generácie mužov a žien vznikajúce pôsobením plodnosti.

Pre potreby tejto analýzy sme vymedzili vekové skupiny, ktoré približne zodpovedajú vekovej štruktúre detí a žiakov na jednotlivých stupňoch vzdelávacej sústavy. Označujeme ich ako referenčnú populáciu detí, resp. žiakov. Vekové vymedzenie je súladné s prístupom Centra vedecko-technických informácií SR, ktoré pracuje s týmito referenčnými populačnými skupinami[2]:

- referenčná populácia detí v materských školách – deti vo veku 3 až 5 rokov,
- referenčná populácia žiakov 1. stupňa základnej školy – deti vo veku 6 až 9 rokov,
- referenčná populácia detí 2. stupňa základnej školy – deti vo veku 10 až 14 rokov,
- referenčná populácia žiakov stredných škôl – deti vo veku 15 až 18 rokov a mládež vo veku 19 rokov.

Budúci vývoj a početnosť veľkej časti žiackej populácie je vysoko pravdepodobný. Odráža sa totiž od počtu už narodených detí. Tieto deti sú už v populácii a nepredpokladá sa, že by sa ich počet významnejšie menil. Úmrtnosť je totiž zanedbateľná, a ani vplyv migrácie nezohráva významnejšiu rolu. Väčšia miera neistoty sa týka predpokladaného vývoja referenčnej populácie detí v materských školách a populácie žiakov 1. stupňa ZŠ ku koncu prognózovaného obdobia. Ide totiž o deti, ktoré sa ešte len narodia po roku 2018.

Obyvateľstvo Slovenska starne, detí bude menej

Hoci podľa prognózy vývoja obyvateľstva SR môžeme očakávať, že najbližších 15 rokov dôjde k miernemu rastu plodnosti a tiež miernemu zisku zo zahraničnej migrácie, celkový prírastok vo väčšine okresov bude záporný. Ani zisky z migrácie nebudú natoľko veľké, aby dokázali úplne kompenzovať prirodzený úbytok[3]. Na Slovensku tak budeme v najbližších rokoch svedkami dvoch hlavných trendov: 1) starnutia populácie a 2) znižovania počtu obyvateľov, tzv. depopulácie[4]. Obidva trendy sa prejavia aj v oslabení žiackej populácie. V roku 2030 bude navštevovať materské, základné a stredné školy o 13-tisíc detí a žiakov menej. Žiacka populácia sa teda zníži o viac než 8 %.

Tretina žiackej populácie sa bude naďalej nachádzať v Prešovskom a Košickom kraji

„Z regionálneho hľadiska je obyvateľstvo SR rozmiestnené nerovnomerne. Najviac obyvateľov SR žije v Prešovskom a Košickom kraji, s podielom po cca 15 % obyvateľov SR“.[5] Na východe Slovenska sa dlhodobo rodí najviac detí. Preto neprekvapí skutočnosť, že v tejto časti krajiny sa nachádza aj najväčšia žiacka populácia. Pred desiatimi rokmi žila v tomto regióne tretina všetkých detí a žiakov vo veku 3 až 19 rokov. Podobná situácia je aj dnes a podľa predpovedí sa nezmení ani v nasledujúcom období. V roku 2030 by sa v mestách a obciach východného Slovenska malo nachádzať viac ako 30 % všetkých detí a mladých ľudí v uvedenom veku. K podobnému výsledku sa dopracujeme aj pri pohľade na jednotlivé referenčné skupiny. Vyzerá to teda tak, že v školských laviciach východného Slovenska bude aj v roku 2030 sedieť tretina všetkých detí materských a základných škôl a bude tu žiť aj tretina populácie potenciálnych stredoškolákov (Tabuľka T_P1.1).

Tabuľka T_P1.1: Priestorové rozloženie referenčnej populácie detí a žiakov na jednotlivých stupňoch vzdelávacej sústavy v rokoch 2018 a 2030 v rámci Slovenska

	MŠ				1. stupeň ZŠ			
kraj	2018		2030		2018		2030	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bratislavský kraj	24910	14.60%	21868	15.70%	31465	13.30%	32931	16.20%
Trnavský kraj	16552	9.70%	13236	9.50%	22320	9.40%	19717	9.70%
Trenčiansky kraj	16106	9.50%	11656	8.40%	22329	9.50%	17650	8.70%
Nitriansky kraj	18090	10.60%	13828	9.90%	25514	10.80%	20604	10.10%
Žilinský kraj	21219	12.50%	17631	12.70%	29813	12.60%	25811	12.70%
Banskobystrický kraj	18215	10.70%	14345	10.30%	26022	11%	20813	10.20%
Prešovský kraj	28825	16.90%	24310	17.50%	40713	17.20%	34306	16.90%
Košický kraj	26343	15.50%	22431	16.10%	38284	16.20%	31517	15.50%
	2. stupeň ZŠ				stredné školy			
kraj	2018		2030		2018		2030	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bratislavský kraj	30408	11.10%	46742	16.40%	23558	8.90%	43539	15.10%
Trnavský kraj	25789	9.40%	27954	9.80%	24668	9.30%	28461	9.90%
Trenčiansky kraj	25786	9.40%	25563	9%	25387	9.60%	27031	9.40%
Nitriansky kraj	30177	11%	29514	10.40%	29314	11.10%	29666	10.30%
Žilinský kraj	35096	12.80%	35587	12.50%	36050	13.70%	36075	12.50%
Banskobystrický kraj	32155	11.70%	29373	10.30%	31498	11.90%	30388	10.50%
Prešovský kraj	48560	17.70%	46501	16.30%	48883	18.50%	47998	16.60%
Košický kraj	45849	16.70%	42972	15.10%	44693	16.90%	45138	15.70%

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[6] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[7]

V Bratislavskom kraji možno očakávať významnejší nárast populácie

Rast počtu obyvateľov v krajoch má rozdielnu dynamiku. Kým na prelome tisícročia rástol najrýchlejšie počet obyvateľov na východe Slovenska, v posledných rokoch je najvyšší rast v Bratislavskom kraji. Na tejto skutočnosti sa podieľa oživenie plodnosti, ale tiež výrazná vnútorná migrácia, teda presuny obyvateľstva v rámci krajiny. „Migračne ziskových okresov na východe Slovenska ubúda, a migrácia má najmä východo-západný smer.“[8] Podľa Demografického atlasu SR súvisí rast počtu obyvateľov v Bratislavskom kraji s trendom vyhľadávania možností kvalitnejšieho bývania v prímestskom prostredí, čo sa prejavilo napríklad vo výraznom prírastku populácie v okrese Senec. Podľa autorov atlasu sa však na tomto jave podpisuje aj prirodzený prírastok, a to najmä v dôsledku realizácie odložených pôrodov[9]. Tento trend sa prejaví aj v prerozdelení žiackej populácie v rámci jednotlivých krajov. Kým dnes v Bratislavskom kraji žije okolo 12 % detí a žiakov vo veku 3 až 19 rokov, očakáva sa, že v roku 2030 ich bude okolo 16 %. Prognózovanie vývoja každej sledovanej referenčnej populačnej skupiny ukazuje, že v tomto regióne Slovenska sa bude počet detí v každej z nich postupne zvyšovať. K poklesu tu zrejme dôjde len v skupine detí materských škôl. Ten však bude nižší ako v ostatných krajoch (Tabuľka TP1.2). Vďaka týmto zmenám možno očakávať, že v roku 2030 dôjde k približnému vyváženiu žiackej populácie Bratislavského, Košického a Prešovského kraja, a to vo všetkých referenčných skupinách.

Referenčná populácia detí v materských školách bude zrejme v najbližších rokoch výraznejšie klesať

V posledných desiatich rokoch nastal postupný rast populácie detí vo veku 3 až 5 rokov. Tento pozitívny trend bol prirodzene spôsobený zvýšeným počtom novonarodených detí, ktorý sa po dlhodobom poklese začal v roku 2003 zvyšovať. „V roku 2011 sa narodilo o jednu pätinu (10-tisíc) detí viac ako v roku 2002.“[10] Ako vidieť v nasledujúcom grafe (Graf G_P1.1), populačná krivka dosiahla svoj vrchol v roku 2014 a následne začala klesať. Fáza poklesu teda nastala skôr, ako bola prognózovaná v roku 2015. V tomto období bol stanovený predpoklad, že počet detí v danom veku sa začne znižovať až od roku 2017. Žiaľ, ani najbližších desať rokov nemožno očakávať, že by sa trend zmenil. Naopak, v roku 2030 bude na Slovensku pravdepodobne vyše o 30-tisíc 3- až 5-ročných detí menej. Populácia detí materských škôl sa v období medzi rokmi 2018 a 2030 teda zníži viac než o 18 %.

Graf G_ P1.1 Vývoj referenčnej populácie detí materských škôl s prognózou do roku 2030

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[12] a Projekcia vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[13]

Tabuľka T_P1.2 Vývoj referenčnej populácie detí materských škôl v SR s prognózou do roku 2030

rok	3 roční	4 roční	5 roční	3-5 roční
2008	54121	53409	51412	158942
2009	53659	54138	53423	161220
2010	54270	53663	54149	162082
2011	57077	54439	54008	165524
2012	59805	57141	54464	171410
2013	58025	59825	57122	174972
2014	61365	58073	59854	179292
2015	56678	61426	58113	176217
2016	56156	56811	61481	174448
2017	56604	56274	56905	169783
2018	57309	56643	56308	170260
2019	59137	57348	56676	173161
2020	58573	59175	57383	175131
2021	56454	58611	59210	174275
2022	55267	56495	58646	170408
2023	54009	55306	56529	165844
2024	52703	54049	55342	162094
2025	51367	52743	54083	158193
2026	50034	51406	52778	154218
2027	48744	50074	51442	150260
2028	47507	48783	50110	146400
2029	46362	47549	48820	142731
2030	45319	46401	47585	139305

Vysvetlivky: vyznačená časť je prognóza – simulácia vývoja (stredný

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[14] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[15]

Najmenší pokles detí v materských školách možno očakávať v Bratislavskom kraji a na východnom Slovensku

Situácia v jednotlivých krajoch je odlišná (Tabuľka T_P1.4). Vývojový trend je síce podobný, no očakávaný pokles v období rokov 2018 až 2030 je rôzny (Tabuľka T_P1.3). Podľa prognózy by mal byť zaznamenaný najmenší pokles detí v sledovanom veku v Bratislavskom kraji, kde bude v roku 2030 približne o 3-tisíc detí menej ako v roku 2018 (pokles o 12 %). O niečo výraznejší pokles predpokladajú demografické analýzy v Košickom kraji, kde dôjde k poklesu o necelých 15 % a v Prešovskom o necelých 16 %. Naopak, najvýraznejšie zníženie populácie detí v materských školách možno očakávať v Trenčianskom kraji, kde možno počítať s tým, že v roku 2030 bude v mestách a obciach tohto regiónu takmer o 28 % menej 3- až 5-ročných detí ako v roku 2018. Zásadnejší pokles je prognózovaný aj pre Nitriansky kraj (okolo 24 %).

Tabuľka T_P1.3 Prognóza vývoja referenčnej populácie detí materských škôl v jednotlivých krajoch Slovenska medzi rokom 2018 a 2030

Kraj	+nárast/-pokles
Bratislavský kraj	-12%
Trnavský kraj	-20%
Trenčiansky kraj	-28%
Nitriansky kraj	-24%
Žilinský kraj	-17%
Banskobystrický kraj	-21%
Prešovský kraj	-16%
Košický kraj	-15%

Zdroj: To dá rozum, na základe Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[18]

Tabuľka T_P1.4 Vývoj referenčnej populácie detí materských škôl v jednotlivých krajoch SR

BRATISLAVSKÝ KRAJ					TRNAVSKÝ KRAJ				
rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční	rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční
2008	**5923**	**5490**	**5201**	**16614**	**2008**	**5037**	**5021**	**4734**	**14792**
2009	6036	5935	5527	17498	2009	5146	5064	5030	15240
2010	**6487**	**6066**	**5981**	**18534**	**2010**	**4972**	**5152**	**5070**	**15194**
2011	6768	6223	5883	18874	2011	5357	4968	5091	15416
2012	**7222**	**6809**	**6215**	**20246**	**2012**	**5482**	**5364**	**5000**	**15846**
2013	7599	7264	6798	21661	2013	5456	5471	5383	16310
2014	**8145**	**7636**	**7293**	**23074**	**2014**	**5706**	**5468**	**5483**	**16657**
2015	7941	8176	7674	23791	2015	5435	5715	5476	16626
2016	**7799**	**7986**	**8191**	**23976**	**2016**	**5427**	**5475**	**5746**	**16648**
2017	8290	7858	8013	24161	2017	5555	5468	5494	16517
2018	8585	8381	7944	24910	2018	5486	5578	5488	16552
2019	9040	8676	8467	26183	2019	5721	5509	5598	16828
2020	9099	9131	8763	26993	2020	5647	5744	5530	16921
2021	8951	9190	9217	27358	2021	5437	5670	5764	16871
2022	8740	9042	9276	27058	2022	5316	5460	5691	16467
2023	8512	8831	9129	26472	2023	5188	5339	5480	16007
2024	8271	8603	8917	25791	2024	5054	5211	5360	15625
2025	8026	8362	8689	25077	2025	4914	5077	5231	15222
2026	7789	8117	8449	24355	2026	4773	4937	5097	14807
2027	7567	7880	8204	23651	2027	4637	4796	4957	14390
2028	7365	7658	7967	22990	2028	4507	4660	4817	13984
2029	7189	7456	7745	22390	2029	4386	4530	4680	13596
2030	7046	7280	7542	21868	2030	4276	4409	4551	13236

TRENČIANSKY KRAJ					NITRIANSKY KRAJ				
rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční	rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční
2008	**5071**	**5057**	**4712**	**14840**	**2008**	**6125**	**5959**	**5872**	**17956**
2009	5029	5069	5076	15174	2009	6034	6125	5951	18110
2010	**5203**	**5037**	**5066**	**15306**	**2010**	**6115**	**6024**	**6126**	**18265**
2011	5394	5225	5018	15637	2011	6373	6013	5948	18334
2012	**5569**	**5386**	**5231**	**16186**	**2012**	**6524**	**6384**	**6002**	**18910**
2013	5581	5561	5407	16549	2013	6292	6538	6378	19208
2014	**5929**	**5584**	**5552**	**17065**	**2014**	**6669**	**6291**	**6534**	**19494**
2015	5221	5932	5594	16747	2015	6100	6678	6281	19059
2016	**5495**	**5234**	**5934**	**16663**	**2016**	**5942**	**6096**	**6660**	**18698**
2017	5268	5496	5250	16014	2017	6172	5934	6089	18195
2018	5357	5261	5488	16106	2018	6002	6163	5925	18090
2019	5496	5350	5253	16099	2019	6242	5993	6154	18389
2020	5391	5489	5342	16222	2020	6218	6234	5984	18436
2021	5101	5384	5481	15966	2021	5944	6209	6224	18377
2022	4971	5094	5376	15441	2022	5783	5936	6200	17919
2023	4829	4963	5086	14878	2023	5613	5774	5926	17313
2024	4681	4822	4955	14458	2024	5442	5605	5765	16812
2025	4524	4674	4814	14012	2025	5269	5434	5596	16299
2026	4359	4517	4666	13542	2026	5099	5261	5425	15785
2027	4196	4352	4509	13057	2027	4935	5091	5252	15278
2028	4039	4189	4344	12572	2028	4770	4926	5081	14777
2029	3889	4032	4181	12102	2029	4614	4762	4917	14293
2030	3750	3882	4024	11656	2030	4470	4605	4753	13828

ŽILINSKÝ KRAJ					BANSKOBYSTRICKÝ KRAJ				
rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční	rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční
2008	**7074**	**7142**	**6951**	**21167**	**2008**	**6337**	**6284**	**6011**	**18632**
2009	6948	7079	7133	21160	2009	6123	6323	6272	18718
2010	**6967**	**6937**	**7070**	**20974**	**2010**	**6248**	**6128**	**6310**	**18686**
2011	7270	6892	6867	21029	2011	6443	6435	6361	19239
2012	**7476**	**7277**	**6899**	**21652**	**2012**	**6804**	**6433**	**6430**	**19667**
2013	7271	7494	7286	22051	2013	6551	6801	6424	19776
2014	**7780**	**7274**	**7491**	**22545**	**2014**	**6712**	**6543**	**6815**	**20070**
2015	7289	7783	7275	22347	2015	6025	6705	6528	19258
2016	**7024**	**7292**	**7792**	**22108**	**2016**	**6133**	**6024**	**6706**	**18863**
2017	6979	7027	7304	21310	2017	6107	6130	6032	18269
2018	7226	6972	7021	21219	2018	6008	6092	6115	18215
2019	7409	7219	6966	21594	2019	6269	5993	6077	18339
2020	7362	7401	7213	21976	2020	6224	6254	5978	18456
2021	7132	7355	7396	21883	2021	5956	6209	6239	18404
2022	7010	7125	7349	21484	2022	5800	5942	6194	17936
2023	6874	7003	7119	20996	2023	5642	5786	5927	17355
2024	6726	6867	6997	20590	2024	5485	5628	5771	16884
2025	6564	6719	6861	20144	2025	5333	5470	5613	16416
2026	6395	6557	6713	19665	2026	5186	5318	5455	15959
2027	6223	6388	6552	19163	2027	5047	5172	5303	15522
2028	6049	6216	6382	18647	2028	4916	5032	5157	15105
2029	5881	6042	6210	18133	2029	4793	4902	5018	14713
2030	5720	5874	6037	17631	2030	4679	4779	4887	14345

PREŠOVSKÝ KRAJ					KOŠICKÝ KRAJ				
rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční	rok	3-roční	4-roční	5-roční	3-5 roční
2008	**9596**	**9481**	**9236**	**28313**	**2008**	**8958**	**8975**	**8695**	**26628**
2009	9404	9598	9467	28469	2009	8939	8945	8967	26851
2010	**9332**	**9404**	**9578**	**28314**	**2010**	**8946**	**8915**	**8948**	**26809**
2011	10084	9583	9687	29354	2011	9388	9100	9153	27641
2012	**10723**	**10088**	**9584**	**30395**	**2012**	**10005**	**9400**	**9103**	**28508**
2013	10088	10716	10052	30856	2013	9187	9980	9394	28561
2014	**10383**	**10078**	**10704**	**31165**	**2014**	**10041**	**9199**	**9982**	**29222**
2015	9639	10394	10078	30111	2015	9028	10043	9207	28278
2016	**9594**	**9666**	**10401**	**29661**	**2016**	**8742**	**9038**	**10051**	**27831**
2017	9535	9605	9666	28806	2017	8698	8756	9057	26511
2018	9740	9506	9579	28825	2018	8905	8690	8748	26343
2019	9899	9711	9480	29090	2019	9061	8897	8681	26639
2020	9754	9870	9685	29309	2020	8878	9052	8888	26818
2021	9357	9725	9845	28927	2021	8576	8869	9044	26489
2022	9221	9328	9699	28248	2022	8426	8568	8861	25855
2023	9075	9192	9303	27570	2023	8276	8418	8559	25253
2024	8921	9046	9167	27134	2024	8123	8267	8410	24800
2025	8761	8892	9020	26673	2025	7976	8115	8259	24350
2026	8597	8732	8866	26195	2026	7836	7967	8107	23910
2027	8434	8568	8706	25708	2027	7705	7827	7959	23491
2028	8275	8405	8543	25223	2028	7586	7697	7819	23102
2029	8128	8247	8380	24755	2029	7482	7578	7689	22749
2030	7990	8099	8221	24310	2030	7388	7473	7570	22431

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[17] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[18]

Graf G_P1.2 Vývoj referenčnej populácie žiakov 1. stupňa ZŠ s prognózou do roku 2030

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[20] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[21]

Výraznejší pokles možno očakávať aj v populácii žiakov 1. stupňa základných škôl, s výnimkou Bratislavského kraja

Ani vývoj referenčnej populácie žiakov 1. stupňa ZŠ nebol priamočiary a v prvých desiatich rokoch 21. storočia bol zaznamenaný jej výrazný pokles (Graf G_P1.2). V období rokov 2000 a 2010 sa znížil počet 6- až 9-ročných detí až o 83-tisíc[19]. Po roku 2010 začala krivka znovu stúpať. Podľa prognózy možno očakávať mierny pokles už v roku 2019.

K zásadnejšiemu zníženiu počtu však má dôjsť až v roku 2025. Medzi rokmi 2025 a 2030 sa zníži počet žiakov 1. stupňa ZŠ viac než o 26-tisíc, čo je približne 12 % pokles (Tabuľka T_P1.5). V dôsledku toho sa počet žiakov 1. stupňa ZŠ zníži medzi rokmi 2018 a 2030 viac než o 30-tisíc (pokles takmer 14 %). Táto strata bude pritom citeľnejšia v skupine 6- a 7-ročných detí, teda prvákov a druhákov základných škôl.

Tabuľka T_P1.5 Vývoj referenčnej populácie žiakov 1. stupňa ZŠ s prognózou do roku 2030

rok	6-roční	7-roční	8-roční	9-roční	6-9 roční
2008	50472	50845	53950	55636	210903
2009	**51403**	**50485**	**50842**	**53960**	**206690**
2010	53432	51403	50483	50835	206153
2011	**54527**	**54020**	**51694**	**50915**	**211156**
2012	54015	54516	54003	51673	214207
2013	**54485**	**53958**	**54528**	**54024**	**216995**
2014	57082	54460	53935	54502	219979
2015	**59818**	**57040**	**54444**	**53922**	**225224**
2016	58108	59836	57021	54440	229405
2017	**61494**	**58151**	**59839**	**57009**	**236493**
2018	56932	61514	58160	59854	236460
2019	56334	56951	61521	58171	232977
2020	56704	56353	56959	61534	231550
2021	57408	56723	56362	56972	227465
2022	59236	57428	56732	56377	229773
2023	58672	59254	57437	56746	232109
2024	56556	58690	59263	57450	231959
2025	55368	56574	58700	59277	229919
2026	54110	55389	56583	58712	224794
2027	52805	54130	55398	56597	218930
2028	51469	52824	54139	55410	213842
2029	50138	51491	52832	54152	208613
2030	48848	50157	51497	52847	203349

Vysvetlivky: vyznačená časť je prognóza – simulácia vývoja (stredný variant)

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[22] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[23]

Kým v ostatných krajoch Slovenska dôjde k postupnému poklesu referenčnej populácie detí 1. stupňa ZŠ, v Bratislavskom kraji dôjde k miernemu zvýšeniu. I v tejto časti krajiny však možno očakávať pokles prvákov a druhákov. Naopak, tretiakov a najmä štvrtákov bude pravdepodobne viac. V ostatných regiónoch možno počítať s tým, že žiakov 1. stupňa ZŠ bude menej (Tabuľka T_P1.7). Najviac budú tento pokles pociťovať základné školy v Trenčianskom, Banskobystrickom a v Nitrianskom kraji, kde sa zníži populácia týchto detí do roku 2030 približne o 20 % (Tabuľka T_P1.6).

Tabuľka T_P1.6 Prognóza vývoja referenčnej populácie žiakov 1. stupňa ZŠ v jednotlivých krajoch Slovenska

kraj	+nárast/-pokles
Bratislavský kraj	5%
Trnavský kraj	-12%
Trenčiansky kraj	-21%
Nitriansky kraj	-19%
Žilinský kraj	-13%
Banskobystrický kraj	-20%
Prešovský kraj	-16%
Košický kraj	-18%

Zdroj: To dá rozum, na základe Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018) [24]

Tabuľka T_P1.7: Vývoj referenčnej populácie žiakov 1. stupňa ZŠ v jednotlivých krajoch SR s prognózou do roku 2030

Tabuľka T_P1.7 Vývoj referenčnej populácie žiakov 1. stupňa ZŠ v jednotlivých krajoch SR s prognózou do roku 2030

BRATISLAVSKÝ KRAJ						TRNAVSKÝ KRAJ					
rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.	rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.
2008	4678	4729	4626	4483	18516	2008	4622	4694	5023	5288	19627
2009	5214	4693	4757	4637	19301	2009	4750	4624	4688	5041	19103
2010	5540	5245	4717	4768	20270	2010	5044	4739	4637	4700	19120
2011	5684	5429	5056	4537	20706	2011	5054	5004	4688	4633	19379
2012	5899	5702	5437	5060	22098	2012	5090	5059	5001	4689	19839
2013	6254	5904	5715	5437	23310	2013	5007	5124	5053	5017	20201
2014	6809	6262	5923	5714	24708	2014	5381	5022	5134	5064	20601
2015	7306	6799	6272	5935	26312	2015	5495	5404	5029	5144	21072
2016	7686	7340	6793	6292	28111	2016	5495	5504	5415	5038	21452
2017	8193	7704	7346	6798	30041	2017	5746	5505	5514	5419	22184
2018	8083	8247	7746	7389	31465	2018	5515	5760	5518	5527	22320
2019	8014	8137	8289	7789	32229	2019	5510	5529	5773	5531	22343
2020	8537	8068	8179	8332	33116	2020	5620	5524	5542	5786	22472
2021	8832	8591	8110	8222	33755	2021	5551	5634	5536	5555	22276
2022	9287	8886	8633	8153	34959	2022	5785	5565	5646	5549	22545
2023	9346	9340	8928	8676	36290	2023	5712	5799	5578	5659	22748
2024	9199	9399	9382	8971	36951	2024	5501	5726	5812	5591	22630
2025	8987	9252	9442	9425	37106	2025	5381	5515	5739	5825	22460
2026	8759	9041	9294	9484	36578	2026	5253	5395	5528	5752	21928
2027	8518	8813	9083	9337	35751	2027	5119	5267	5408	5541	21335
2028	8273	8572	8855	9126	34826	2028	4979	5133	5279	5421	20812
2029	8037	8327	8614	8897	33875	2029	4838	4993	5145	5292	20268
2030	7815	8090	8369	8657	32931	2030	4702	4852	5005	5158	19717

TRENČIANSKY KRAJ						NITRIANSKY KRAJ					
rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.	rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.
2008	**4754**	**4879**	**5385**	**5536**	**20554**	**2008**	**5824**	**5829**	**6303**	**6661**	**24617**
2009	4702	4761	4881	5380	19724	2009	5868	5842	5811	6302	23823
2010	**5069**	**4703**	**4756**	**4877**	**19405**	**2010**	**5964**	**5869**	**5847**	**5830**	**23510**
2011	5066	5101	4717	4763	19647	2011	6035	5940	5795	5774	23544
2012	**5031**	**5055**	**5102**	**4718**	**19906**	**2012**	**5940**	**6037**	**5946**	**5799**	**23722**
2013	5222	5023	5060	5107	20412	2013	6001	5929	6056	5952	23938
2014	**5390**	**5214**	**5024**	**5058**	**20686**	**2014**	**6382**	**5986**	**5912**	**6058**	**24338**
2015	5555	5389	5215	5014	21173	2015	6530	6361	5976	5903	24770
2016	**5585**	**5562**	**5392**	**5213**	**21752**	**2016**	**6265**	**6526**	**6346**	**5969**	**25106**
2017	5949	5596	5553	5398	22496	2017	6661	6272	6517	6344	25794
2018	5245	5944	5591	5549	22329	2018	6081	6654	6266	6513	25514
2019	5483	5239	5938	5586	22246	2019	5916	6074	6648	6261	24899
2020	5247	5477	5234	5934	21892	2020	6146	5909	6067	6643	24765
2021	5336	5242	5472	5230	21280	2021	5976	6139	5903	6063	24081
2022	5476	5331	5237	5468	21512	2022	6216	5969	6132	5899	24216
2023	5371	5470	5326	5232	21399	2023	6191	6209	5963	6128	24491
2024	5081	5365	5465	5321	21232	2024	5918	6184	6203	5958	24263
2025	4950	5075	5360	5461	20846	2025	5757	5911	6178	6199	24045
2026	4809	4945	5070	5356	20180	2026	5587	5750	5905	6174	23416
2027	4661	4803	4940	5066	19470	2027	5416	5580	5744	5900	22640
2028	4504	4655	4798	4935	18892	2028	5243	5409	5574	5739	21965
2029	4339	4499	4650	4794	18282	2029	5073	5237	5403	5570	21283
2030	4176	4334	4494	4646	17650	2030	4909	5066	5230	5399	20604

ŽILINSKÝ KRAJ						BANSKOBYSTRICKÝ KRAJ					
rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.	rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.
2008	**6990**	**7000**	**7594**	**7762**	**29346**	**2008**	**5873**	**5909**	**6277**	**6592**	**24651**
2009	6952	6986	7000	7587	28525	2009	6012	5862	5906	6277	24057
2010	**7131**	**6952**	**6976**	**6999**	**28058**	**2010**	**6275**	**6005**	**5853**	**5886**	**24019**
2011	7052	7109	6883	6950	27994	2011	6550	6519	6228	6104	25401
2012	**6858**	**7051**	**7100**	**6881**	**27890**	**2012**	**6374**	**6544**	**6514**	**6222**	**25654**
2013	6900	6849	7052	7112	27913	2013	6427	6370	6526	6514	25837
2014	**7291**	**6896**	**6841**	**7033**	**28061**	**2014**	**6409**	**6421**	**6370**	**6529**	**25729**
2015	7482	7285	6901	6840	28508	2015	6800	6391	6412	6366	25969
2016	**7266**	**7468**	**7273**	**6901**	**28908**	**2016**	**6526**	**6792**	**6409**	**6399**	**26126**
2017	7780	7264	7482	7270	29796	2017	6705	6531	6798	6410	26444
2018	7298	7776	7261	7478	29813	2018	6017	6694	6522	6789	26022
2019	7015	7294	7773	7256	29338	2019	6100	6006	6684	6512	25302
2020	6960	7011	7291	7768	29030	2020	6063	6089	5997	6675	24824
2021	7207	6956	7008	7286	28457	2021	5963	6051	6080	5987	24081
2022	7390	7203	6953	7004	28550	2022	6224	5952	6042	6070	24288
2023	7343	7386	7200	6949	28878	2023	6179	6213	5943	6033	24368
2024	7113	7339	7382	7196	29030	2024	5912	6168	6204	5934	24218
2025	6991	7109	7336	7378	28814	2025	5756	5901	6159	6194	24010
2026	6855	6987	7106	7331	28279	2026	5598	5745	5891	6149	23383
2027	6707	6851	6984	7102	27644	2027	5441	5587	5736	5882	22646
2028	6546	6703	6848	6980	27077	2028	5289	5429	5578	5726	22022
2029	6377	6542	6700	6844	26463	2029	5142	5278	5420	5568	21408
2030	6204	6373	6538	6696	25811	2030	5003	5131	5268	5411	20813

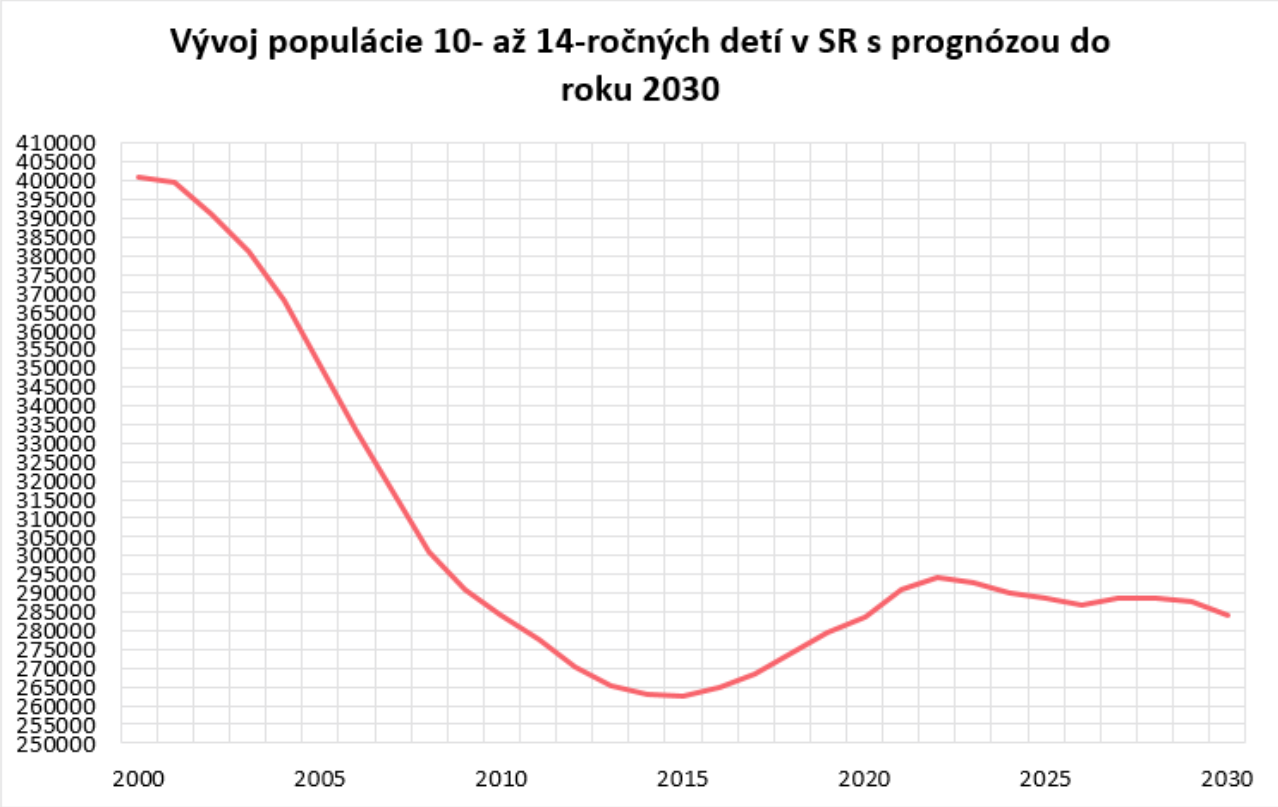
PREŠOVSKÝ KRAJ						KOŠICKÝ KRAJ					
rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.	rok	6 r.	7 r.	8 r.	9 r.	6-9 r.
2008	**9245**	**9434**	**9945**	**10175**	**38799**	**2008**	**8486**	**8371**	**8797**	**9139**	**34793**
2009	9231	9230	9426	9945	37832	2009	8674	8487	8373	8791	34325
2010	**9462**	**9217**	**9211**	**9420**	**37310**	**2010**	**8947**	**8673**	**8486**	**8355**	**34461**
2011	9841	9747	9460	9485	38533	2011	9245	9171	8867	8669	35952
2012	**9671**	**9836**	**9731**	**9445**	**38683**	**2012**	**9152**	**9232**	**9172**	**8859**	**36415**
2013	9575	9628	9838	9716	38757	2013	9099	9131	9228	9169	36627
2014	**10038**	**9547**	**9614**	**9826**	**39025**	**2014**	**9382**	**9112**	**9117**	**9220**	**36831**
2015	10677	10035	9529	9615	39856	2015	9973	9376	9110	9105	37564
2016	**10066**	**10672**	**10030**	**9529**	**40297**	**2016**	**9219**	**9972**	**9363**	**9099**	**37653**
2017	10412	10056	10652	10017	41137	2017	10048	9223	9977	9353	38601
2018	9644	10395	10038	10636	40713	2018	9049	10044	9218	9973	38284
2019	9557	9627	10377	10022	39583	2019	8739	9045	10039	9214	37037
2020	9458	9540	9609	10361	38968	2020	8673	8735	9040	10035	36483
2021	9663	9441	9522	9593	38219	2021	8880	8669	8731	9036	35316
2022	9822	9646	9424	9507	38399	2022	9036	8876	8665	8727	35304
2023	9677	9805	9628	9408	38518	2023	8853	9032	8871	8661	35417
2024	9281	9660	9788	9612	38341	2024	8551	8849	9027	8867	35294
2025	9144	9264	9642	9772	37822	2025	8402	8547	8844	9023	34816
2026	8998	9128	9246	9626	36998	2026	8251	8398	8543	8840	34032
2027	8844	8982	9110	9230	36166	2027	8099	8247	8393	8539	33278
2028	8684	8828	8964	9094	35570	2028	7951	8095	8243	8389	32678
2029	8521	8668	8810	8948	34947	2029	7811	7947	8090	8239	32087
2030	8358	8504	8650	8794	34306	2030	7681	7807	7943	8086	31517

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[25] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[26]

V referenčnej populácii žiakov 2. stupňa ZŠ nás v najbližších rokoch nečakajú výraznejšie zmeny

Od roku 2000 klesal počet 10- až 14-ročných prudším tempom (Graf G_P1.3). Táto veková skupina sa znížila od roku 2000 do roku 2017 o 33 % z počtu 401,1 tisíca detí na 268,4 tisíca. V roku 2017 začala populácia stúpať. Svoj vrchol dosiahne pravdepodobne v roku 2022, kedy by sa mala dostať na úroveň 294-tisíc detí. Následne začne znovu klesať (tabuľka T_P1.8). Napriek tomu môžeme očakávať, že v roku 2030 bude na Slovensku o niečo viac 10- až 14-ročných (o necelé 4 %), pričom najsilnejší nárast bude v skupine tých starších. Naopak, v skupine 11-ročných ide o zanedbateľný nárast a v prípade 10-ročných dôjde k poklesu. Piatakov bude teda v roku 2030 zrejme ešte menej ako v súčasnosti (o 5 %).

Graf G_P1.3 Vývoj referenčnej populácie žiakov 2. stupňa ZŠ s prognózou do roku 2030



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[27] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[28]

Tabuľka T_P1.8 Vývoj referenčnej populácie žiakov 2. stupňa ZŠ s prognózou do roku 2030

rok	10-roční	11-roční	12-roční	13-roční	14-roční	10-14-roční
2008	56418	57916	59974	61061	65835	301204
2009	55639	56421	57920	59982	61069	291031
2010	53962	55638	56430	57911	59976	283917
2011	51547	55037	55943	56763	58570	277860
2012	50889	51540	55028	55925	56755	270137
2013	51681	50879	51567	55048	55977	265152
2014	53991	51656	50857	51541	55029	263074
2015	54471	53965	51634	50821	51540	262431
2016	53908	54458	53955	51614	50802	264737
2017	54445	53903	54452	53941	51616	268357
2018	57014	54457	53906	54458	53985	273820
2019	59856	57023	54461	53911	54310	279561
2020	58175	59868	57028	54467	53957	283495
2021	61538	58188	59870	57033	54496	291125
2022	56977	61547	58192	59874	57430	294020
2023	56381	56987	61551	58195	59616	292730
2024	56749	56392	56992	61556	58376	290065
2025	57452	56760	56397	56995	60886	288490
2026	59280	57466	56764	56401	57097	287008
2027	58716	59291	57469	56769	56382	288627
2028	56600	58729	59294	57474	56689	288786
2029	55413	56612	58731	59328	57754	287838
2030	54156	55427	56616	58735	59272	284206

Vysvetlivky: vyznačená časť je prognóza - simulácia vývoja (stredný variant)

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[29] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[30]

Tabuľka T_P1.9 Prognóza vývoja referenčnej populácie detí 2. stupňa ZŠ v jednotlivých krajoch Slovenska medzi rokom 2018 a 2030

kraj	+nárast/-pokles
Bratislavský kraj	54%
Trnavský kraj	8%
Trenčiansky kraj	-1%
Nitriansky kraj	-2%
Žilinský kraj	1%
Banskobystrický kraj	-9%
Prešovský kraj	-4%
Košický kraj	-6%

Zdroj: To dá rozum, na základe Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[31]

V školských laviciach 2. stupňa ZŠ bude v Bratislavskom kraji sedieť v roku 2030 o polovicu žiakov viac

Celkový nárast populačnej skupiny žiakov 2. stupňa ZŠ spôsobí najmä situácia v Bratislavskom kraji. Tu možno očakávať, že v roku 2030 bude takmer o 54 % detí vo veku 10 až 14 rokov viac. Najvýraznejšiu zmenu pritom zrejme bude cítiť u ôsmakov, keďže populácia 13-ročných v tomto regióne stúpne až o 66 %. Ešte dramatickejší nárast je v skupine 14-ročných, z ktorých časť už navštevuje päťročné stredné školy. Počet žiakov v tejto vekovej kategórii by sa mal zvýšiť až o 74 %. Nárast však možno očakávať aj v skupine 12-ročných (o 58 %), 11-ročných (o 45 %), ako aj 10-ročných (o 31 %). Situácia v Bratislavskom

kraji je však výnimočná. Ako ilustruje tabuľka T_P1.9, populačný rast možno očakávať už len v dvoch regiónoch – v Trnavskom a Žilinskom. V týchto prípadoch sa však počty detí sledovaných vekových skupín nezmenia tak zásadne. Vo zvyšných krajoch bude v roku 2030 pravdepodobne o niečo menej žiakov 2. stupňa ZŠ (Tabuľka T_P1.10).

Tabuľka T_ P1.10 Vývoj referenčnej populácie žiakov 2. stupňa ZŠ v jednotlivých krajoch SR s prognózou do roku 2030

BRATISLAVSKÝ KRAJ							BRATISLAVSKÝ KRAJ						
rok	10 r.	11r.	12 r.	13 r.	14 r.	10-14 r.	rok	10 r.	11r.	12 r.	13 r.	14 r.	10-14 r.
2008	4610	4637	4917	5332	5535	25031	2008	4610	4637	4917	5332	5535	25031
2009	4480	4622	4644	4919	5330	23995	2009	4480	4622	4644	4919	5330	23995
2010	4659	4479	4621	4657	4921	23337	2010	4659	4479	4621	4657	4921	23337
2011	4544	4629	4360	4477	4608	22618	2011	4544	4629	4360	4477	4608	22618
2012	4528	4551	4637	4359	4477	22552	2012	4528	4551	4637	4359	4477	22552
2013	5083	4541	4555	4637	4382	23198	2013	5083	4541	4555	4637	4382	23198
2014	5424	5096	4533	4548	4628	24229	2014	5424	5096	4533	4548	4628	24229
2015	5729	5435	5108	4526	4548	25346	2015	5729	5435	5108	4526	4548	25346
2016	5946	5742	5451	5127	4523	26789	2016	5946	5742	5451	5127	4523	26789
2017	6304	5940	5745	5460	5126	28575	2017	6304	5940	5745	5460	5126	28575
2018	6829	6340	5968	5773	5498	30408	2018	6829	6340	5968	5773	5498	30408
2019	7420	6865	6368	5996	5811	32460	2019	7420	6865	6368	5996	5811	32460
2020	7820	7456	6893	6396	6034	34599	2020	7820	7456	6893	6396	6034	34599
2021	8363	7856	7484	6921	6434	37058	2021	8363	7856	7484	6921	6434	37058
2022	8253	8398	7884	7511	6959	39005	2022	8253	8398	7884	7511	6959	39005
2023	8184	8288	8426	7911	7549	40358	2023	8184	8288	8426	7911	7549	40358
2024	8707	8220	8316	8454	7949	41646	2024	8707	8220	8316	8454	7949	41646
2025	9002	8742	8248	8344	8492	42828	2025	9002	8742	8248	8344	8492	42828
2026	9456	9037	8770	8275	8382	43920	2026	9456	9037	8770	8275	8382	43920
2027	9515	9491	9065	8798	8313	45182	2027	9515	9491	9065	8798	8313	45182
2028	9368	9551	9519	9093	8836	46367	2028	9368	9551	9519	9093	8836	46367
2029	9157	9403	9578	9547	9131	46816	2029	9157	9403	9578	9547	9131	46816
2030	8928	9192	9431	9606	9585	46742	2030	8928	9192	9431	9606	9585	46742
TRENČIANSKY KRAJ							BANSKOBYSTRICKÝ KRAJ						
rok	10 r.	11 r.	12 r.	13 r.	14 r.	10-14 r.	rok	10 r.	11r.	12 r.	13 r.	14 r.	10-14 r.
2008	5452	5793	6059	6256	7106	30666	2008	6659	6884	7133	7238	7674	35588
2009	5530	5450	5791	6055	6254	29080	2009	6586	6658	6873	7133	7238	34488
2010	5373	5535	5448	5783	6058	28197	2010	6267	6583	6656	6871	7136	33513
2011	4895	5463	5576	5472	5857	27263	2011	6136	6466	6771	6842	7101	33316
2012	4767	4884	5461	5580	5472	26164	2012	6100	6132	6468	6763	6832	32295
2013	4715	4786	4886	5473	5584	25444	2013	6223	6092	6136	6473	6764	31688
2014	5111	4716	4785	4887	5465	24964	2014	6496	6223	6091	6127	6470	31407
2015	5053	5105	4717	4776	4891	24542	2015	6523	6499	6209	6079	6134	31444
2016	5019	5046	5101	4709	4785	24660	2016	6359	6526	6497	6191	6075	31648
2017	5216	5031	5052	5105	4723	25127	2017	6390	6357	6515	6485	6195	31942
2018	5395	5212	5029	5048	5102	25786	2018	6402	6384	6349	6510	6510	32155
2019	5546	5391	5210	5024	5045	26216	2019	6780	6395	6375	6343	6343	32236
2020	5583	5542	5389	5206	5021	26741	2020	6504	6774	6387	6370	6370	32405
2021	5931	5580	5540	5385	5203	27639	2021	6667	6498	6765	6382	6382	32694
2022	5227	5927	5577	5535	5382	27648	2022	5979	6660	6489	6760	6760	32648
2023	5465	5223	5925	5573	5532	27718	2023	6062	5973	6652	6484	6484	31655
2024	5229	5461	5221	5920	5570	27401	2024	6025	6056	5965	6647	6647	31340
2025	5318	5226	5459	5216	5917	27136	2025	5925	6018	6048	5959	5959	29909
2026	5458	5315	5223	5454	5213	26663	2026	6186	5919	6010	6042	6042	30199
2027	5353	5454	5312	5219	5451	26789	2027	6141	6180	5911	6005	6005	30242
2028	5063	5349	5452	5308	5216	26388	2028	5874	6135	6171	5905	5905	29990
2029	4932	5059	5347	5477	5305	26120	2029	5718	5868	6126	6166	6166	30044
2030	4791	4929	5057	5342	5444	25563	2030	5560	5712	5859	6121	6121	29373

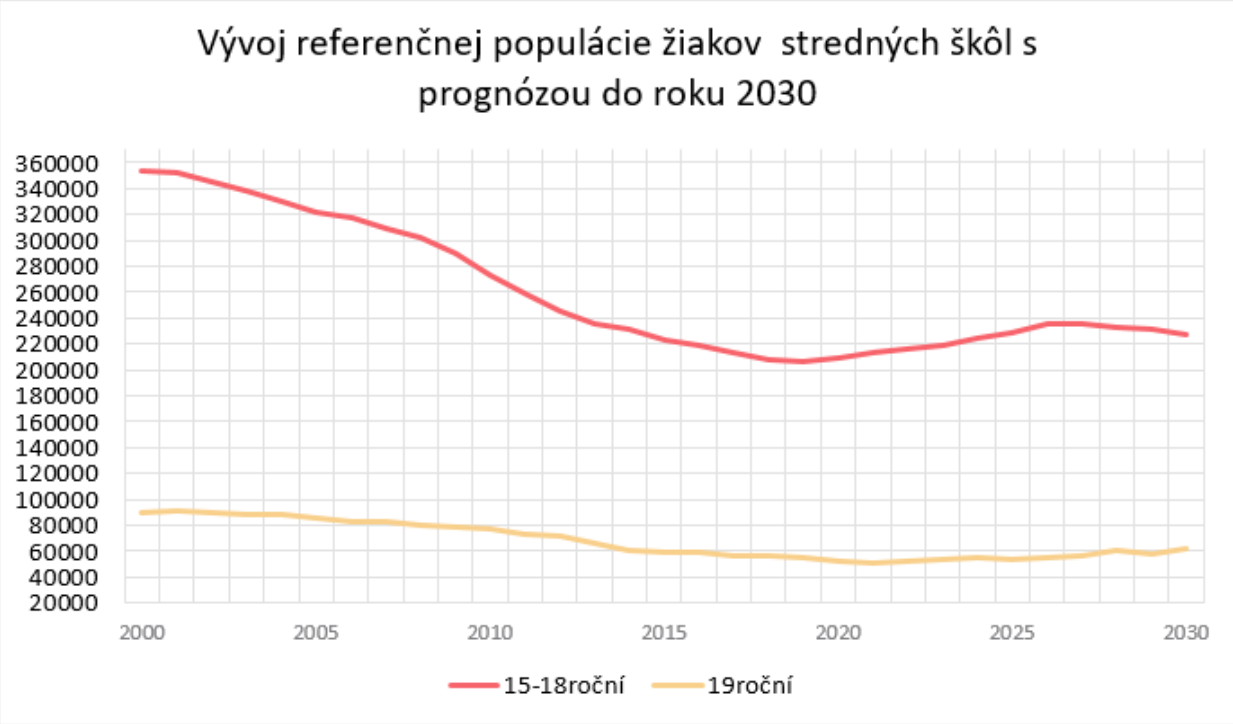
PREŠOVSKÝ KRAJ							KOŠICKÝ KRAJ						
rok	10 r.	11r.	12 r.	13 r.	14 r.	10-14 r.	rok	10 r.	11r.	12 r.	13 r.	14 r.	10-14 r.
2008	10320	10616	11022	11069	11977	55004	2008	9281	9497	9334	9200	9922	47234
2009	10176	10314	10607	11018	11064	53179	2009	9133	9276	9499	9340	9200	46448
2010	9931	10176	10313	10596	11010	52026	2010	8783	9122	9271	9495	9341	46012
2011	9724	10200	10291	10495	10772	51482	2011	8729	9294	9461	9540	9776	46800
2012	9479	9717	10196	10284	10486	50162	2012	8658	8726	9283	9452	9532	45651
2013	9433	9482	9714	10189	10297	49115	2013	8836	8633	8715	9279	9430	44893
2014	9709	9427	9480	9697	10180	48493	2014	9160	8813	8614	8703	9272	44562
2015	9807	9687	9408	9464	9683	48049	2015	9220	9161	8807	8621	8703	44512
2016	9595	9804	9684	9405	9453	47941	2016	9092	9209	9143	8795	8616	44855
2017	9529	9595	9796	9681	9406	48007	2017	9095	9089	9199	9132	8789	45304
2018	10005	9519	9584	9786	9666	48560	2018	9349	9092	9085	9194	9129	45849
2019	10623	9994	9508	9574	9771	49470	2019	9969	9345	9088	9080	9190	46672
2020	10010	10613	9984	9498	9559	49664	2020	9210	9965	9342	9083	9077	46677
2021	10349	9999	10602	9973	9483	50406	2021	10031	9207	9961	9336	9079	47614
2022	9581	10338	9989	10592	9958	50458	2022	9032	10027	9203	9956	9333	47551
2023	9494	9571	10327	9978	10577	49947	2023	8723	9028	10023	9198	9952	46924
2024	9396	9484	9560	10317	9964	48721	2024	8656	8719	9025	10018	9194	45612
2025	9600	9385	9473	9550	10302	48310	2025	8863	8653	8716	9019	10015	45266
2026	9759	9590	9375	9463	9535	47722	2026	9019	8860	8650	8711	9016	44256
2027	9614	9749	9579	9364	9449	47755	2027	8836	9015	8856	8644	8707	44058
2028	9218	9604	9738	9569	9350	47479	2028	8534	8833	9012	8851	8641	43871
2029	9082	9208	9593	9728	9554	47165	2029	8385	8531	8829	9006	8848	43599
2030	8936	9072	9197	9583	9713	46501	2030	8235	8382	8528	8824	9003	42972

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[32] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[33]

Čoskoro by mala populácia žiakov stredných škôl začať stúpať. Fáza rastu však nebude trvať dlho

Od začiatku milénia badať lineárne klesanie populácie žiakov vo veku 15 až 18 rokov. Pokles museli stredné školy bytostne cítiť, keďže v roku 2017 bolo na Slovensku takmer o 141-tisíc žiakov menej ako na prelome storočia. Od roku 2000 teda klesla táto referenčná populácia takmer o 40 %. V najbližších rokoch by sa mala situácia postupne zlepšovať. Podľa prognózy by mal nastať opačný trend už v roku 2020, keď sa začne rastová fáza (Tabuľka T_P1.11). V prípade 15- a 16-ročných začne krivka stúpať už v roku 2019. Podľa prognózy by malo byť v roku 2027 na Slovensku približne 235,5 tisíca potenciálnych žiakov stredných škôl. Ich počet teda stúpne v priebehu siedmich rokov o 12 %. Žiaľ, ako ilustruje nasledujúci graf (Graf G_P1.4), následne sa začne populácia stredoškolákov opäť znižovať. Napriek tomu možno očakávať, že v roku 2030 ich bude takmer o 19-tisíc viac ako dnes.

Graf G_P1.4 Vývoj referenčnej populácie žiakov stredných škôl s prognózou do roku 2030



Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[34] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[35]

Tabuľka T_P1.11 Vývoj referenčnej populácie žiakov stredných škôl s prognózou do roku 2030

rok	15-roční	16-roční	17-roční	18-roční	15-18 roční	19-roční
2008	**72255**	**73820**	**77330**	**78861**	**302266**	**79246**
2009	65836	72260	73826	77353	289275	78911
2010	**61045**	**65836**	**72262**	**73852**	**272995**	**77385**
2011	59618	60945	65684	72237	258484	73411
2012	**58546**	**59596**	**60930**	**65680**	**244752**	**72240**
2013	56848	58573	59702	60988	236111	65797
2014	**55938**	**56824**	**58552**	**59685**	**230999**	**60991**
2015	54989	55918	56806	55899	223612	59712
2016	**51526**	**54969**	**55899**	**56816**	**219210**	**58544**
2017	50796	51522	54963	55888	213169	56814
2018	51617	50791	51514	54152	208074	55870
2019	53952	51610	50785	50604	206951	54926
2020	54466	53946	51603	49794	209809	51480
2021	53922	54461	53937	50531	212851	50751
2022	54477	53916	54452	53077	215922	51568
2023	57040	54471	53909	53448	218868	53900
2024	59883	57035	54462	53038	224418	54416
2025	58205	59875	57025	53696	228801	53871
2026	61564	58197	59864	56070	235695	54424
2027	57006	61557	58188	58888	235639	56987
2028	56411	56999	61547	57502	232459	59824
2029	56779	56405	56989	60824	230997	58148
2030	57482	56772	56395	56145	226794	61503

Vysvetlivky: vyznačená časť je prognóza – simulácia vývoja (stredný variant)

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018) [36] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018) [37]

Zásadné zvýšenie počtu detí vo veku stredoškolákov možno očakávať najmä v Bratislavskom kraji

Proporčné prerozdelenie detí vo veku 15 až 18 rokov bude v roku 2030 podľa prognóz iné ako v súčasnosti (Tabuľka T_P1.1). Spôsobí to predovšetkým prudký nárast tejto populačnej skupiny v Bratislavskom kraji, kde sa zvýši počet stredoškolákov takmer o 16-tisíc, čo predstavuje približne až 84 % nárast. Väčší počet stredoškolákov oproti súčasnosti možno očakávať aj v Trnavskom kraji, kde však dôjde k zvýšeniu približne len o 17 %, a v Trenčianskom, kde ich počet stúpne zhruba o 7 %. V regióne Nitrianskeho, Žilinského a Košického kraja sa situácia výrazne nezmení. V Banskobystrickom a Prešovskom kraji bude citeľný mierny pokles (Tabuľka T_P1.12).

Tabuľka T_P1.12 Prognóza vývoja referenčnej populácie stredných škôl v jednotlivých krajoch Slovenska medzi rokom 2018 a 2030

kraj	+nárast/-pokles
Bratislavský kraj	84%
Trnavský kraj	17%
Trenčiansky kraj	7%
Nitriansky kraj	2%
Žilinský kraj	0%
Banskobystrický kraj	-4%
Prešovský kraj	-2%
Košický kraj	0%

Zdroj: To dá rozum, na základe Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[38]

Tabuľka T_P1.13 Vývoj referenčnej populácie žiakov stredných škôl v jednotlivých krajoch SR s prognózou do roku 2030

BRATISLAVSKÝ KRAJ							TRNAVSKÝ KRAJ						
rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.	rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.
2008	6360	6580	7161	7483	27584	7746	2008	7149	7172	7587	7933	29841	7795
2009	5540	6370	6589	7175	25674	7498	2009	6480	7167	7181	7601	28429	7944
2010	5335	5553	6369	6591	23848	7186	2010	5982	6489	7175	7190	26836	7610
2011	4661	5081	5420	6143	21305	6298	2011	5612	5932	6370	7072	24986	7087
2012	4627	4668	5087	5427	19809	6155	2012	5530	5613	5937	6364	23444	7090
2013	4516	4632	4686	5081	18915	5438	2013	5368	5539	5632	5958	22497	6393
2014	4398	4529	4633	4685	18245	5090	2014	5290	5372	5543	5633	21838	5958
2015	4654	4403	4552	4405	18014	4699	2015	5121	5295	5375	5301	21092	5652
2016	4563	4666	4405	4561	18195	4645	2016	4766	5127	5301	5374	20568	5561
2017	4524	4568	4672	4425	18189	4572	2017	4674	4773	5140	5313	19900	5390
2018	5160	4544	4592	4699	18995	4456	2018	4740	4680	4779	5148	19347	5321
2019	5532	5179	4568	4619	19898	4730	2019	5054	4746	4686	4787	19273	5156
2020	5844	5552	5203	4595	21194	4649	2020	5096	5060	4752	4694	19602	4796
2021	6068	5864	5575	5230	22737	4625	2021	5212	5102	5066	4760	20140	4703
2022	6467	6087	5887	5602	24043	5260	2022	5090	5218	5108	5074	20490	4768
2023	6992	6487	6110	5914	25503	5632	2023	5470	5096	5225	5116	20907	5082
2024	7582	7011	6510	6137	27240	5944	2024	5578	5476	5102	5232	21388	5124
2025	7982	7601	7034	6536	29153	6167	2025	5582	5584	5482	5110	21758	5240
2026	8524	8001	7624	7060	31209	6566	2026	5837	5588	5590	5490	22505	5118
2027	8414	8544	8024	7650	32632	7090	2027	5606	5842	5594	5598	22640	5498
2028	8346	8434	8566	8050	33396	7680	2028	5601	5612	5849	5601	22663	5606
2029	8868	8365	8456	8591	34280	8079	2029	5710	5606	5618	5856	22790	5609
2030	9163	8887	8388	8481	34919	8621	2030	5642	5716	5613	5626	22597	5864
TRENČIANSKY KRAJ							NITRIANSKY KRAJ						
rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.	rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.
2008	7895	8063	8469	8781	33208	8744	2008	8745	9016	9574	9733	37068	9809
2009	7115	7888	8058	8475	31536	8784	2009	7895	8743	9016	9578	35232	9752
2010	6248	7107	7889	8069	29313	8467	2010	7356	7900	8749	9017	33022	9599
2011	6015	6245	7118	7911	27289	8027	2011	7332	7280	7717	8610	30939	8871
2012	5853	6010	6236	7114	25213	7910	2012	6876	7330	7290	7724	29220	8605
2013	5476	5857	6034	6245	23612	7125	2013	6682	6874	7329	7284	28169	7726
2014	5573	5466	5855	6030	22924	6248	2014	6589	6688	6881	7332	27490	7288
2015	5460	5564	5456	5567	22047	6048	2015	6255	6581	6665	6578	26079	7319
2016	4893	5459	5567	5455	21374	5842	2016	5786	6251	6578	6666	25281	6886
2017	4771	4892	5458	5566	20687	5457	2017	5747	5786	6249	6574	24356	6649
2018	4718	4767	4888	5453	19826	5561	2018	5775	5742	5779	5453	22749	6565
2019	5097	4714	4763	4883	19457	5448	2019	5942	5770	5736	4883	22331	6234
2020	5039	5093	4710	4759	19601	4879	2020	6029	5937	5763	4759	22488	5764
2021	5016	5036	5088	4705	19845	4754	2021	5870	6024	5931	4705	22530	5721
2022	5197	5012	5031	5084	20324	4701	2022	5947	5865	6018	5084	22914	5748
2023	5376	5193	5008	5027	20604	5079	2023	6315	5942	5858	5027	23142	5915
2024	5527	5372	5189	5003	21091	5022	2024	6484	6311	5935	5003	23733	6003
2025	5564	5523	5368	5184	21639	4999	2025	6233	6479	6304	5184	24200	5843
2026	5912	5560	5518	5363	22353	5180	2026	6615	6228	6472	5363	24678	5920
2027	5208	5908	5556	5513	22185	5358	2027	6035	6610	6221	5513	24379	6288
2028	5446	5204	5903	5551	22104	5508	2028	5870	6030	6603	5551	24054	6457
2029	5211	5442	5200	5898	21751	5546	2029	6100	5866	6023	5898	23887	6206
2030	5299	5207	5437	5195	21138	5893	2030	5930	6095	5859	5195	23079	6587

ŽILINSKÝ KRAJ						
rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.
2008	10204	10151	10808	10638	41801	10785
2009	9263	10200	10148	10811	40422	10653
2010	8668	9256	10203	10146	38273	10822
2011	8190	8589	9156	10154	36089	10040
2012	8049	8187	8583	9163	33982	10159
2013	7954	8053	8197	8611	32815	9180
2014	7641	7948	8055	8203	31847	8619
2015	7617	7640	7943	7638	30838	8197
2016	7029	7620	7638	7951	30238	8048
2017	6933	7022	7617	7631	29203	7956
2018	6861	6931	7020	7613	28425	7625
2019	7082	6859	6929	7016	27886	7607
2020	7022	7080	6857	6925	27884	7011
2021	6812	7020	7078	6853	27763	6920
2022	6878	6810	7018	7074	27780	6848
2023	7250	6876	6808	7014	27948	7069
2024	7458	7248	6874	6804	28384	7009
2025	7237	7456	7246	6870	28809	6799
2026	7748	7234	7454	7242	29678	6864
2027	7267	7746	7232	7449	29694	7237
2028	6984	7264	7744	7228	29220	7444
2029	6929	6982	7262	7740	28913	7223
2030	7176	6927	6980	7258	28341	7734

BANSKOBYSTRICKÝ KRAJ						
rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.
2008	8423	8683	9072	9318	35496	9342
2009	7661	8424	8683	9061	33829	9310
2010	7219	7656	8415	8689	31979	9065
2011	7283	7311	7731	8562	30887	8759
2012	7090	7273	7298	7725	29386	8568
2013	6823	7091	7273	7293	28480	7748
2014	6757	6825	7074	7258	27914	7297
2015	6449	6750	6818	6751	26768	7258
2016	6124	6433	6751	6804	26112	7082
2017	6069	6118	6429	6736	25352	6794
2018	6185	6063	6112	6415	24775	6723
2019	6468	6179	6057	6098	24802	6403
2020	6492	6461	6173	6043	25169	6086
2021	6326	6486	6455	6159	25426	6031
2022	6353	6320	6480	6441	25594	6147
2023	6364	6346	6314	6466	25490	6429
2024	6743	6358	6340	6300	25741	6453
2025	6467	6736	6352	6326	25881	6287
2026	6629	6460	6730	6338	26157	6314
2027	5942	6623	6454	6716	25735	6326
2028	6025	5936	6617	6440	25018	6703
2029	5987	6019	5930	6603	24539	6428
2030	5888	5981	6013	5916	23798	6590

PREŠOVSKÝ KRAJ						
rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.
2008	12841	13040	13264	13319	52464	13355
2009	11967	12834	13039	13257	51097	13313
2010	9194	11965	12831	13041	47031	13232
2011	11047	11101	11985	12932	47065	13085
2012	10757	11039	11092	11984	44872	12907
2013	10484	10752	11077	11083	43396	12007
2014	10282	10472	10739	11067	42560	11066
2015	10172	10276	10463	10265	41176	11059
2016	9674	10160	10265	10463	40562	10721
2017	9459	9682	10151	10254	39546	10446
2018	9393	9449	9670	10133	38645	10238
2019	9653	9383	9438	9653	38127	10117
2020	9758	9643	9372	9420	38193	9637
2021	9546	9748	9632	9354	38280	9405
2022	9470	9536	9736	9614	38356	9339
2023	9945	9460	9525	9719	38649	9598
2024	10563	9935	9449	9507	39454	9703
2025	9950	10553	9923	9431	39857	9492
2026	10289	9940	10541	9906	40676	9415
2027	9522	10279	9929	10523	40253	9890
2028	9436	9512	10267	9911	39126	10507
2029	9337	9426	9500	10249	38512	9895
2030	9541	9327	9414	9483	37765	10233

KOŠICKÝ KRAJ						
rok	15 r.	16 r.	17 r.	18 r.	15-18r.	19 r.
2008	10638	11115	11395	11656	44804	11670
2009	9915	10634	11112	11395	43056	11657
2010	9194	9910	10631	11109	40844	11404
2011	9478	9406	10187	10853	39924	11244
2012	9764	9476	9407	10179	38826	10846
2013	9545	9775	9474	9433	38227	10180
2014	9408	9524	9772	9477	38181	9425
2015	9261	9409	9534	9394	37598	9480
2016	8691	9253	9394	9542	36880	9759
2017	8619	8681	9247	9389	35936	9550
2018	8785	8615	8674	9238	35312	9381
2019	9124	8780	8608	8665	35177	9231
2020	9186	9120	8773	8599	35678	8658
2021	9072	9181	9112	8765	36130	8592
2022	9075	9068	9174	9104	36421	8757
2023	9328	9071	9061	9165	36625	9096
2024	9948	9324	9063	9052	37387	9158
2025	9190	9943	9316	9055	37504	9044
2026	10010	9186	9935	9308	38439	9047
2027	9012	10005	9178	9926	38121	9300
2028	8703	9007	9998	9170	36878	9919
2029	8637	8699	9000	9989	36325	9162
2030	8843	8632	8691	8991	35157	9981

Zdroj: To dá rozum, na základe údajov ŠÚ SR (2018)[39] a Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[40]

V Bratislavskom kraji bude v roku 2030 takmer dvojnásobok 19-ročných

Fáza poklesu v populácii 19-ročných trvá už dvadsať rokov. Podľa prognózy začne krivka stúpať v roku 2022. V roku 2030 by sme mali mať na Slovensku o 10 % viac mladých ľudí v tomto veku. Ich počet stúpne viac než o 5,5 tisíca (Tabuľka TP1.11). Zásadnejšiu zmenu však nepocítia všetky regióny Slovenska (Tabuľka T_P1.12). Doslova dramatický nárast tejto vekovej populácie však pravdepodobne bude v Bratislavskom kraji, kde bude v roku 2030 oproti súčasnosti takmer raz toľko 19-ročných mladých ľudí. Ich populácia tu vzrastie medzi rokmi 2018 a 2030 až o 93 % (Tabuľka T_P1.14)

Tabuľka T_P1.14 Prognóza vývoja referenčnej populácie 19 ročných v jednotlivých krajoch Slovenska medzi rokom 2018 a 2030

kraj	+nárast/-pokles
Bratislavský kraj	93%
Trnavský kraj	10%
Trenčiansky kraj	6%
Nitriansky kraj	0%
Žilinský kraj	1%
Banskobystrický kraj	-2%
Prešovský kraj	0%
Košický kraj	6%

Zdroj: To dá rozum, na základe Projekcie vývoja obyvateľov do roku 2030 (2018)[41]

Záver

Uvažovať o problémoch a zmene nášho školstva nie je možné bez zohľadnenia demografických trendov v rámci populačného vývoja detí a žiakov na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Trendová analýza ukázala, že žiacka populácia bude skôr klesať, ako stúpať a tento fakt ovplyvní aj procesy riadenia škôl, ako i výučbu v triedach. Podľa odborníka z demografického centra Branislava Šprochu na nelichotivú prognózu, ktorá nám predpovedá starnutie a úbytok obyvateľstva, možno nazerať dvoma spôsobmi – pesimisticky, ale dá sa to chápať aj ako výzva. Aj trend znižovania populácie žiakov a detí možno vnímať ako negatívny jav alebo možno naň pozerať optimisticky a vnímať ho ako príležitosť. Príležitosť pre skvalitňovanie vzdelávania. Príležitosť meniť spôsob výučby a zavádzať pútavejšie a inovatívnejšie výučbové stratégie, príležitosť venovať väčšiu pozornosť individuálnym vzdelávacím potrebám detí a budovať tak inkluzívny vzdelávací systém. Menší počet žiakov nemusí nevyhnutne smerovať k redukcii vzdelávacích inštitúcií, ale môže viesť k ich zásadnejšej zmene. Školy sa môžu viac otvoriť zraniteľným skupinám obyvateľstva, vytvárať flexibilnejšiu ponuku programov druhej šance či rekvalifikácie. Odlišné trendy v jednotlivých krajoch odkazujú tiež na potrebu tvorby vzdelávacej politiky, ktorá bude dostatočne citlivá na potreby jednotlivých regiónov. Populačné trendy nie sú teda dôvodom na skepsu, ale výzvou pre zmenu, ktorú naše školstvo preukázateľne potrebuje.

Autorka: Katarína Vančíková
Oponent: Branislav Šprocha

Zdroje:

1: Štatistický úrad SR. *Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-01-25]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
2: HERICH, J. *Prognóza výkonov regionálneho školstva do roku 2025. Bratislava* : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2015
3: Tlačová správa – tlačová konferencia Demografický atlas SR: Zásadné demografické zmeny v priestore a čase, 12. marca 2015. [cit. 2019-03-01] Dostupné na: http://vedeckykaleidoskop.cvtisr.sk/e-noviny-2015/3-2015/demograficky-atlas-sr-zasadne-demografickezmeny-v-priestore-a-case.html?page_id=4669
4: KRČMÁRIK, R. Slovensko umiera. Starnúť bude možno najrýchlejšie v Európe. In *Aktuality.sk*, 12. 3. 2015. [cit. 2019-03-01] Dostupné na: https://www.aktuality.sk/clanok/272179/slovensko-bude-mozno-starnut-najrychlejsie-v-europe-varuju-odbornici/

5: BLEHA, B., VAŇO, B., BAČÍK, V. (eds.) *Demografický atlas Slovenskej republiky.* Geografika, 2014 [cit. 2019-03-01] Dostupné na: http://www.humannageografia.sk/demografickyatlas/, s. 14
6:Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
7: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant).* Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
8: Tlačová správa – tlačová konferencia Demografický atlas SR: Zásadné demografické zmeny v priestore a čase, 12. marca 2015. [cit. 2019-03-01] Dostupné na: http://vedeckykaleidoskop.cvtisr.sk/e-noviny-2015/3-2015/demograficky-atlas-sr-zasadne-demografickezmeny-v-priestore-a-case.html?page_id=4669
9: BLEHA, B., VAŇO, B., BAČÍK, V. (eds.) *Demografický atlas Slovenskej republiky.* Geografika, 2014 [cit. 2019-03-01] Dostupné na: http://www.humannageografia.sk/demografickyatlas/
10: HERICH, J. *Prognóza výkonov regionálneho školstva do roku 2025*. Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2015, cit. s. 6
11: HERICH, J. *Prognóza výkonov regionálneho školstva do roku 2025*. Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2015.
12: Štatistický úrad SR, 2018. DataCube – *Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
13: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
14: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
15: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
16: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
17: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
18: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
19: HERICH, J. *Prognóza výkonov regionálneho školstva do roku 2025.* Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2015, cit. s. 8
20: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
21: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
22: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
23:ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018
24: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
25: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
26: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
27: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
28: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
29: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
30: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
31: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant).* Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
32: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
33: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
34: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
35: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
36: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
37: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018
38: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
39: Štatistický úrad SR, 2018. *DataCube – Demografia a sociálne štatistiky.* [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/
40: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant)*. Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.
41: ŠPROCHA, B. *Projekcia vývoja obyvateľstva krajov SR do roku 2030 (stredný variant).* Spracované na žiadosť projektu To dá rozum. Výskumné demografické centrum pri INFOSTAT-e, 2018.

Poďakovanie

Vypracovanie Analýzy vybraných zistení o stave školstva na Slovensku by nebolo možné bez podpory donorov a partnerov a množstva spolupracovníkov, ktorí sa na jej vzniku podieľali. Vyjadrujeme na tomto mieste osobitnú vďaku všetkým oponentom, ktorí svojimi pripomienkami prispeli k podobe nasledujúcich kapitol:

Individualizovaná podpora učiacich sa

Rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí
Oponentka: **Magdaléna Špotáková**

Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP
Oponentka: **Zuzana Réveszová**

Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP
Oponent: **Vladimír Dočkal**

Pedagogickí asistenti
Oponentka: **Viera Orogváni**

Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

Atraktivita učiteľského povolania
Oponent: **Inštitút vzdelávacej politiky**

Vysokoškolská príprava učiteľov
Oponentka: **Lenka Sokolová**

Zamestnávanie a prepúšťanie učiteľov
Oponent: **Inštitút vzdelávacej politiky**

Profesijný rozvoj
Oponent: **Inštitút vzdelávacej politiky**

Obsah a forma vzdelávania

Obsah vzdelávania od MŠ po VŠ
Oponentka: **Alena Tomengová**

Obsah vzdelávania na VŠ
Oponentky: **Katarína Staroňová a Emília Sičáková-Beblavá**

Spôsoby sprístupňovania učiva
Oponentka: **Alena Tomengová**

Metódy a formy vzdelávania na VŠ
Oponentka: **Gabriela Pleschová**

Otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní

Pred bránami povinného vzdelávania
Oponent: **Štefan Porubský**

Vstup do povinného vzdelávania
Oponent: **Štefan** Porubský

Prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania
Oponent: **Štefan** Porubský

Prechod do SŠ vzdelávania
Oponentka: **Edita Rigová**

Prechod do VŠ vzdelávania
Oponenti: **Ivan Očenáš, Viktória Skřivánková, Dušan Šimšík a Elena Gallová Kriglerová**

Spravovanie a riadenie školstva

Riadenie regionálneho školstva
Oponenti: **Ján Marušinec a Peter Mederly**

Riadenie vysokých škôl
Oponenti: **Daniel Klimovský, Beata Kosová a Rastislav Rosinský**

Metodológia

Kvalitatívny prieskum
Oponentka: **Barbara Lášticová**

Kvantitatívny prieskum
Oponent: **Juraj Medzihorský**

Demografické východiská úvah o zmene školstva

Oponent: **Branislav Šprocha**

Za cenné rady, poskytnutie dát či inú pomoc pri realizácii prieskumu obzvlášť ďakujeme Jane Čabalovej, Ladislavovi Čarnému, Anne Chlupíkovej, Mariánovi Czéreovi, Jánovi Herichovi, Jane Ilavskej, Dušanovi Jaurovi, Jozefovi Javorskému a Józsefovi Berácsovi, Ivanovi Jurášovi, Miroslavovi Kollárovi, Jozefovi Kurajovi, Miroslavovi Medveďovi, Karolíne Mikovej, Viktorovi Nižňanskému, Alene Petákovej, Marekovi Prochockému, Angelike Révész, Antónii Rudinskej, Jane Sládečkovej, Martinovi Slosiarikovi, Viktorovi Smieškovi, Márii Smrekovej, Jozefovi Sopoligovi, Ivete Špatinovej a Svetlane Waradzinovej.

Taktiež by sme radi vyjadrili obrovské poďakovanie stážistkám, ktoré sa podieľali na zbere a vyhodnocovaní dát, konkrétne: Zuzane Bútorovej, Alici Burianovej, Pamele Fortunovej, Natálii Gabrišovej, Zuzane Holeczyovej, Jane Ilavskej, Nikole Kmeťovej, Kamile Koníkovej, Eve Kubaskej, Kristíne Márovej, Barbore Pocklanovej, Jane Urbanovej, Martine Urbanovej, Eme Suchomelovej a Veronike Smolinskej.

Za jazykovú korektúru ďakujeme Zuzane Konečnej a Zuzane Makovskej.

Ďakujeme tiež tímu pracovníkov a spolupracovníkov organizácie MESA10 za ich odbornú a organizačnú podporu: Ivanovi Miklošovi, Jánovi Marušincovi, Natálii Urbanovej, Alexandre Tóthovej, Rastislavovi Valentovičovi, Martine Kubánovej, Jane Grajcarovej a Miroslave Vacekovej. Ďakujeme tiež partnerom projektu HRcomm a Profesia za pomoc pri zbere dát a poskytnutie vlastných analýz.

A v neposlednom rade ďakujeme všetkým respondentom a respondentkám prieskumu, ktorí nám venovali svoj čas a podelili sa s nami o svoje skúsenosti s fungovaním školstva na Slovensku. Ďakujeme všetkým 656 respondentom individuálnych a skupinových rozhovorov a 15 322 respondentom, ktorí vyplnili dotazníky a bez názorov ktorých by sme Analýzu nemohli vypracovať.

Tím projektu To dá rozum

Projekt bol realizovaný s podporou:

Tento projekt je podporený z Európskeho sociálneho fondu.

TO DÁ ROZUM
VZDELANIE JE BUDÚCNOSŤ

MESA10
Sliačska 1 E, 831 02 Bratislava
Slovenská republika

info@mesa10.org

Projekt podporili