

OBSAH

ŠTÚDIE

<i>Eva Svitačová, Danka Moravčíková, Anna Moravcová</i> Globálne a rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní	3
<i>Zuzana Chmelárová, Andrea Čonková</i> Komparácia úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium	17
<i>Dušan Hovorka</i> Pripravujeme sa dostatočne na verbálne vystúpenia?	29
<i>Kvetoslava Rešetová</i> Vplyv projektovej a grantovej úspešnosti na publikačné výstupy fakulty	33
<i>Mária Čikešová</i> Bolonský proces v Európe do roku 2010 (1. časť)	40
<i>Martin Hibký</i> Štatistická analýza vybraných výsledkov prijímacích pohovorov na vysoké školy v SR v roku 2015	46

RECENZIE

<i>Karel Šima, Petr Pabian</i> Ztracený Humboltův ráj	63
Noví profesori	65

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

aktuálne dvojčíslo časopisu ACADEMIA vám opäť raz ponúka články a odborné štúdie zamerané na problémy a perspektívy vysokého školstva na Slovensku.

Problematike vplyvu globalizácie na charakter vysokoškolského vzdelávania a potrebe implementácie rozvojových tém do univerzitného vzdelávania sa venuje článok *Globálne rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní*. Výsledky komparatívneho výskumu medzi stredoškólákmi a končiacimi vysokoškólákmi, ktorý sa sústredil na skúmanie výskytu a úrovne trémy, prezentujú autorky v štúdií *Komparácia úrovne trémy u stredoškólákov a vysokoškólákov končiacich štúdiom*. Problematike rétoriky a verejných vystúpení sa venuje nasledujúci článok pod názvom *Pripravujeme sa dostatočne na verbálne vystúpenia?* Nad otázkami súvisiacimi so získavaním grantov vysokými školami a následným publikovaním výsledkov podporených projektov sa zamýšľa článok *Vplyv projektovej a grantovej úspešnosti na publikačné výstupy fakulty*. Na zmapovanie reformy vo vysokom školstve prostredníctvom *Bolonského procesu do roku 2010* sa zameriava odborná štúdia, ktorej prvú časť vám v aktuálnom čísle tiež ponúkame a priestor je venovaný aj analýze prijímacieho konania na vysoké školy v roku 2015.

Veríme, že predkladané články budú podnetom pre ďalšie zamyslenie a diskusiu

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Globálne a rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní

Abstrakt

Globalizácia mení ráz vysokoškolského vzdelávania a má vplyv na zmeny v štruktúre i v obsahovej náplni vzdelávacích sústav. Vzhľadom na požiadavku internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania formovať odborný profil absolventov a komplexne ich pripravovať na prax v novom globálnom prostredí, príspevok upozorňuje na potrebu implementovať rozvojové témy do univerzitného vzdelávania. Rozvojové témy je možné zavádzať do univerzitného vzdelávania pomocou nových vzdelávacích prístupov, ktorým už venujú pozornosť niektoré slovenské univerzity vo svojich výskumných projektoch. Príspevok poukazuje na dôvody zavádzania rozvojových tém do univerzitného vzdelávania a predstavuje výskumné projekty realizované na niektorých slovenských univerzitách, ktoré sú zamerané na implementáciu rozvojových tém do univerzitného vzdelávania.

Kľúčové slová

Globalizácia, univerzitné vzdelávanie, implementácia, nové vzdelávacie prístupy, rozvojové vzdelávanie, globálne témy, rozvojové témy.

Abstract

Globalization has been changing the nature of higher education and it has an impact on changes in the structure and content of educational systems. Regarding requirement of the internationalisation of higher education to shape the professional profile of graduates and prepare them for their practice in a new global environment comprehensively, the contribution highlights the need to implement development topics into the university education. Development topics can be implemented into the university education through the use of new educational approaches, to which some of the Slovak Universities have already been paying attention in their research projects. The contribution points to the reasons for the implementation of developing topics into the university education and presents the research projects realized at some Slovak universities that are aimed at the implementation of developing topics into the university education.

Key words

Globalization, university education, implementation, new educational approaches, development education, global topics, development topics.

Rozvoj krajiny závisí v značnej miere od ľudí, ich vedomostného a tvorivého potenciálu, čo predpokladá prispôbovať vzdelávací systém novým potrebám a podmienkam súčasného sveta. Pretože vzdelávacie inštitúcie sa podieľajú nielen na príprave ľudského kapitálu, odborníkov pre jednotlivé oblasti života, ale v súčasnosti aj na výchove globálnych občanov, ktorí budú aktívnymi obyvateľmi Zeme, je do edukačného procesu v školách vhodné implementovať aj globálne a rozvojové témy. Týkajú sa situácií v novom globálnom prostredí, spoločenských procesov a javov vo svete, s ktorými sa absolventi škôl budú nepochybne stretávať v pracovnom i v osobnom živote.

Súčasnú univerzitu si uvedomujú potrebu pružne reagovať na nové podmienky v novom globálnom prostredí, čo je predpokladom, aby sa stali v tomto prostredí konkurencieschopnejšie. Ich úlohou je konkurovať ďalším vysokým školám v otvorenom európskom priestore tak, že sa budú usilovať skvalitňovať prípravu absolventov, napríklad pomocou vytvárania vhodnej obsahovej náplne jednotlivých študijných programov. Zavádzanie rozvojových tém do univerzitného vzdelávania umožňuje študentom vysokých škôl získať také kompetencie, vďaka ktorým sa ľahšie integrujú do spoločnosti a dokážu realizovať prácu v ktorejkoľvek časti sveta. V novom globálnom prostredí im zároveň pomáhajú vyrovnávať sa s inakosťou kultúr, životných štýlov, vyznaní, ale aj s globálnymi nerovnosťami, rizikami či hrozbami.

Nevyhnutnou podmienkou zabezpečenia dlhodobej konkurencieschopnosti vysokých škôl a univerzít na celosvetovej, európskej a národnej úrovni je internacionalizácia. V jednom dokumente Európskej komisie sa v súvislosti s európskym vysokoškolským vzdelávaním uvádza, že „...komplexná stratégia internacionalizácie by mala zahŕňať kľúčové oblasti rozdelené do týchto troch kategórií: medzinárodná mobilita študentov a zamestnancov; internacionalizácia a skvalitnenie študijných programov a digitálneho vzdelávania; strategická spolupráca, partnerstvá a budovanie kapacít. Tieto kategórie by sa nemali vnímať oddelene, ale ako integrované prvky komplexnej stratégie“ (Európska komisia, 2013, s. 4). Skvalitňovanie študijných programov je tou oblasťou internacionalizácie, ktorej venujú pozornosť aj slovenské univerzity.

1. Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania pomocou nových vzdelávacích prístupov

Úlohou internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania je posilňovať európsku dimenziu vzdelávania a rozširovať vedomostný a kultúrny obzor budúcich absolventov o poznatky súvisiace s potrebou rešpektovať spoločensko-politické realie nielen krajín Európy, ale celého sveta. Pritom každá stratégia internacionalizácie je reakciou na globálne rozvojové trendy, pričom by mala potvrdzovať základné hodnoty európskej kultúry (ochrana ľudských práv, uznanie kultúrneho dedičstva spoločností, podpora zvýšenej sociálnej súdržnosti). Jej súčasťou by rovnako mala byť aj spolupráca s rozvojovými krajinami a ich inštitúciami vysokoškolského vzdelávania (IVV). Ako sa uvádza „...*mnohé IVV sa usilujú zvýšiť kvalitu svojich osnov, aby si získali a udržali tých najlepších študentov. Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania prispeje k tomu, aby boli študenti bez ohľadu na to, či budú študovať v zahraničí alebo v Európe, pripravení žiť v globalizovanom svete, a to tak, že obohatí ich skúsenosti a poznatky, zlepši ich zamestnateľnosť, produktivitu a zárobkovú schopnosť*“ (Európska komisia, 2013, s. 3).

Vzhľadom na stratégiu internacionalizácie sa slovenské univerzity usilujú rôznymi spôsobmi posilňovať strategickú spoluprácu univerzít a fakúlt vo svete a vytvárať partnerstvá v rámci Európy i mimo nej, vydávať spoločné a dvojité diplomy, ktoré podporujú a zabezpečujú vzájomné uznávanie kvalifikácií, či vytvárať nové študijné programy. Napríklad Ekonomická univerzita v Bratislave má vypracovaný dlhodobý zámer rozvoja na obdobie 2011 – 2015 s výhľadom do roku 2019, v ktorom deklaruje, že „*sústavne zdokonaľuje a rozvíja študijné programy s cieľom pripravovať na prax absolventov, ktorí v globálnom kontexte svojim odborným profilom, teoretickými a praktickými znalosťami zodpovedajú potrebám trhu práce v SR, EÚ (schopných naďalej sústavne rozvíjať svoje odborné vedomosti a kompetentnosti)*“ (Ekonomická univerzita, 2011). Alebo Slovenská poľnohospodárska univerzita (SPU) v Nitre – „*Ciele musia zohľadňovať aj ďalšie možnosti vyplývajúce z medzinárodnej spolupráce, mobility študentov, ako aj možnosti zvýšenia počtu študentov z krajín tretieho sveta študujúcich na SPU. SPU bude mať vždy výnimočné postavenie v spoločnosti, je svojim spôsobom jedinečná, pretože pomáha hľadať riešenia krajiny – od jej výzoru, funkčnosti, obnovy a rozvoja až po výrobné a nevýrobné diania v nej*“ (Dlhodobý zámer Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre na roky 2016–2022, 2015, s. 16).

Internationalizácia študijných programov je jedným z trendov aj internacionalizácie vysokých škôl na Slovensku a týka sa napríklad internacionalizácie kurikúl, vytvárania spoločných študijných programov a prípravy nových, respektíve inovácií existujúcich študijných programov. Súčasťou internacionalizačných snáh je vytváranie flexibilnejších študijných programov s medzinárodnou dimenziou. Opierajú sa nielen o štúdium cudzích jazykov (najmä angličtiny), ale obsahujú aj také témy, ktoré informujú o procesoch

a javoch v novom globálnom prostredí, o nerovnostiach, rizikách či hrozbách, ktorým budú musieť čeliť absolventi vysokých škôl a univerzít. Internacionalizácia študijných programov tak nepredpokladá len zaradiť do nich najnovšie vedecké poznatky z daných oblastí, ale napríklad aj globálne a rozvojové témy, pomocou ktorých študenti získavajú prehľad o situácii vo svete, sociálnych nerovnostiach, rizikách a aj o globálnych problémoch. Aj pomocou nich majú vysoké školy a univerzity rozvíjať u svojich študentov aj také vedomosti, schopnosti a postoje, na základe ktorých dokážu realizovať ich budúcu prax v ktorejkoľvek časti sveta.

Výchovou a vzdelaním sa predsa utvára nielen kvalifikačný potenciál človeka, ale formuje a kultivuje sa osobnosť človeka, celková kultúrna úroveň človeka. Pomocou implementovania globálnych a rozvojových tém do univerzitného vzdelávania sa predovšetkým formuje sociálny kapitál absolventov, ktorí získavajú kompetencie, vďaka ktorým sa ľahšie integrujú do spoločnosti a realizujú prax v ktorejkoľvek časti sveta¹.

Sociálny rozmer ľudského kapitálu závisí najmä od vzdelania a je to práve škola a jej výchovné a vzdelávacie pôsobenie, ktoré spoločnosti významne pomáhajú obnovovať svoj sociálny kapitál (Ondrejko, 2011). Úlohou škôl v podmienkach globalizujúceho sveta je formovať osobnosť budúcich absolventov tak, aby sa dokázala adaptovať na nové podmienky kdekoľvek vo svete. V tejto súvislosti sa v kurikule na všetkých stupňoch škôl objavujú nové vzdelávacie prístupy. Ich cieľom je komplexnejšia príprava žiakov a študentov na život v podmienkach globalizujúceho sveta.

Nové vzdelávacie prístupy sa začínajú postupne objavovať aj v slovenských vysokých školách a univerzitách, ktoré si uvedomujú potrebu komplexne pripravovať svojich absolventov na prax. Prax dnes môžu vykonávať nielen v národných organizáciách a inštitúciách, ale aj vo svetových ekonomických štruktúrach, v rôznych organizáciách a inštitúciách vo svete. Vychádzajú z toho, že okrem poznatkov a skúseností zo štúdia doma i v zahraničí, nevyhnutnej dostatočnej jazykovej prípravy, budú ich absolventi potrebovať aj také poznatky, ktoré im budú pomáhať adaptovať sa v novom globálnom ekonomickom a spoločenskom prostredí a plniť v ňom náročné úlohy. Vo vzdelávacom procese tak venujú pozornosť aj formovaniu sociálnych kompetencií², vďaka ktorým sa absolventi vysokých škôl a univerzít budú schopní vyrovnávať s viacerými fenoménmi, javmi a zmenami v súčasnom globalizujúcom sa svete, a taktiež v ňom spolupracovať s rôznymi subjektmi.

¹ Aj keď Zágorská poznamenáva, že niektoré prvky sociálneho kapitálu, napríklad univerzálne vzdelanie, zručnosti pracovnej sily a pod., sa môžu uplatňovať aj v sociálne a kultúrne odlišných inštitúciách (Zágorská, 2012).

² V ostatných rokoch sa o sociálnych kompetenciách uvažuje ako o globálnych kompetenciách. Podľa Zhao „globálne kompetencie sú vedomosti a zručnosti potrebné k úspešnému fungovaniu v globalizovanom svete“ (Zhao, 2010, s. 427).

DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) a väčšina krajín Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) zaradili sociálne kompetencie medzi deväť kľúčových kompetencií pre krajiny OECD a ich modelovanie v čase. Sociálne kompetencie predstavujú schopnosti tvoriť vzájomne prospešné a konštruktívne vzťahy s ostatnými a sú kľúčové pre stimulovanie spolupráce³ (Hrdináková, 2011). Sociálne kompetencie sú nepochybne dôležité pre absolventov vysokých škôl a univerzít, teda vysokokvalifikovaných odborníkov, ktorí budú realizovať prax v novom globálnom prostredí. Pomocou nich dokážu preniknúť do komplexu globálnych problémov a skúmať spojitosti medzi ich vlastným životom a ľuďmi, miestami, či problémami po celom svete.

Rozvoju sociálnych kompetencií sa aktívne venujú viacerí pedagógovia, psychológovia a sociológovia, ktorí navrhujú viaceré metódy ich formovania (tréning sociálnych zručností, tréning sociálnej kompetencie, tréning rozvoja osobnostného potenciálu a i.). Uvedené metódy sú využívané predovšetkým v primárnom a sekundárnom vzdelávaní, pričom niektoré sa postupne začínajú využívať aj v edukačnom procese na univerzitách, napríklad v globálnom vzdelávaní, ktoré sa zameriava na sprostredkovanie vzdelávacieho obsahu so zámerom rozvíjať vedomosti z oblasti globálnej problematiky. „*Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblasti a tém, ktoré sa týkajú celého sveta*“ (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012, s. 1).

Ako sa explicitne uvádza v Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, globálne vzdelávanie je vnímané ako zastrešujúci princíp. Za jeho súčasť sa pokladajú globálne rozvojové vzdelávanie⁴ (vzdelávanie o problematike rozvojových krajín a chudoby vo svete), environmentálne vzdelávanie, multikultúrne vzdelávanie, mierové vzdelávanie, ako aj vzdelávanie k ľudským právam v globálnom kontexte (tamtiež).

Za efektívny nástroj podpory kvality a excelencie vysokých škôl sa pokladá implementácia moderných koncepcií vzdelávania a nových vzdelávacích prístupov, vychádzajúcich z aktuálnych trendov spoločnosti, ako aj z moderných poznatkov pedagogickej teórie, do procesu vysokoškolskej výučby. Jedným z moderných vzdelávacích prístupov je aj rozvojové vzdelávanie alebo rozvojové štúdiá (*development studies*)⁵. Práve tieto termíny sa

³ Ďalšími kompetenciami sú: kompetencie gramotnosti, kompetencie učebné, komunikačné, kompetencie sebaregulácie, demokratické kompetencie, ekologické kompetencie, kultúrne kompetencie, zdravie, športová a fyzická (telovýchovná) kompetencia (Hrdináková, 2011).

⁴ Na implementáciu globálneho rozvojového vzdelávania do vysokoškolského vzdelávania bol zameraný projekt *Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách*. Projekt č.006SPU-4/2012 (Svitačová, 2011). Podporila ho Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (KEGA) Slovenskej republiky.

⁵ Ako sa uvádza, v prípade vysokých škôl nepedagogického smeru sa navrhuje termín rozvojové štúdiá. Všeobecným cieľom založenia rozvojových štúdií na Slovensku je príprava budúcich rozvojových pracovníkov, tzv. practitioners, ktorí sa vďaka interdisciplinárnemu zameraniu takéhoto študijné-

udomácnili na akademickej pôde v západných krajinách. Cielenejšie sa zameriavajú na problematiku rozvojovej pomoci a na problémy rozvojových krajín, než zaužívané termíny – globálne vzdelávanie a globálne rozvojové vzdelávanie (Taldíková, 2011). Cieľom rozvojového vzdelávania je postupne implementovať globálnu a európsku dimenziu do procesu výchovy a vzdelávania mladej generácie, zdôrazňovať potrebu podporovať humanitárne ciele, spoluprácu ľudí a krajín vo svete. Rozvojové vzdelávanie má rozvíjať schopnosti, ktoré nám pomáhajú pozornejšie vnímať svet, v ktorom žijeme a vstępuje hodnoty, ktoré vedú ľudí k spolupráci na dosiahnutí udržateľného rozvoja vo svete (Malachovský, 2011). Ide o „vzdelávanie k uvedomovaniu si globálnych problémov a k zodpovednosti za globálny rozvoj ľudstva“ (Mistrík, 2014, s. 19). Podporuje napríklad aktívnu účasť všetkých občanov v celosvetovom úsilí na odstránenie chudoby a znevýhodňovania či dodržiavanie ekonomických, sociálnych, environmentálnych a ľudských práv.

Cieľom uvedených vzdelávacích prístupov je viesť študentov k tomu, aby pochopili, že svet je vzájomne závislý a prepojený systémom kultúr a činností, pričom lokálne rozhodnutia ovplyvňujú a súčasne sú ovplyvňované globálnymi problémami (Lysý, 2007, s. 88). Týmto spôsobom u nich posilňovať pocit príslušnosti k svetovému spoločenstvu a adekvátne ich oboznamovať s globálnymi výzvami, ale aj s globálnymi problémami, rizikami či hrozbami vo svete a posilňovať ich zodpovednosť ako občanov. Napokon, jedným z hlavných cieľov uvádzaných nových vzdelávacích prístupov, je výchova budúcich žiakov a študentov ako globálnych občanov. Uvádza sa, že univerzita budúcnosti má byť nadnárodná a má vzdelávať globálnych občanov (Bujňák). Od nich sa očakáva, že sa budú zaujímať o rozmanité otázky a problémy v globálnom priestore, ktoré sa týkajú všetkých obyvateľov sveta. „*Globálne občianstvo*⁶ tak predstavuje najmä akúsi ideu, že ľudstvo tvorí jedno veľké spoločenstvo, ktoré má byť založené na pochopení, solidarite, spolupráci a vzájomnej pomoci a my, ako globálni občania, máme byť schopní prijať spoluzodpovednosť za vývoj a chod tohto spoločenstva“ (Svitačová – Mravcová – Šebeň Zaťková, 2014, s. 50).

Výchove ku globálnemu občianstvu by mala byť venovaná pozornosť aj na vysokých školách a univerzitách. Jednou z ich úloh v súčasnej spoločnosti je pripravovať svojich študentov tak, aby boli schopní porozumieť svojim právam a povinnostiam, ktoré majú ako globálni občania. Mali by ich pripravovať na to, aby si osvojili pozitívny prístup k občianstvu a stali sa aktívnymi a zodpovednými členmi spoločnosti nielen na národnej, ale aj nadnárodnej – globálnej úrovni. K tomu, aby získavali potrebné vedomosti o javoch a procesoch v novom globálnom prostredí a následne nadobudli zodpovednosť za vývoj a chod tohto spoločenstva a udržateľný rozvoj vo svete, v ktorom majú vystupovať ako globálni občania,

ho programu budú vedieť a dekvátne uplatniť v politicky, ekonomicky a sociálne zameraných profesiách (Malachovský, 2011).

⁶ Výchova ku globálnemu občianstvu nadobúda v súčasnosti stále vyšší význam a zastáva svoje miesto aj vo významných dokumentoch. Jeden z nich je Maastrichtská deklarácia rozvojového vzdelávania (Silva, et al, 2012) vydaná pod záštitou Rady Európy v roku 2002.

im rovnako pomáhajú aj nové vzdelávacie prístupy, ktoré venujú pozornosť viacerým globálnym a rozvojovým témam.

2. Globálne a rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní

Ako sme už uviedli, dôvodov pre implementovanie nových vzdelávacích prístupov, ktoré venujú pozornosť globálnym a rozvojovým témam, je viacero. Okrem týchto prístupov poznáme i ďalšie spôsoby začleňovania globálnych a rozvojových tém do edukačného procesu na vysokých školách a univerzitách. Napríklad ako nadpredmetové témy, ktoré sa prelinávajú viacerými predmetmi, alebo ich začlenenie do samostatného kurzu, prípadne samostatného voliteľného predmetu⁷.

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 uvažuje tak o globálnych ako aj o rozvojových témach v súvislosti s ich začlenením do štátnych vzdelávacích programov⁸. Avšak jedným z čiastkových cieľov je vytvoriť podmienky na začlenenie rozvojových tém do študijných programov na vysokých školách nepedagogických smerov. V súvislosti s tým, že na vysokých školách sa častejšie uvažuje o rozvojovom vzdelávaní či o rozvojových štúdiách, okrem globálnych tém sa dostávajú do popredia rozvojové témy. Informujú o situácii vo svete, a zároveň pomáhajú študentom uvedomovať si svoju pozíciu v globalizujúcom sa svete a tiež úlohy, ktoré majú ako globálni občania. Tým, že poodhaľujú fakty, ktoré nás spájajú so zvyškom sveta, umožňujú študentom preniknúť do komplexu globálnych problémov a skúmať spojitosti medzi vlastným životom a ďalšími ľuďmi, miestami či problémami po celom svete. Pomáhajú tak študentom rozvíjať ich schopnosť predstavy rôznych foriem svojej budúcnosti, ako aj úloh, ktoré môžu sami zohrávať v novo sa tvoriacom spravodlivom a udržateľnom svete (*Qualifications and Curriculum Authority, 2007*).

Ako sa uvádza v Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie „...*klúčovou témou pre rozvojové vzdelávanie na vysokých školách je téma medzinárodnej rozvojovej pomoci, konkrétne rozvojová spolupráca a humanitárna pomoc – význam, princípy, historický vývoj; miléniové rozvojové ciele ako nástroj rozvojovej spolupráce; medzinárodné inštitúcie v oblasti rozvojovej spolupráce; bezpečnostné aspekty; hospodársky rozvoj v rozvojových krajinách; príprava a implementácia projektov v oblasti humanitárnej pomoci a rozvojovej spoluprá-*

⁷ Niektorí uvažujú o rozvojových témach iba ako doplnkových témach, ktorým školy venujú pozornosť v školských aktivitách (kurzy, workshopy...). Napríklad podľa Hipša a Ďurišovej sú rozvojové témy výborným a zaujímavým doplnkom učiva mnohých predmetov či voľnočasových aktivít (Hipš – Ďurišová, 2006).

⁸ Pozri Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 (2012).

ce“ (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012, s. 10).

Hlavný dôvod pre implementovanie rozvojových tém do univerzitného vzdelávania sa týka budúcej praxe absolventov univerzít v novom globálnom prostredí. Predpokladáme, že absolventi sa v ňom ocitnú predovšetkým v riadiacich funkciách. Pri výkone svojej profesijnej roly sa budú musieť vyrovnávať napríklad s kultúrnymi špecifikami a s ďalšími rozmanitými problémami, tak v organizácii, kde budú pôsobiť, ako aj v širšom prostredí. Napríklad sa očakáva, že pri plnení profesijných a pracovných úloh sa budú stretávať s niektorými globálnymi problémami, rizikami a hrozbami, ale tiež budú zastávať stanoviská k rôznym procesom a javom vo svete ako je migrácia, chudoba, multikulturalizmus, terorizmus a pod. Práve vďaka implementácii rozvojových tém do edukačného procesu na vysokých školách a univerzitách môžu študenti získavať cenné informácie o aktuálnych javoch, procesoch a situáciách v rôznych častiach sveta. Následne je oprávnený predpoklad, že si dokážu zodpovedne uvedomovať svoje úlohy v spoločnosti a rovnako niesť spoluzodpovednosť za hospodársky, politický, sociálny a kultúrny vývoj sveta, ako i za udržateľnosť životného prostredia v lokálnom i globálnom meradle.

Z Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 vyplýva, že vo vzdelávaní na vysokých školách a univerzitách by nemali chýbať aj hlavné témy globálneho vzdelávania (globalizácia a vzájomná prepojenosť, globálne problémy a rozvojová spolupráca, multikulturalizmus, životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty, ľudské práva), (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012). Okrem toho jednotlivé vysoké školy a univerzity si môžu do svojich kurikúl dopĺňať ďalšie témy, vzhľadom na špecializáciu a zameranie jednotlivých fakúlt a univerzít. Implementácia rozvojových tém do kurikúl nie je podmienkou. V edukačnom procese na vysokých školách a univerzitách je možné rozvojové vzdelávanie realizovať aj ďalšími formami.

V realizovanom výskume, zameranom na implementáciu globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách – projekt KEGA č. 006SPU-4/2012 (Svitačová, 2011), sa ukázalo, že pri mnohých študentoch absentuje schopnosť vidieť veci vo vzájomných súvislostiach, pričom spoločenské javy a procesy v súčasnom svete vnímajú, poznávajú a hodnotia izolovane. Pritom globálnym a rozvojovým témam sa viac-menej na ekonomických fakultách venuje pozornosť na väčšine predmetov, ktoré sa vyučujú v rámci študijných programov. Ide o témy, ktoré je možné zaradiť do štyroch hlavných oblastí: politická, sociálna, ekonomická a environmentálna⁹.

⁹ Uvedené oblasti korešpondujú s hlavným cieľom globálneho vzdelávania vymedzeným v Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016: „Hlavným cieľom je poskytnúť cieľovým skupinám informácie, ktoré uľahčujú porozumenie sociálnym, environmentálnym, ekonomickým a politickým procesom vo svete, rozvíjajú kritické myslenie a formujú globálne občianske postoje“ (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, 2012, s. 7).

Riešitelia daného projektu sa zhodli, že do politickej oblasti je vhodné zaradiť globálne a rozvojové témy: predpoklady vzniku a tendencie vývoja globalizácie (technické, ekonomické, sociálne faktory a politické súvislosti globalizácie), vplyv globalizácie na zmeny v systéme medzinárodných vzťahov. Ďalej témy uplatňovanie ľudských a občianskych práv – významná podmienka humánnej realizácie súčasnej globalizácie, demokracia a spoločnosť a v neposlednom rade tému globálne občianstvo. Do sociálnej oblasti je vhodné zaradiť témy multikulturalizmus, kultúrna identita, rozdiely a interkultúrna komunikácia, chudoba, migrácia, populačný problém. Zvlášť dôležitá je pre študentov ekonomických fakúlt ekonomická oblasť, kde je vhodné zaradiť rozvojové témy – spoločenská zodpovednosť podnikania v novom globálnom ekonomickom prostredí, infraštruktúra a ekonomický rozvoj v rozvinutých a rozvojových krajinách, medzinárodná zadlženosť, Fair Trade – koncepcia spravodlivého obchodu, poľnohospodárstvo a priemysel v rozvojových štátoch, poľnohospodárska výroba v rozvinutých a rozvojových štátoch sveta a pod. Nemenej dôležité sú pre študentov ekonomických fakúlt a univerzít aj environmentálne problémy ako globálne problémy environmentálnej povahy, energetický problém, jeho prejavy a riešenia, globálne prínosy energetického využitia biomasy – bioplynové stanice v rozvojových krajinách, technika a technológie v ére globalizácie.

Viacerym témam, ktoré by malo globálne rozvojové vzdelávanie na ekonomických fakultách obsahovať, venujú pozornosť autori vysokoškolskej učebnice *Globálne rozvojové vzdelávanie pre ekonómov*, ktorá je určená predovšetkým študentom ekonomických univerzít a fakúlt, ale i ekonómom v praxi.

Na implementáciu globálnych a rozvojových tém do terciárneho vzdelávania sa aktuálne zameriavajú aj ďalšie projekty na vysokých školách a univerzitách. Napríklad projekty Globálne vzdelávanie na Fakulte ekológie a environmentalistiky¹⁰ a Globálne vzdelávanie v súvislostiach¹¹ na Fakulte ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene. Hlavným cieľom druhého projektu Globálne vzdelávanie v súvislostiach, je vytvoriť podmienky na začlenenie rozvojových tém do študijných programov na celouniverzitnej úrovni. Pre naplnenie tohto cieľa bol realizovaný medzinárodný prieskum medzi 300 študentmi Technickej univerzity, ktorý vznikol v spolupráci s profesorkou Vanessou de Oliveira Andreotti z Univerzity v Britskej Kolumbii (Kanada). Medzinárodná metodika prieskumu bola aplikovaná na dvadsiatich zahraničných univerzitách, pričom Technická univerzita vo Zvolene sa v rámci tohto projektu do výskumu zapojila ako jediná v strednej a východnej Európe (Žaludko, 2015). Vzhľadom na potrebu implementovať rozvojové

¹⁰ Projekt *Centra environmentálnej a etickej výchovy Živica a Technickej univerzity vo Zvolene podporovaný SlovakAid v rámci výzvy č. SAMRS/2013/ - Rozvojové vzdelávanie*. Budovanie kapacít a Spolufinancovanie projektov schválených Európskou komisiou v zmysle Národného programu oficiálnej rozvojovej pomoci Slovenskej republiky na rok 2013.

¹¹ Projekt CEEV Živica, schválený v rámci blokového grantu SlovakAid.

témy do týchto programov prebehla reálne inovácia minimálne piatich predmetov na troch fakultách a v jednom celouniverzitnom programe¹².

Implementáciu globálnych a rozvojových tém do univerzitného vzdelávania možno pokladať za dôležitý krok k tomu, aby sa aj slovenské univerzity mohli označovať ako „globálne univerzity“. Dôkazom takejto iniciatívy je projekt *Globálna univerzita III: Zavádzanie rozvojových tém do systému univerzitného vzdelávania*, ktorý sa realizuje v rámci schémy SlovakAid, pričom koordinátorom je Nadácia Pontis a hlavnou partnerskou univerzitou je SPU v Nitre. Hlavným cieľom projektu je vytvorenie podmienok pre začlenenie rozvojových tém do študijných programov na vysokých školách nepedagogických smerov. Špecifické ciele tohto projektu sa zameriavajú na podporenie výučby rozvojového vzdelávania na SPU v Nitre a na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského na Katedre etnológie a muzeológie (KEM FiF UK), ako aj na prípravu odborných kapacít pre následnú inštitucionalizáciu rozvojového vzdelávania na SPU. Cieľom tohto projektu je vyvolať aktívnejší záujem pedagógov, ale najmä študentov o témy rozvojového vzdelávania.

V rámci projektu boli vypracované a akreditované štyri vzdelávacie programy ďalšieho vzdelávania zamerané na rozvojové témy (Udržateľné poľnohospodárstvo v rozvoji vidieka; Medzinárodné vzťahy a globalizácia; Medzinárodné podnikanie a obchod; Regionálny rozvoj a marketing)¹³. Pod gesciou Kancelárie celoživotného vzdelávania SPU v Nitre bol zrealizovaný pilotný kurz *Rozvojové vzdelávanie* pre študentov inžinierskeho a doktorandského štúdia. Pozostával zo štyroch akreditovaných programov, pričom aj jeho realizácia prebehla v štyroch blokoch, ktoré zahŕňali aktuálne rozvojové témy. Po ukončení pilotného kurzu získali absolventi osvedčenie o absolvovaní akreditovaných vzdelávacích programoch ďalšieho vzdelávania (SPU, 2015).

Na pomoc absolventom univerzít boli vytvorené vzdelávacie materiály a vysokoškolská učebnica – *Rozvojové vzdelávanie*. Témy a metódy II, a to pre účely ďalšej výučby rozvojového vzdelávania na SPU a KEM FiFUK. Možno tak konštatovať, že obe univerzitné pracoviská disponujú kvalitnou a relevantnou literatúrou o rozvojovom vzdelávaní. Súčasne sa predpokladá, že tieto materiály budú slúžiť aj ako podklad pre následnú inštitucionalizáciu rozvojového vzdelávania na SPU cez akreditáciu na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Jedným z prínosov tohto projektu sú aj nové voliteľné a hosťujúce prednášky¹⁴ o témach rozvojového vzdelávania pre študentov univerzít, ktoré sú zapojené do tohto výskumného projektu a v neposlednom rade, keďže niektorí akademici mali možnosť absolvovať pobyty na zahraničných odborných pracoviskách, získali odborné skúsenosti a nadviazali hlbšiu

¹² Celouniverzitný študijný program Manažment a financovanie lesných podnikov na Technickej univerzite vo Zvolene.

¹³ Pozri SPU (2015).

¹⁴ Vybrané hosťujúce prednášky realizujú navzájom pedagógovia z oboch univerzít, zapojených do výskumu, na partnerskom pracovisku.

zahraničnú spoluprácu. Dlhodobým a hlavným prínosom projektu *Globálna univerzita III: Zavádzanie rozvojových tém do systému univerzitného vzdelávania* je, že učitelia na obidvoch univerzitách, ako aj študenti, získali informácie z oblasti rozvojového vzdelávania, sú hlbšie zaangažovaní do tejto problematiky a nadobudnuté vzdelanie môžu tvorivo využívať vo svojej praxi.

Záver

V záujme neustále skvalitňovať univerzitné vzdelávanie na Slovensku, je potrebné študentov vysokých škôl a univerzít oboznamovať s rozvojovými témami a zavádzať nové vzdelávacie prístupy do edukačného procesu v týchto školách. Možno súhlasiť s tým, že „*Byť vzdelaný – vzdelaná v dnešnom globalizovanom svete znamená mať prístup ku kvalitnému globálnemu vzdelávaniu, čo by pomohlo zlepšiť porozumenie o aspektoch globalizácie kultúry, ekonomiky, spoločnosti, ako aj politického systému – na lokálnej, regionálnej i globálnej úrovni*“ (Lysý, 2007, s. 6). Ako je z príspevku zrejmé, na Slovensku sa v tomto smere dlhodobo angažujú mimovládne organizácie (napr. Nadácia Pontis, Živica). Pritom aj školy a školské zariadenia, a teda i slovenské univerzity, sú jedným z kľúčových aktérov Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016. Ich úlohou je tak zabezpečiť, aby žiaci a študenti hlbšie porozumeli rôznorodostiam a nerovnostiam vo svete, učili sa odhaľovať príčiny ich existencie a tiež nachádzať riešenia mnohých ďalších problémov, ktoré sa hromadia v súčasnom svete. Vzhľadom na svoje zameranie majú venovať náležitú pozornosť globálnym a rozvojovým témam, aktuálne ich dopĺňať a interpretovať, a rovnako nachádzať vhodné formy pre ich implementáciu do edukačného procesu. Tie univerzity, ktoré sa už aktívne zaoberajú implementáciou globálnych a rozvojových tém do edukačného procesu si zjavne uvedomujú výhody s tým spojené. Nielen to, že ide o prínosný krok k internacionalizácii vysokoškolského vzdelávania, že rozvojové témy pomáhajú formovať odborný profil absolventov vysokých škôl a univerzít, ktorí si následne dokážu ľahšie nachádzať uplatnenie v rôznych inštitúciách a organizáciách v novom globálnom prostredí, ale i to, že pomocou globálnych a rozvojových tém sa realizuje výchova globálneho občana. A v neposlednom rade, implementácia rozvojových tém do edukačného procesu na slovenských univerzitách pomáha zvyšovať konkurencieschopnosť slovenských vysokých škôl a univerzít vo svete.

Literatúra

BUJŇÁK, J. *Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania. Medzinárodné aktivity a projekty ako dôležitý aspekt kvality* [online]. [cit. 2016-01-16]. Dostupné na internete: <http://svf.uniza.sk/kskm/web/images/public/bujnak/Bujnak-internalisation.pdf>.

Dlhodobý zámer Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre na roky 2016 – 2022 [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015, 41 s. [cit. 2016-03-15]. Dostupné na internete: http://is.uniag.sk/dok_server/slozka.pl?id=6319;download=14164;z=1.

EKONOMICKÁ UNIVERZITA. 2011. *Dlhodobý zámer rozvoja Ekonomickej univerzity v Bratislave na obdobie 2011 – 2015 s výhľadom do roku 2019* [online]. Bratislava, jún 2011. [cit. 2016-02-25]. Dostupné na internete: https://www.euba.sk/preview-file/Dlhodoby_zamer_rozvoja_EU-2011_2015-613.pdf.

EURÓPSKA KOMISIA. 2013. *Oznámenie komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov. Európske vysokoškolské vzdelávanie vo svete* [online]. Brusel: Európska komisia. [cit. 2016-01-26]. Dostupné na internete: https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwicgt_lpb7LAhXH7HIKHc-xDyMQFgg8MAY&url=http%3A%2F%2Fwww.ipex.eu%2FPIPEXL-WEB%2Fdossier%2Ffiles%2Fdownload%2F082dbcc53f79f29c013fe2106ea91b74.do&usg=AFQjCNHpEDriNEaE8sezG70HvZpbHo7-vA&sig2=eLfxFCFeML_NoP11OLdBQ.

HIPŠ, J. – ĎURIŠOVÁ, P. 2006. *Svet je len jeden: príručka globálneho rozvojového vzdelávania* [online]. Žilina: Centrum environmentálnej a etickej výchovy ŽIVICA, 46 s. [cit. 2016-01-06]. ISBN 80-968989-5-7. Dostupné na internete: <http://www.zivica.sk/rozvojovvzdelavanie/SVET%20JE%20LEN%20JEDEN%20teoria.pdf>.

HRDINÁKOVÁ, E. 2011. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie*. Bratislava: Stimul. 199 s. ISBN 978-80-8127-037-6

LYSÝ, J., ed. 2007. *Globálne rozvojové vzdelávanie*. Bratislava: ALBUM. 180 s. ISBN 978-80-968667-7-9

MALACHOVSKÝ, R. 2011. Globálne rozvojové vzdelávanie na Slovensku. In *Newsletter o rozvojovej pomoci* [online]. Bratislava: Nadácia Pontis 1/2011, s. 1-2. [cit. 2016-01-20]. Nadácia Pontis. Dostupné na internete: http://fzasp.truni.sk/sites/default/files/dokumenty/Newsletter_1_2011_Pontis.pdf.

- MISTRÍK, E. 2014. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In *CENKER, M., ed. Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy*. Bratislava: Nadácia Pontis, s. 6-34. ISBN 978-80-971310-2-9
- Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2012, 11 s. [cit. 2016-01-20]. Dostupné na internete: https://www.mzv.sk/documents/10182/68590/130325_Narodna_stregetia_globalne_vzdelavanie_2012_2016.pdf/d01b5991-b713-4446-a679-d32668fba343.
- ONDREJKOVIČ, P. 2011. Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní. In *Pedagogika*, roč. 2, č. 4, s. 228-244. ISSN 1338-0982
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. 2007. *The global dimension in action: a curriculum planning guide for schools*. London: QCA. 48 pp. ISBN 1-84721-582-3
- SILVA, C. M. da, et al. 2012. *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education* [online]. First edition 2008 – Updated version 2012. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe. 96 pp. [cit. 2016-02-26]. Dostupné na internete: <https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>.
- SPU. 2015. *Projekty a podujatia*. [online]. Nitra: Slovenský poľnohospodárska univerzita v Nitre. [cit. 2016-02-27]. Dostupné na internete: www.uniag.sk/sk/projekty-a-podujatia/.
- SVITAČOVÁ, E. 2011. *Projekt KEGA Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách – Projekt č. 006SPU-4/2012* [online]. [cit. 2016-02-22]. Dostupné na internete: <https://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/kega/6713>.
- SVITAČOVÁ, E. – MRAVCOVÁ, A. – ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. 2014. *Globálne výzvy pre vzdelávanie ekonómov*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. 119 s. ISBN 978-80-552-1224-1
- TALDÍKOVÁ, E. 2011. *Globálne (rozvojové) vzdelávanie na Slovensku – doterajší vývoj a perspektívy* [online]. Bratislava: Slovenské centrum pre komunikáciu a rozvoj. [cit. 2015-12-27]. Dostupné na internete: http://www.gerc-net.info/media/uploads/gerc_net_info/analysis_of_ge_slovakia.pdf.
- ZÁGORŠEKOVÁ, M. 2012. Vplyv medzikultúrnych vzťahov na transformáciu sociálneho a kultúrneho kapitálu. In *Medzinárodné vzťahy 2012: aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky: zborník príspevkov z 13. medzinárodnej vedeckej konferencie: zámok Smolenice, 5.-7. december 2012*. Bratislava: EKONÓM, s. 543-546. ISBN 978-80-225-3559-5
- ZHAO, Y. 2010. Preparing Globally Competent Teachers: a New Imperative for Teacher Education. In *Journal of Teacher Education*, vol. 61, no. 5, pp. 422-431. ISSN 1552- 7816

ŽALUDKO, J. 2015. *Globálne vzdelávanie v súvislostiach* [online]. 25. 2. 2015. [cit. 2016-02-25]. Dostupné na internete: <http://err2015.zifer.sk/globalne-vzdelavanie-v-suvvislostiach/>.

Príspevok vznikol v rámci projektu *Globálna univerzita III: Zavádzanie rozvojových tém do systému univerzitného vzdelávania* č. SAMRS/2014/RV/01/06.

Mgr. Eva SVITAČOVÁ, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra spoločenských vied
e-mail: eva.svitacova@uniag.sk

doc. Mgr. Ing. Danko MORAVČÍKOVÁ, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra spoločenských vied
e-mail: danko.moravcikova@uniag.sk

PhDr. Anna MRAVCOVÁ, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu, Katedra spoločenských vied
e-mail: mravcova.anna@uniag.sk

Komparácia úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium

Abstrakt

Príspevok je zameraný na trému z teoretického, aj výskumného hľadiska. Cieľom výskumu bolo zistiť výskyt a úroveň trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium a porovnať získané výsledky z hľadiska stupňa školy a pohlavia. Na základe výskumných zistení konštatujeme, že tréma je väčším problémom u končiacich vysokoškolákov.

Kľúčové slová

Tréma, výskyt a úroveň trémy, žiaci stredných škôl, študenti vysokej školy.

Abstract

The paper is focused on the stage fright from the theoretical and research point of view. The aim of the research was to determine the presence and level of the stage fright of the secondary school students and university student and to compare the results in terms of grade school and gender. Based on our research, we conclude that the stage fright is a bigger problem among university students.

Key words

The stage fright, the occurrence and level of the stage fright, secondary school students, university students.

Úvod

Pri získavaní spätnej väzby naši študenti špecifikovali trému ako problém, ktorým by sme sa mali systematickejšie zaoberať pri výučbe psychologicky orientovaného voliteľného predmetu. Tým dali podnet aj ku skúmaniu trémy, ktorej sa v odbornej literatúre a výskumných aktivitách v ostatných desaťročiach nevenovala väčšia pozornosť. V tomto

príspevku sa zameriavame na trému v teoretickej rovine a ďalej popisujeme výskum zameraný na výskyt, úroveň a porovnanie trémy u stredoškólkov a vysokoškólkov, ktorí končia štúdium.

Teoretické východiská

Kondáš (1979, s. 11) definuje trému ako „*osobitný duševný stav, charakterizovaný syndrómom zvýšeného vzrušenia, napätia a strachu, ktorý sa viaže na negatívne očakávania subjektu o kvalite výkonu v osobne významných a výkonovo náročných situáciách*“. André a Légeron (2003, s. 107) charakterizujú trému ako „*pociťovanie intenzívneho strachu, ktorý je prechodný a viaže sa ku konkrétnej situácii a ku konkrétnemu momentu*“. Z obidvoch vymedzení trémy je zjavné, že tréma je druh situačného strachu, ktorý sa viaže k výkonovo náročným situáciám. Podľa Neckermanna (1995, s. 115) nás tréma „*núti k opatrnosti, produkuje podprahový strach*“.

V niektorých odborných prácach sa v súvislosti so strachom žiakov v škole uvádza aj termín predskúškové, resp. predštartové stavy. Napr. Ďurič (1965, s. 266) charakterizuje predskúškové stavy ako „*psychické stavy žiakov, ktoré sa vyznačujú neprimeraným vzrušením a napätím. Pokiaľ ide o negatívny vplyv predskúškového psychického stavu na psychické procesy, bežne ho označujeme termínom tréma*“.

Tréma je však širší pojem ako predskúškový stav. Kondáš (1979, s. 10) v tejto súvislosti o tréme a predskúškových vzťahoch tvrdí, že „*trému pozná každý z vlastnej skúsenosti. Pri požiadaní opísať spomienku na zážitok trémy tak študenti, ako aj dospelí veľmi pohotovo uviedli zážitky trémy pri bežnom skúšaní v škole, pri maturitných a štátnych záverečných skúškach, pri vystúpení na konferencii, koncerte, ale aj pri nástupe do nového zamestnania alebo v situácii, keď žiadali o ruku svojej budúcej nevesty. Ukazuje sa teda, že tréma sa nevzťahuje iba ku skúškam a predstavuje širší pojem ako predskúškový stav alebo strach zo skúšky*“.

V súvislosti s trémou Boroš (1992, s. 4) poukazuje na skutočnosť, že „*tréma sa dostavuje v takej situácii, keď sú pri nejakej činnosti či konaní prítomní svedkovia – spolužiaci, kamaráti, učitelia, diváci a pod. Tréma sa zväčšuje, ak si dieťa týchto svedkov váži, no najmä, ak si je vedomé, že jeho konanie budú hodnotiť a posudzovať*“.

Tréma môže byť u niektorých ľudí súčasťou celkovej sociálno-situačnej anxiety (úzkosti), ktorá sa celkovo prejavuje vo vzťahoch k iným ľuďom a v akejkoľvek sociálnej situácii, u iných sa prejavuje vyslovene len ako nepríjemný stav súvisiaci s vystupovaním pred inými ľuďmi. V tejto súvislosti porovnávali André a Légeron (2003, s. 110) trému so

sociálnou fóbiou a na základe experimentu (na základe subjektívneho vnímania respondentov aj na základe objektívnych faktorov) dospeli k záveru, že ľudia pociťujúci trému mali väčší strach pred začatím vystúpenia, pričom strach z vystupovania postupne slabol, u ľudí so sociálnou fóbiou to bolo naopak.

Na vzniku strachu, úzkosti aj trémy sa podieľajú viaceré činitele. V prostredí školy je významná najmä osobnosť žiaka/študenta z hľadiska veku, pohlavia a ďalších charakteristík, osobnosť a prístup učiteľa, učebné nároky, kolektív spolužiakov, sociálna klíma a atmosféra triedy, aj celej školy (Ďurkechová, 2009). Konečný a Urbanovská (2002) dodávajú, že na rozvoj strachu v škole má vplyv príliš autoritatívny štýl vyučovania, nezrozumiteľné a neštruktúrované vysvetľovanie učiva, vytváranie stresujúcich situácií na hodine, nejasné požiadavky zo strany učiteľa. Zo strany žiaka/študenta je to predovšetkým nízka úroveň vedomostí a nepripravenosť.

Podľa Kondáša (1979, s. 68) k činiteľom, ktoré trému vyvolávajú, patria:

- « hodnotenie osobnej významnosti situácie výkonu,
- « náročnosť výkonovej situácie z hľadiska vlastných možností,
- « motív úspešného výkonu, obava zo zlyhania,
- « autoinštrukcie predpokladajúce neúspech,
- « aspiračná úroveň – jej primeranosť,
- « úzkosť, ostýchavosť, emočná labilita, zvýšená dráždivosť, znížená frustračná tolerancia,
- « spôsob skúšania.

Veľmi podobne charakterizuje činitele vyvolávajúce trému aj Neckermann (1995, s. 116), podľa ktorého je tréma dôsledkom:

- « strachu z toho, že nás budú hodnotiť kriticky,
- « obavy z možnej blamáže,
- « strachu z neznámych, cudzích ľudí,
- « strachu z kritiky alebo z toho, že nás niekto napadne,
- « pochybností o sebe samom,
- « pocitov menejcennosti,
- « strachu, že bude odhalený náš charakter.

Tréma v škole je pre žiaka veľmi nepríjemným zážitkom. Negatívne ovplyvňuje subjektívne prežívanie žiaka a následne aj školský výkon. Je príčinou rôznych vegetatívnych zmien, problémov s vybavovaním a reprodukováním vedomostí až po pokles sebavedomia a vytvorenie syndrómu neúspešnej osobnosti. Negatívnym prejavom trémy u žiaka je, ak si pod jej vplyvom nedokáže na nič spomenúť. Podľa Krowatscheka a Domscha (2007, s. 82) „*tento tzv. blackout (prechodná strata pamäte) sa môže stupňovať až do stavu, kedy skúšaný človek nedokáže vysloviť svoje meno*“. Výkon žiaka tak môže byť negatívne ovplyvnený bez ohľadu na to, či sa do školy pripravoval, alebo nie. Tréma má vplyv na proces učenia sa žiaka, ale aj na výsledok podaného výkonu v škole. Súvisí teda s mierou výkonovej motivácie subjektu, môže mobilizovať energiu na vyšší výkon, ak je však zvýšená nadmerne, teda ak je jedinec premotivovaný, môže mať inhibičný vplyv na výkon. Podľa Yerkes-Dodsonovho zákona (Walter, 1981, s. 125) vzťah medzi motiváciou a výkonom nie je lineárny. Najvyšší výkon dosiahneme stredne vysokou motiváciou. Aj podľa Kondáša (1979, s. 46) „*tréma v období vlastného výkonu (pri samej skúške) môže byť pozitívizujúcim motivačným stavom iba vtedy, ak je mierna*“. Ďalej Kondáš (1979, s. 40) tvrdí, že „*tréma sa spája jednak s očakávaním úspešného výkonu, jednak s obavami z nesplnenia tohto očakávania. Pôsobí tu súbežne tendencia dosiahnuť úspešný výkon a tendencia vyhnúť sa zlyhaniu*“.

Výskum výskytu a úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium

Ciele realizovaného výskumu boli:

- « zistiť výskyt a úroveň trémy u žiakov končiacich strednú školu a študentov končiacich inžiniersky stupeň štúdia,
- « identifikovať situácie, v ktorých sa u žiakov/študentov tréma najčastejšie vyskytuje,
- « porovnať získané výsledky z hľadiska stupňa školy a pohlavia.

Výskumnú vzorku tvorili, pokiaľ ide o stredoškolákov, žiaci siedmich stredných škôl väčšinou zo západného Slovenska. Ich vekové rozpätie bolo 15 – 20 rokov. Boli to odchodné akadémie a ďalšie školy s ekonomickým zameraním. Vzorku končiacich vysokoškolákov tvorili študenti ekonomickej univerzity vo veku 22 – 24 rokov, z ktorých väčšina navštevovala stredné školy podobného zamerania ako skúmaní stredoškoláci.

Podrobnejší popis respondentov je v tabuľke 1.

Tab. 1: Výskumná vzorka

RESPONDENTI	Počet (n)		Percentá (%)	
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ
muži	45	58	31	37
ženy	101	98	69	63
SPOLU	146	156	100	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Výskumnou metódou, ktorou sme zisťovali výskyt a úroveň trémy, bola Škála klasického strachu sociálno-situačnej anxiety a trémy – KSAT autora O. Kondáša, ktorú prvýkrát vydali Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p. Bratislava v roku 1973. Aktuálna a odborníkmi používaná na výskumné aj praktické účely je dodnes. V našom prípade sme využili subškálu zameranú na zisťovanie trémy. Konkrétne položky škály neuvádzame, ale popisujeme situácie, v ktorých bola tréma sledovaná.

Získané výsledky

Žiaci/študenti odpovedali na otázky, v ktorých mali na škále od 1 po 5 určiť stupeň prežívanej trémy v jednotlivých situáciách, pričom 1 znamenalo zanedbateľný stupeň a 5 vysoký stupeň trémy.

Na základe získaných údajov musíme konštatovať, že u končiacich vysokoškolákov je tréma vážnejším problémom ako u končiacich stredoškolákov a to v skupine mužov, aj žien. Kým muži stredoškoláci dosiahli priemerné skóre 19,96 bodov, muži vysokoškoláci 23,28 bodov. Podobne ženy stredoškoláčky mali priemerné skóre 19,48 bodov, ale vysokoškoláčky až 23,74. Medzi skupinou stredoškolákov a stredoškoláčok nie je významný rozdiel, rovnako ani medzi vysokoškoláčkami a vysokoškolákmi.

Môžeme konštatovať, že ak berieme do úvahy kritérium stupeň školy, zistenia ukazujú podstatné rozdiely v dosiahnutej úrovni trémy v neprospech vysokoškolákov – celkové priemerné skóre bolo u stredoškolákov 19,62 bodov, u vysokoškolákov 23,57 bodov. Zistili sme teda nárast úrovne trémy.

Výsledok nás prekvapil vzhľadom na to, že predchádzajúci výskum, v ktorom sme sledovali vývin úrovne trémy u začínajúcich a končiacich stredoškolákov, naznačil trend znižovania trémy so zvyšujúcim sa vekom. Opätovný nárast trémy u vysokoškolákov je impulzom

Komparácia úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium

pre ďalšie skúmanie a identifikovanie príčin tohto stavu. Zatiaľ sa môžeme len domnievať, že príčinou zvýšenej trémy u študentov vysokej školy môžu byť dve príčiny:

1. výraznejšie si uvedomujú zodpovednosť pri jednotlivých skúškach a tiež za celkový úspech,
2. vzhľadom na to, že mnohí z nich popri štúdiu aj pracujú, nie sú vždy dostatočne pripravení, pričom práve dokonalá príprava až po získanie istoty je, podľa Kondáša (1979), prostriedkom, ktorý môže významne ovplyvniť stupeň trémy.

Konkrétne situácie, pri ktorých stredoškoláci v posledných ročníkoch štúdia pociťujú trému, sú uvedené v tabuľkách 2, 3 a 4, pričom sú uvedené podľa poradia od najvyššieho skóre po najnižšie.

Tab. 2: Poradie situácií a dosiahnuté skóre v subškále tréma, stredoškoláčky (n=101)

PORADIE	SITUÁCIE	HODNOTA
1.	zažiť neúspech/zlyhanie	287
2.	recitovať báseň na verejnosti	264
3.	byť pozorovaný pri práci/úlohe	246
4.	vystupovať na školskej slávnosti	240
5.	odpovedať pred riaditeľom školy	228
6.	odpovedať na bežnej hodine	200
7.	hovoriť s viacerými neznámymi ľuďmi	197
8.	hovoriť s riaditeľom školy	161
9.	ísť niečo vybaviť do zborovne	144
PRÍEMERNÉ CELKOVÉ SKÓRE: 19,48		

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Tab. 3: Poradie situácií a dosiahnuté skóre v subškále tréma, stredoškóľáci (n=45)

PORADIE	SITUÁCIE	HODNOTA
1.	recitovať báseň na verejnosti	132
2.	zažiť neúspech/zlyhanie	130
3.	vystupovať na školskej slávnosti	117
4.	byť pozorovaný pri práci/úlohe	100
5.	odpovedať na bežnej hodine	94
6.	odpovedať pred riaditeľom školy	92
7.	hovoríť s viacerými neznámymi ľuďmi	86
8.	hovoríť s riaditeľom školy	78
9.	ísť niečo vybaviť do zborovne	69
PRIEMERNÉ CELKOVÉ SKÓRE: 19,96		

Zdroj: vlastné spracovanie

Tab. 4: Poradie situácií a dosiahnuté skóre v subškále tréma, celá vzorka respondentov – stredoškóľákov (n=146)

PORADIE	SITUÁCIE	HODNOTA
1.	zažiť neúspech/zlyhanie	417
2.	recitovať báseň na verejnosti	396
3.	vystupovať na školskej slávnosti	357
4.	byť pozorovaný pri práci/úlohe	346
5.	odpovedať pred riaditeľom školy	320
6.	odpovedať na bežnej hodine	294
7.	hovoríť s viacerými neznámymi ľuďmi	283
8.	hovoríť s riaditeľom školy	239
9.	ísť niečo vybaviť do zborovne	213
PRIEMERNÉ CELKOVÉ SKÓRE: 19,62		

Zdroj: vlastné spracovanie

Komparácia úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium

Ak sledujeme poradie jednotlivých situácií v tabuľkách 2 – 4 môžeme konštatovať, že končiaci stredoškoláci z výskumnej vzorky pociťujú najväčšiu trému v situáciách, v ktorých je primárne na ich osobu zameraná pozornosť väčšieho počtu ľudí a zároveň v nej hrozí zlyhanie. Vo všetkých porovnávaných situáciách sa práve vystúpenie na verejnosti ocitlo na prvej, resp. druhej priečke. Menšiu trému pociťujú v situáciách, keď sú nútení prezentovať sa pred ľuďmi zo známeho školského prostredia, napríklad pred riaditeľom školy, učiteľmi alebo spolužiakmi pri odpovedi. Tréma im nerobí problém ani v situáciách, kde sú v osobnom kontakte s menším počtom ľudí, či už neznámych, alebo aj známych. Ide o situácie, kedy sú v kontakte s riaditeľom školy alebo učiteľmi v známom prostredí. Je otázne, či menší rešpekt, a teda nižší stupeň trémy je pozitívny alebo negatívny výsledok, pretože sa naň môžeme pozerat' z dvoch uhlov. Na jednej strane to môže znamenať pozitívnejšiu, uvoľnenejšiu atmosféru v škole, kde sa žiaci neboja svojich učiteľov a dokážu s nimi spontánne komunikovať. Na druhej strane sa môžeme pýtať, či to nie je dôsledok nízkej autority pedagogických zamestnancov školy, vrátane riaditeľa. Na tieto otázky by nám musel dať odpoveď ďalší výskum.

Situácie, v ktorých pociťujú najväčšiu trému vysokoškoláci v poslednom ročníku svojho štúdia, sú v tabuľkách 5, 6 a 7 podľa poradia od najväčšieho skóre po najnižšie.

Tab. 5: Poradie situácií a dosiahnuté skóre v subškále tréma, vysokoškoláčky (n=98)

PORADIE	SITUÁCIE	HODNOTA
1.	odpovedať pred komisiou	312
2.	byť ohrozený neúspechom, zlyhaním	309
3.	vystupovať na verejnosti, na slávnosti	299
4.	recitovať báseň na verejnosti	289
5.	byť skúšaný	271
6.	byť pozorovaný pri práci/úlohe	262
7.	hovoriť s nadriadeným, riaditeľom	245
8.	hovoriť s viacerými neznámymi ľuďmi	176
9.	ísť niečo vybaviť na úrad	164
PRIEMERNÉ CELKOVÉ SKÓRE: 23,74		

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Tab. 6: Poradie situácií a dosiahnuté skóre v subškále tréma, vysokoškooláci (n =58)

PORADIE	SITUÁCIE	HODNOTA
1.	recitovať báseň na verejnosti	182
2.	byť ohrozený neúspechom, zlyhaním	181
3.	odpovedať pred komisiou	171
4.	byť pozorovaný pri práci/úlohe	157
5.	vystupovať na verejnosti, na slávnosti	153
6.	byť skúšaný	147
7.	hovoríť s nadriadeným, riaditeľom	126
8.	hovoríť s viacerými neznámymi ľuďmi	122
9.	ísť niečo vybaviť na úrad	111
PRIEMERNÉ CELKOVÉ SKÓRE: 23,28		

Zdroj: vlastné spracovanie

Tab. 7: Poradie situácií a dosiahnuté skóre v subškále tréma, celá vzorka respondentov – vysokoškoolákov (n=156)

PORADIE	SITUÁCIE	HODNOTA
1.	byť ohrozený neúspechom, zlyhaním	490
2.	odpovedať pred komisiou	483
3.	recitovať báseň na verejnosti	471
4.	vystupovať na verejnosti, na slávnosti	452
5.	byť pozorovaný pri práci/úlohe	419
6.	byť skúšaný	418
7.	hovoríť s nadriadeným, riaditeľom	371
8.	hovoríť s viacerými neznámymi ľuďmi	298
9.	ísť niečo vybaviť na úrad	275
PRIEMERNÉ CELKOVÉ SKÓRE: 23,57		

Zdroj: vlastné spracovanie

Komparácia úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium

Rovnako ako stredoškoláci, aj študenti vysokej školy končiaci štúdium pociťujú najväčšiu trému v situáciách, v ktorých je pozornosť väčšieho počtu ľudí zameraná na ich osobu a zároveň im hrozí zlyhanie. Takisto menšiu trému pociťujú v situáciách, kde sú v osobnom kontakte s menším počtom ľudí, či už neznámych alebo aj známych, ale predovšetkým sú to situácie, v ktorých im nehrozí zlyhanie z nepodania adekvátneho výkonu.

Zaujímavý a významný údaj je počet respondentov, mužov a žien, ktorí prekročili tzv. kritickú hodnotu, teda stupeň trémy, ktorý už môže spôsobovať človeku vážnejšie problémy. Autor metódy, ktorú sme použili, uvádza kritickú hodnotu 35, pričom upozorňuje, že pri kvalitatívnej analýze je vhodné všímať si položky už s bodovou hodnotou 3. V takom prípade sa kritická hodnota posúva na 27 bodov. Celkový počet respondentov, ktorý presiahol túto hodnotu, je v tabuľke 8.

Tab. 8: Respondenti, ktorí prekročili kritickú hodnotu trémy

POHLAVIE	Kritická hodnota nad 27 (n)		Kritická hodnota nad 27 (%)		Kritická hodnota nad 35 (n)		Kritická hodnota nad 35 (%)	
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ
muži	4	14	8,88	24,14	2	0	4,44	0,00
ženy	15	32	14,85	32,65	2	3	1,98	3,06
SPOLU	19	46	13,01	29,49	4	3	2,74	1,92

Zdroj: *vlastné spracovanie*

V prípade, že berieme do úvahy vyššiu kritickú hodnotu, dosiahol ju len nevýznamný počet respondentov. Avšak v prípade, že výsledky porovnávame s nižšou kritickou hodnotou, výsledky sa začnú javiť v inom svetle. Hranicu 27 bodov prekročilo takmer 15 percent stredoškoláčok a necelých 9 percent stredoškolákov, čo je približne 13 percent z celej vzorky stredoškolákov. Vysokoškoláci opäť dosiahli horší výsledok. Celkovo kritickú hodnotu 35 bodov prekročili len 3 percentá žien, čo sú necelé 2 percentá celej vzorky vysokoškolákov, ale hodnotu 27 bodov už dosiahlo takmer 33 percent vysokoškoláčok a viac ako 24 percent vysokoškolákov. Z celej vzorky vysokoškolákov to predstavuje takmer 30 percent respondentov. Takmer tretina vysokoškolákov má teda s trémou výrazný problém, s ktorým je potrebné sa zaoberať.

Záver

Ako vyplynulo aj z výsledkov nášho výskumu tréma, ako nepríjemný stav sprevádzajúci situácie súvisiace s podávaním výkonov pred inými ľuďmi, komplikovala a stále komplikuje život väčšej časti (nielen) mladých ľudí. Môžeme konštatovať, že respondenti, ktorí sú v poslednom ročníku vysokoškolského štúdia, dosiahli vyššie priemerné skóre v situáciách, v ktorých pociťujú trému v porovnaní s respondentmi, ktorí končia stredoškolské štúdium a to bez ohľadu na pohlavie. Obe skupiny respondentov pociťujú najväčšiu trému v situáciách, v ktorých je na nich zameraná pozornosť väčšieho počtu neznámych ľudí a v situáciách, v ktorých im hrozí zlyhanie, neúspech.

Takmer 30 percent vysokoškolákov dosiahlo kritickú hodnotu trémy 27 bodov, pričom u stredoškolákov ju dosiahlo len približne 13 percent. Pomerne vysoké percento vysokoškolákov, ktorí dosiahli kritickú hodnotu trémy nad 27 bodov, nás podnecuje k ďalšiemu skúmaniu príčin tohto výsledku. Boj s trémou je dôležitý predovšetkým vtedy, ak sa tréma prejavuje demobilizujúco, človeka paralyzuje a zabráni mu v podaní adekvátneho výkonu. Našou úlohou, ako vysokoškolských pedagógov zabezpečujúcich psychologicky a pedagogicky orientované predmety, bude, resp. už je, venovať zvýšenú pozornosť tomuto javu a orientovať výučbu aj na nácvik techník a spôsobov zvládania trémy.

Literatúra

ANDRÉ, CH., LÉGERON, P.: *La peur des autres*. 3. vyd. Paris: Odile Jacob, 2003, 332 s. ISBN 978-2-7381-1236-1

BOROŠ, J.: *Psychológia pre mladých*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1986, 272 s.

ĎURIČ, L.: *Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1965, 306 s.

ĎURKECHOVÁ, P.: *Sociálno-psychologické faktory podmieňujúce výskyt strachu a trémy v školskom prostredí*. Zborník príspevkov: Premeny psychológie v európskom priestore. Bratislava, 9.-11. september 2009. Bratislava: Stimul, 2009, s. 392-397. ISBN 978-80-89236-74-9

KONDÁŠ, O.: *Tréma – strach zo skúšky*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1979, 207 s.

KONEČNÝ, J., URBANOVSKÁ, E.: *Psychológia pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 96 s. ISBN 80-244-0554-7

Komparácia úrovne trémy u stredoškolákov a vysokoškolákov, ktorí končia štúdium

KROWATSCHEK, D., DOMSCH, H.: *Do školy beze strachu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007, 144 s. ISBN 978-80-251-1767-5

NECKERMANN, B.: *Zbavte sa trémy!* 1. vyd. Bratislava: Slovo, 1995, 223 s. ISBN 80-85711-03-6

VÁGNEROVÁ, M.: Strach ze školy u dětí středního školního věku. In *Pedagogika*, roč. 44, č. 3, s. 273-285.

WALTER, H.: *Angst bei Schülern*. 1. vyd. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1981, 308 s. ISBN 3-497-00977-6

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky
E-mail: zuzana.chmelarova@euba.sk

Mgr. Andrea Čonková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky
E-mail: andrea.conkova@euba.sk

Pripravujeme sa dostatočne na verbálne vystúpenia?

Najmä v ostatných rokoch sa v spoločenskom styku v niektorých oblastiach komunikácie stále výraznejšie uplatňuje hovorené slovo, pred napísaným. Vyplýva to zo skutočnosti, že slovné formulované myšlienka je akceptovateľná aj vo svojej skratkovej, či neúplnej podobe. Nezanedbateľný je aj priestorovo-časový aspekt: vypovedanú myšlienku sme schopní akceptovať aj v stiesnenom a hlučnom prostredí, napr. v dopravnom prostriedku. Naproti tomu pre vnímanie napísaného slova (vety), potrebujeme vo väčšine prípadov podstatne pokojnejšie prostredie.

Vzťahy medzi jednotlivými členmi menších, či väčších komunít sú v súčasnosti výrazne „uponáhľané“, čím je jednoznačne ovplyvnená aj používaná slovná zásoba. Dorozumievanie sa často uskutočňuje len v náznakoch, na presnosť a správnosť ústneho prejavu sa spravidla nekladú vysoké požiadavky. To by sa dalo akceptovať v slovnej komunikácii jednotlivcov i malých skupín. Neakceptovateľné však je, keď takého nespisovné, často slangové či útržkovité vyjadrenia zaznievajú aj pred početným publikom, resp. takýto spôsob ústneho prejavu je často šírený aj elektronickými médiami.

Pretože hovorený oznam adresovaný rôznemu publiku má aj v spoločnosti 21. storočia nezastupiteľné miesto, následne sú uvedené niektoré všeobecné a zároveň základné zásady, ktoré by si pred vystúpením mal uvedomiť každý rečník/rétor.

Rétorika ako samostatný objekt bádania je známa už 23 storočí a jej kolískou bolo Grécko. Vo voľnom a zároveň prenesenom význame znamená umenie vystupovať pred skupinou (v ojedinelých prípadoch) pred jedným poslucháčom. V starovekom Grécku a v Ríme si rétoriku systematicky osvojovali najmä právnici, filozofi, kazatelia, ale aj senátori, či patricijovia všeobecne. Kurzy rétoriky patrili medzi základné oblasti vzdelávania ešte aj v stredoveku. Postupne a to po nástupe elektronickej komunikácie, najmä televízie, zavedenia rôznych nosičov hovoreného slova, rétorika postupne vymizla z učebných plánov nepedagogických smerov vysokoškolského štúdia, ale bola radikálne obmedzená aj v sfére prípravy budúcich učiteľov. Súčasne sa všeobecne konštatuje, že mládež oproti minulosti menej číta, ale súčasne je aj menej motivovaná verbálne komunikovať na rôzne témy.

V minulosti rezort školstva organizoval súťaže v prednese poézie a prózy (Hviezdoslavov Kubín a ďalšie). Boli to súťaže v podstate v rétorike. Minimálne účastníci okresných, krajských i celoslovenských kôl súťaže následne predstavovali občanov štátu, ktorí si do svojho povolania odniesli základy správneho prezentovania napísaného textu. A nemuseli to byť

Pripravujeme sa dostatočne na verbálne vystúpenia?

len herci, právnici, kazatelia, ale takíto sťažiaci sa po absolvovaní príslušnej vysokej školy stali matematikmi, hudobníkmi, či učiteľmi pôsobiacimi na rôznych úrovniach vzdelávania.

Súčasní početní hlásatelia/redaktori všetkých kanálov televízie, redaktori rozhlasu, ale aj všetci tí, ktorí pôsobia vo verejnej či politickej sfére života spoločnosti, majú väčšinou značné rezervy vo vzťahu k materinskému jazyku, ako aj verbálnemu prejavu. V mnohých prípadoch na celkovom dobrom zvládnutí jazyka, jeho syntaxe, slovníka, ale najmä v úrovni všeobecného vzdelania sme každodenne vystavení nedokonalosti, priemernosti, ale súčasne aj nulovej snahe (resp. tlaku zamestnávateľa!) po zlepšení daného stavu. Veď keby to tak bolo, nepočúvali by sme denne z televíznej obrazovky nonsensy typu „pite takú alebo onakú minerálnu vodu. Obsahuje veľa minerálov...“ To vysokoškolsky vzdelaní redaktori, lebo ak sa chceme schovať za objednávateľa reklamy, platí to aj pre nich, nevedia, že minerál predstavuje pevné teleso s presne usporiadanou štruktúrnou mriežkou a známym chemickým zložením? Nuž ale toto všetko v minerálnej vode nepijeme – ak áno, to škripanie zubov spôsobené prítomnými minerálmi by bolo počuť ďaleko! Minerálna voda totiž obsahuje rozpustené katióny, anióny a rôzne zlúčeniny, ale rozhodne neobsahuje minerály. Takto každý, kto hovorí o mineráloch v minerálnej vode by mal použiť spojenie „vysoký obsah minerálnych látok obsiahnutých...“

Podobná situácia je v hovorených médiách vo vzťahu k cudzím jazykom. Uvedomujem si, že lukratívna televízna hlásateľka prakticky nemôže ovládať tých 4-5 základných svetových jazykov. Ale pretože niekoľko hodín pred vystúpením pred televíznou kamerou „naostro“ má text televíznych správ (alebo aspoň ich podstatnú časť) dopredu k dispozícii, má teda (alebo by mal/a mať) dostatok času na osvojenie si správnej výslovnosti slov, slovných spojení či rôznych, do slovenského textu zakomponovaných cudzojazyčných blokov. Tak napríklad často používané spojenie „austrian erlains“, je zmiešanou, s nesprávnou, slovensko-anglickou výslovnosťou. Pravdepodobne najviac „prešľapov“ pri výslovnosti cudzích slov registrujeme vo francúzštine, napr. „renólt“ (namiesto renó a i.). Najmä v dvojjazyčných spojeniach aspoň jedno slovo hlásateľovi/ke „uleť“, takže výsledný dojem je veľmi nepriaznivý. Účelom týchto riadkov nie je na pranie dávať jednotlivých hriešnikov, či taxatívne vymenovávať chyby vo verbálnych prejavoch.

Čriepky z histórie rétoriky. Najvýznamnejší grécki rétori boli filozofi – sofisti: Georgias z Leontíny, Empedokles, Demosthénes, Sokrates („viem, že nič neviem“), Platón, Aristoteles (najvýznamnejší rečník antiky, napísal diela Rétorika a Poetika), ale súčasne aj jeden z najvýznamnejších učencov staroveku. V teoretickom rozvíjaní, ale aj v praktickej aplikácii rétoriky pokračovali rímski učitelia. Jeden z brilantných rečníkov bol Marcus Tullius Cicero (106 – 43 p. n. l.) – politik, spisovateľ, právnik no najmä neprekonateľný rímsky rečník („reční ako Cicero“). Jeho reči v senáte, ale aj na fóre predstavujú doteraz základ právnych noriem. Ďalšími boli Titus Livius, Lucius Aeneus Seneca, Publius Cornelius Tacitus, Marcus Fabius Quintilianus (všetci 1. stor. p. n. l.). Rétorika po obdobiach útlmu mala aj ďalšie vrcholové obdobia. Napríklad v období Veľkej francúzskej revolúcie politickými rečníkmi boli Jean Paul Marat, Maximilian Robespierre, G. J. Danton a iní.

Pre súčasný slovný prejav v našom materinskom jazyku nemožno obísť úlohu a význam zakladateľov slovenskej rétoriky. Za takýchto je nutné považovať najmä vierozvestovateľov Cyrila (Konštantína) a Metoda, ktorí v staroslovienskom učilišti, ktoré založili, medzi povinné výučbové predmety zaradili aj rétoriku. Aj v ďalších storočiach, najmä medzi kňazmi a rehoľníkmi, boli aj početní vzdelaní rétori. Spomedzi tých, ktorí pôsobili v 19. storočí je potrebné uviesť najmä Juraja Fándlyho, Jána Kollára, Pavla Jozefa Šafárika a najmä Ludovíta Štúra, kodifikátora spisovnej slovenčiny. Ale vynikajúcimi rečníkmi boli súčasne aj Štefan Marko Daxner, August Horislav Škultéty, Štefan Moyzes, Štefan Krčméry a ďalší.

V druhej polovici 20. storočia aj v slovenčine vznikli syntetizujúce diela o rôznych aspektoch rétoriky. Za potrebné považujem vyzdvihnúť diela profesora Jozefa Mistrika Štylistika slovenského jazyka (Bratislava, SPN, 1970), Rétorika (Bratislava, SPN, 1980) a Jazyk a reč (Bratislava, Mladé letá, 1984).

Druhá polovica 20. storočia a začiatok 21. storočia sa považuje za obdobie renesancie rétoriky. Takéto označenie vyplýva zo skutočnosti, že v uvedenom časovom období sa rozšírili a súčasne aj diferencovali jej funkcie (reklamné, rokovacie, agitačné, vecno-komunikačné, literárno-štylistické a iné). Súčasná rétorika nepredstavuje prosté rozprávanie, ale vychádza z početných semiotických sústav, pričom v podstatnej miere prihliada aj na osobnosť rétora a zloženie, vzdelanie atď. recipientov slovného prejavu. Vysokoželaná renesancia rétoriky v ostatných decéniách vyplýva najmä:

- « zo skutočnosti, že vývoj globalizujúcej sa spoločnosti, najmä v ostatných decéniách, vytvoril množstvo úplne nových profesijných činností, medzi ktorými kontakty, odovzdávanie získaných skúseností a poznatkov sú sprostredkované stále prevažne hovoreným slovom,
- « v početných profesiách spoločnosti postup v rebríčku zaradení, platových ohodnotení si vyžaduje nadštandardný výkon jednotlivca, pričom slovný prejav umožňuje najvýhodnejší typ komunikácie v rámci uzatvorenej, ale aj širokej medzinárodnej komunity,
- « nezanedbateľné je aj zistenie, že v celosvetovom meradle rétorika nastúpila vtedy, keď sa dokázal negatívny vplyv televízie a iných masovo pôsobiacich sprostredkovateľov hovoreného slova na rečový prejav mladej generácie. Obmedzenie pasívneho príjmu hovoreného slova a návrat k rečovým cvičeniam školákov by mohli pomôcť odstrániť tento negatívny „televízny syndróm“.

U nás sa celkove venuje len malá pozornosť *ortoepii*, t. j. správnej výslovnosti. Viac pozornosti, a to najmä v školách 1. a 2. stupňa sa venuje *ortografii* (pravopisu, správne písaniu). *Ortoepia*, spolu s *kalilogiou* (peknou výslovnosťou) majú zásadný význam pre

Pripravujeme sa dostatočne na verbálne vystúpenia?

rétoriku. Medzi vyhranené oblasti, ktoré umocňujú pozitívny dojem z verbálneho vystúpenia, patrí aj dodržiavanie artikulácie (článkovania hlasu) a rytmus reči. Je napríklad mnohonásobne overené, že monotónnosť unavuje. Vo verbálnom vystúpení politika by sa jednoznačne nemali objavovať slová či celé slovné bloky patriace do žargónu alebo slangu. Prof. J. Mistrík (1984) ich vtipne a výstižne označil ako „jazyk za dverami“.

Pre pozitívne vyznenie verbálneho vystúpenia pred skupinou poslucháčov (a nemusia to byť len vysokoškolskí študenti) je potrebné dodržiavať aj ďalšie, na empirii založené zásady. Napríklad, čím je viac poslucháčov v sále, tým menší ohľad berie rétor na jednotlivcov, ktorí sa odlišujú od prevládajúcej množiny prítomných. Je logické, že súčasne najväčšia pozornosť rétora je sústredená na aspekty, ktoré sú spoločné pre všetkých, resp. väčšinu prítomných. Zároveň platí, že čím heterogénnejšia je množina poslucháčov, tým abstraktnejší musí byť verbálny prejav rétora. Zovšeobecnením uvedeného dochádzame k záveru, že kvalita a kvantita publika určuje stupeň zovšeobecnenia realizovaného slovného vystúpenia. Používanie nespisovných prostriedkov (slov) v ústnom prejave je znakom nevzdelanosti, nekultúrnosti, ale najmä nedostatku sebadisciplíny rétora v záujme zlepšenia kvality svojho slovného prejavu. Ale súčasne je to aj prejav neúcty k poslucháčom.

Prehľadnosť hovoreného (vysvetľovanej problematiky) závisí najmä od kompozície, vnútorného členenia a rozloženia témy. Kompozícia v odborných prednáškach je spravidla trojdielna: uvedenie do problematiky – jadro témy – záver. Súčasne si treba uvedomiť, že dlhé odseky a nečlenené myšlienkové bloky sú ťažšie pochopiteľné než v prípade krátkych a jasných formulácií.

Vážená/ý pani/pán kolegyňa/kolega, pred každým slovným vystúpením si uvedomte význam hovoreného prejavu pred publikom. Preto sa naň náležite pripravte! Celé napísané bloky vystúpenia sa naučte naspamäť. Sústreďte sa aj na hlasový prejav vystúpenia. Celé pripravované slovné vystúpenie si preskúšajte „naostro“.

Dušan Hovorka

Vplyv projektovej a grantovej úspešnosti na publikačné výstupy fakulty

Abstrakt

Počet získaných grantov je z pohľadu financovania pre verejné vysoké školy existenčná záležitosť. Pohľad na skutočnosť, či výstupy v podobe publikácií z realizovaných projektov sú skutočným obrazom vedeckovýskumnej činnosti univerzity/fakulty, je pomerne zložitá otázka. Riešenie projektov sa stáva tvárou vedeckého výskumu organizácie, je ukazovateľom hodnotenia výskumu, predmetom transferu poznatkov a obrazom kvality vedy. Je nesporné, že grantová úspešnosť a podpora riešenia projektov znamená pre školu aj zvýšený počet publikačných výstupov. Dôležitá však ostáva otázka umiestňovania týchto výsledkov v renomovaných zdrojoch.

Kľúčové slová

Grantová úspešnosť, výstupy publikácií z grantov.

Abstract

In terms of financing, the number of acquired grants is an existential matter for public universities. A view of the fact, whether the outputs in the form of publications from implemented projects are a true reflection of the scientific and research activities of the university/faculty, is quite a complex question. Project solutions has become the face of scientific research of the institution, it is an indicator of the research evaluation, the subject of the knowledge transfer and an image of the science quality. It is undisputed fact, that the grant succesfulness and the support for project solution means for schools also an increased number of publication outputs. However, an important issue is placing these results in reputable sources.

Key words

Grant succesfulness, publications outputs from grants.

Úvod

Významným faktorom, ktorý podporuje dosahovanie kvalitných výsledkov v publikačnej činnosti je projektová a grantová úspešnosť. Miera grantovej úspešnosti je variabilná a závisí od konkrétnej dotačnej schémy, potenciálu, ktorým univerzity/fakulty disponujú a tiež je výrazne determinovaná meniacimi sa hodnotovými rámcami tejto činnosti. Tvorba výsledkov vedeckého bádania prechádza v súčasnom období zložitou transformáciou. Menia sa inštitucionálne rámce produkcie vedeckých poznatkov, menia sa hodnotiace kritériá na vedeckú prácu a jej výstupy. Práve aktuálny hodnotový rámec (množstvo riešených projektov ako obraz vedeckovýskumnej činnosti inštitúcie) ovplyvňuje nielen výsledky, ale i dopad výsledkov vedeckovýskumnej činnosti. Úspešnosť domácich a zahraničných grantov je predmetom rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám.

Odbor vedy a techniky na vysokých školách spracúva časť podkladov potrebných na prípravu rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na príslušný rok. Vychádza pri nich z poskytnutých údajov o grantovej úspešnosti v získavaní finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu a z iných domácich zdrojov na riešenie výskumných projektov. A z údajov o grantovej úspešnosti v získavaní finančných prostriedkov zo zahraničia na riešenie výskumných projektov v rámci medzinárodnej vedeckej a vedeckotechnickej spolupráce a ostatných projektov (edukačných, umeleckých a pod.), ktoré verejné vysoké školy získali v danom období (Metodika, 2016).

Je to finančný objem, ktorý je dôležitý pre výpočet dotácie fakulty. Počet získaných grantov je z pohľadu financovania pre verejné vysoké školy existenčná záležitosť, keďže ich hlavný finančný zdroj na celkovú prevádzku a mzdy pochádzajú zo štátneho rozpočtu a finančné prostriedky na uskutočňovanie výskumu sa takmer výlučne získavajú iba prostredníctvom rozpočtovej kapitoly ministerstva školstva. Nemenej dôležitou však ostáva otázka poznania distribúcie a **umiestňovania výsledkov vedeckovýskumnej činnosti**. Overovanie kvality publikačného priestoru prostredníctvom akademických knižníc predstavuje kontinuálny, cyklicky sa opakujúci súbor aktivít realizovaných na systéme orientovanej štruktúry informácií. Jeho cieľom je zabezpečiť ostatné zložky a subsystémy organizácie požadovaným, optimálnym množstvom relevantných, vhodne upravených, aktuálnych informácií v stanovenom čase tak, aby sa mohli formulovať jednoznačné rozhodnutia pre umiestnenie výstupu tvorivej vedeckej činnosti. Súčasne musia byť formulované poznatky pre kontinuálne hodnotenie kvality činnosti a produktov fakulty i pre formuláciu stratégie dosahovania kvalitných publikačných výstupov.

1. Podiel publikácií vzniknutých realizáciou projektov v dotačných skupinách publikácií

Univerzity riešia projekty rôznych grantových schém ako je VEGA, KEGA, APVV, ESF, iné domáce a zahraničné grantové schémy, pri ktorých sa riadia príslušnými smernicami. Projektová činnosť je rozšírená o riešenie projektov z praxe, inštitucionálne projekty a projekty v rámci nadačných a rôznych motivačných schém. **Je nesporné, že grantová úspešnosť a podpora riešenia projektov znamená pre školu aj zvýšený počet publikačných výstupov.** Popritom vznikajú nové formy publikovania ako otvorené prístupy k publikovaniu výsledkov vedeckovýskumnej činnosti. Základom týchto snáh je spoločensky aktuálna požiadavka, že náklady na vedeckú prácu a jej zverejnenie pochádzajú väčšinou z verejných prostriedkov, a preto majú byť výsledky verejne dostupné. Je však nevyhnutné, aby vstupy, ktoré inštitúcia vytvára pre kvalitný výskum boli v zhode aj s výstupmi riešenia týchto projektov.

Pri analýze trendu v publikačnej činnosti je možné konštatovať ako veľmi pozitívnu tendenciu, že výrazne stúpa počet publikácií v kategóriách karentovaných vedeckých článkov a v indexovaných zdrojoch. Tento trend je potrebné udržať a podporovať, pretože tak z hľadiska financovania výkonov, ako aj z hľadiska akreditácie, či kvalifikačných postupov ide o najvyššie hodnotené publikácie. Pohľad na skutočnosť, či výstupy v podobe publikácií z realizovaných projektov sú skutočným obrazom vedeckovýskumnej činnosti realizovanej na univerzitách, je pomerne zložitá otázka. Je však možné potvrdiť, že napr. z analýzy na Materiálovotechnologickej fakulte STU so sídlom v Trnave (MTF STU)

- « podiel publikácií vzniknutých vďaka realizácii projektov na celkovom počte publikačných výstupov fakulty predstavuje 50 – 60 %;
- « viac ako 60 %-ný je podiel publikácií vzniknutých vďaka realizácii projektov na celkovom počte karentovaných výstupov fakulty.

Takisto je však nutné zamyslieť sa nad výstupmi publikačnej činnosti z realizovaných projektov v nedotovaných kategóriách, prípadne iných kategóriách s pomerne nízkou či odbornou bonitou, alebo nízkym finančným benefitom v hodnotiacich procesoch. S týmto priamo súvisí otázka umiestňovania výsledkov v kvalitných zdrojoch. **Výsledky vedeckovýskumnej činnosti by mali byť zhodnotené v publikáciách a to najmä v renomovanom publikačnom priestore.** Konkrétnymi výstupmi riešenia projektov sú, okrem iných deklarovovaných výstupov, aj publikácie, ktoré zohrávajú významnú súčasť publikačných výstupov fakulty ako celku. Súčasný svet vedeckého publikovania je mimoriadne zložitý. Publikácie sú predmetom hodnotenia z kvantitatívneho aj kvalitatívneho hľadiska. Predtým ako sa autor zorientuje v záplave priamych ponúk (nevyžiadané mailové informácie na publikovanie, oznamy o konferenciách a pod.), resp. vo vyhľadaných zdrojoch

na publikovanie, je veľmi dôležité, aby si tieto zdroje overil. **Skutočná verifikácia často poukáže na nesplnenie podmienok, ktoré sú zadané v atribútoch hodnotenia publikačných výstupov a tým sa vopred môže eliminovať nemilé prekvapenie z hodnotenia konečného výstupu.** Predikovanie najvyššieho kreditu z informácií uvedených často napr. na pozvánkach konferencií nie je postačujúce a rozhodne nie je záväzné. Overenie kvality publikačného priestoru má svoje špecifiká podľa druhu publikácie (Rešetová, K. – Václavová, A. 2014). Je nevyhnutné **uvedomiť si kvalitu zdrojov, kde sa výsledky riešenia projektov publikujú.** Práve bonitný, alebo naopak menej významný publikačný zdroj vo veľkej miere ovplyvňuje výšku dotačných prostriedkov, ktoré za tieto výstupy fakulta získava.

2. Podiel publikácií vzniknutých realizáciou projektov v akreditačných kategóriách publikácií

Kritériá na hodnotenie výskumnej, vývojovej, umeleckej úrovne a ďalšej tvorivej činnosti v komplexnej akreditácii činností vysokej školy určuje *Akreditačná komisia*. Hodnotenie výskumu sa uskutočňuje po fakultách vysokej školy a po oblastiach výskumu, v ktorých fakulta uskutočňuje výskumnú činnosť. Stanovenie oblastí výskumu na účely hodnotenia vychádza z podskupín študijných odborov *Sústavy študijných odborov vysokoškolského vzdelávania* Slovenskej republiky. Pri hodnotení výskumu sa hodnotia tieto atribúty:

- a) výstupy výskumu („atribút výstupov“),
- b) prostredie pre výskum („atribút prostredia“),
- c) ocenenie výsledkov výskumu („atribút ocenenia“).

Publikačná činnosť je atribútom výstupov. K jednotlivým podkladom k výstupom sa uvádza ich zaradenie do jednej z kategórií A, B, C a D podľa vymedzenia pre jednotlivé atribúty v závislosti od hodnotenej oblasti. Kategória A predstavuje najvyššiu bonitu a špičkovú kvalitu výstupov.

Ak chcú byť univerzity/fakulty medzinárodne uznávanými inštitúciami medzi inštitúciami podobného zamerania vo svetovom meradle, je **dosahovanie výstupov v kategórii A prioritou**. Je preukázateľné (z analýzy na MTF STU v Trnave), že grantová úspešnosť a realizácia projektov výrazne pomáha pri plnení akreditačných kritérií. Percentuálny podiel publikačných výstupov z realizovaných projektov predstavoval cca 55 % z celkových použitých publikačných výstupov v procese akreditácie. Tento pohľad je však determinovaný kritériami v kategórii A pre príslušné oblasti výskumu. Otázka toho, či domáca vedecká monografia je z hľadiska obsahu, vedeckého prínosu menej bonitná, ako monografia

vydaná v zahraničnom vydavateľstve (t. z. jednoznačné teritoriálne kritérium ako ukazovateľ kvality v nastavených kritériách) je problematika oveľa širšia. Ďalším pohľadom je štruktúra a pomer zahraničných a domácich projektov a z nich plynúce publikačné výstupy.

3. Je projektová činnosť tvárou vedeckého výskumu organizácie?

Vedeckovýskumná a ďalšia tvorivá činnosť fakulty sa realizuje predovšetkým prostredníctvom riešenia výskumných projektov a projektov v rámci ďalšej tvorivej činnosti. Tieto umožňujú realizovať zámery fakulty a predstavujú významný zdroj finančných prostriedkov potrebných na uskutočňovanie výskumných činností, na budovanie infraštruktúry, vybavenia laboratórií a učební, generuje dôležité výstupy v podobe publikačnej činnosti. Súčasťou riešenia projektov je i podpora, resp. zblížovanie výskumu a trhu (transformácia technických riešení do konkrétnych výrobkov či postupov do praxe, vytváranie nových partnerstiev doma i v zahraničí). Riešenie projektov sa stáva tvárou vedeckého výskumu organizácie, je ukazovateľom hodnotenia výskumu, predmetom transferu poznatkov a obrazom kvality vedy.

Súbory opatrení, ktoré vedú k podpore kvalitných publikačných výstupov cez realizované projekty je možné ohraničiť nástrojmi, ktoré podporujú nielen grantovú úspešnosť, ale najmä publikačné výstupy z projektovej činnosti. Sú to najmä:

- « podpora zahraničných projektových aktivít zamestnancov fakulty – širšie zapojenie do zahraničných projektov indikuje vznik zahraničných výstupov (merateľný ukazovateľ aj pri dotácii, či akreditácii);
- « podpora projektových aktivít aj z iných grantových domácich schém – vzhľadom na znižujúce sa finančné objemy agentúr Vega, Kega, APVV a stúpajúce počty podaných projektov (čím sa znižuje percento úspešnosti) – podporovať projekty z iných domácich grantových príležitostí a výziev; fakulta, ktorá získa väčší počet grantov, prípadne významnejšie typy grantov, ktoré sú dotované vyššou finančnou čiastkou v dotácii, získa aj väčšiu celkovú sumu. Je to indikátor kvality fakulty, pretože vyššia úspešnosť svedčí nepriamo aj o vyššej kvalite vedeckej práce fakulty; súvisí tiež s priestorom pre vzájomnú spoluprácu a vznik spoločných výstupov, ktoré môžu predstavovať kritérium hodnotenia výskumu na fakulte;
- « motivačné nástroje na podávanie a realizáciu projektov, ktoré sa môžu prejavíť v hodnotení pracovníka, resp. sledovaní plnenia ich úväzkov na výskume; vyššie zapojenie doktorandov do výskumných projektov znamená nielen ich skutočné zaradenie do vedeckej práce, ale predikuje aj vznik ďalších vedeckých publikač-

ných výstupov; otázka potreby širšej grantovej schémy, ktorá by okrem podpory vedeckých projektov poskytovala aj príležitosti pre doktorandov, vytvára nadštandardné podmienky pre kvalitných mladých vedcov po obhájení dizertačných prác. K týmto snahám patria inštitucionálne výzvy s motivačným charakterom pre mladých začínajúcich vedcov (na MTF STU napr. projekty Inkubátor nápadov a myšlienok);

- « podmieniť úhradu konferenčných poplatkov hradených z grantov (v právomoci zodpovedného riešiteľa projektu) potvrdením umiestnenia publikačného výstupu v bonitnom zdroji;
- « dosahovať vyšší percentuálny podiel s afiláciou fakulty na spoločných dielach (výstupoch z projektov) pri spoluautorstve s ostatnými riešiteľmi z vonkajšieho prostredia;
- « zvýšiť pozornosť v poskytovaní školení a poradenstva v oblasti overovania bonitných publikačných zdrojov (najmä support akademických knižníc);
- « koncentrovať pozornosť na tvorbu nástrojov, monitorovanie a vyhľadávanie bonitného publikačného priestoru na zverejňovanie výsledkov vedeckovýskumnej činnosti (vydavateľská a edičná činnosť fakúlt).

Záver

Synonymom súčasnej spoločnosti je projektová spoločnosť v tom najširšom slova zmysle. Je takmer nemysliteľné počítať s financiami na aktivity iba na základe plánovaných výdavkov v rozpočte. Schopnosť akademického pracoviska byť úspešný v súťaži o získanie vedeckých grantov sa vo svete všeobecne považuje za jeden z indikátorov vedeckej kvality daného pracoviska, resp. riešiteľského tímu. Vedecká úroveň a kvalita projektov je posudzovaná rôznymi kritériami, ktoré deklarujú najmä mieru aktuálnosti riešenia problematiky, použitie vedeckých metód pri riešení, definované ciele, využiteľnosť výsledkov riešených projektov a ich dlhodobú udržateľnosť. Snahou fakúlt je, aby úroveň vedeckovýskumných aktivít mala stúpajúci trend, pretože je dôkazom tvorivého potenciálu pedagógov a vedeckovýskumných pracovníkov. Výsledky publikované v renomovaných vedeckých zdrojoch a ich ohlas v citovanosti zaraďujú fakulty v kvalifikačnom rebríčku hodnotenia slovenských fakúlt, sú nástrojom na hodnotenie úrovne akademickej inštitúcie. Ak má fakulta kvalitnú mapu riešených výskumných a vzdelávacích projektov, potom aj výstupy v podobe publikácií budú kvalitné.

Podakovanie Ing. Alene Kopčekovej pri spracovaní analýzy na MTF STU Trnava

Zoznam bibliografických odkazov

Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu na rok 2016 pre verejné vysoké školy. [cit. 2016-05-30]. dostupné na: <https://www.minedu.sk/rozpis-dotacii-zo-statneho-rozpocetu-verejnym-vysokym-skolam-na-rok-2016/>.

REŠETOVÁ, Kvetoslava – VÁCLAVOVÁ, Alena. Overovanie bonity publikačného priestoru. In *Ikaros [elektronický zdroj]*. Roč. 18, č. 8 (2014), online, [4] s. ISSN 1212-5075

PhDr. Kvetoslava Rešetová, PhD.
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Materiálovotechnologická fakulta so sídlom v Trnave
kvetoslava.resetova@stuba.sk

Bolonský proces v Európe do roku 2010 (1. časť)

Abstrakt

Bolonský proces je najvýznamnejšou reformou vo vysokom školstve v Európe. Dotýka sa každého účastníka vo vysokom školstve. Na Slovensku sa však výskumu reformy nevenuje dostatočná pozornosť. Séria článkov o reforme vo vysokom školstve predstaví Bolonský proces a Európsky vysokoškolský priestor v medzinárodných súvislostiach, bude informovať o dôvodoch vzniku, priebehu, konsolidačnej fáze po roku 2010 a aplikácii v slovenských pomeroch. Výskum problematiky vychádza z dvoch hlavných výskumných stratégií – zo zberu a analýzy oficiálnych bolonských dokumentov a správ a prípadovej štúdie aplikácie reformy v slovenských podmienkach na základe analýzy štrukturálnych zmien a reflexie reformy v akademickom prostredí. Štúdia preukáže, že slovenské univerzity nemali inú alternatívu ako zapojiť sa do reformy, avšak s ohľadom na národné špecifiká. Tiež odporučí ďalší postup v súvislosti s konsolidačnou fázou reformy v prospech univerzít.

Kľúčové slová

Univerzity, reforma, Bolonský proces, Európsky vysokoškolský priestor.

Abstract

Bologna process is the most important reform in higher education in Europe. It involves every higher education stakeholder. But in Slovakia sufficient attention is not being paid to the research of the reform. A series of articles about the reform will introduce Bologna process and European higher education area in international context, present reasons, development and consolidation phase after 2010 and its implementation in national environment. Two major research strategies are used, data collection and analysis of official Bologna documents and reports and on the other hand a case study of national implementation based on structural changes analysis and a reflection of reform in academia. Study will prove that Slovak universities didn't have other possibility than participate in the reform but considering national particularities. Study will recommend further actions connected with consolidation phase of the reform for the sake of universities.

Key words

Universities, reform, Bologna process, European higher education area.

Definovanie pojmov Bolonský proces a Európsky vysokoškolský priestor

Bolonský proces je politicky riadená reforma vysokého školstva v krajinách, ktoré sa k nemu dobrovoľne prihlásili a ktorá bola formálne ukončená v roku 2010 zriadením Európskeho vysokoškolského priestoru (*European Higher Education Area, EHEA*). V spoločnom priestore, ktorý ale nie je pevnou geografickou hranicou, majú mať študenti zabezpečený voľný pohyb za štúdiom a akademickí/vedeckí zamestnanci za prácou. Absolventi majú mať automaticky uznané kvalifikácie a diplomy, čo má uľahčiť ich zamestnávanie v Európe. V súčasnosti sa používajú oba pojmy Bolonský proces a Európsky vysokoškolský priestor ako synonymá.

Forma a stratégia Bolonského procesu

Bolonský proces riadia ministri zodpovední za vysoké školstvo, ktorí sa ako kolektívny orgán stretávajú spravidla každé dva roky na ministerských konferenciách, kde prijímajú politické rozhodnutia vo forme vyhlásení a komuniké. V procese teda absentuje prvok individuálnej politickej zodpovednosti. Uvedený postup má svoje silné aj slabé stránky. Na jednej strane uľahčuje aplikáciu jednotlivých politík procesu v národnej legislatíve, pretože sa argumentuje vyšším záujmom. Na druhej strane, ak sa minister nestotožňuje s niektorým zámerom, jednoducho ho neaplikuje do národného systému. Preto je obraz európskeho vysokého školstva pomerne diverzifikovaný. A hoci vysoké školstvo má byť transparentné a dôveryhodné, dochádza skôr k chaotickej situácii, keď nie sú všetky politiky a odporúčania aplikované na rovnakej úrovni, alebo v plnej miere.

Okrem politických dokumentov sú dôležitou súčasťou procesu aj správy, analýzy a štatistické údaje, ktoré mapujú priebeh procesu a plnenie cieľov v participujúcich krajinách. Politicky najvýraznejšie sú však deklarácie a komuniké prijaté ministrami, ktoré

« stanovujú smerovanie procesu zdefinovaním cieľov, politík a nástrojov,

- « mapujú ich vývoj a
- « organizačne zabezpečujú administráciu procesu.

Princípy Bolonského procesu ako reformy univerzitného prostredia

Bolonský proces sa priamo odvoláva na dokument Magna Charta Universitatum, ktorý pomenoval v roku 1988 základné princípy univerzít. Konkrétne ide o princípy akademickej slobody a inštitucionálnej autonómie. Akademická sloboda je predpokladom nezávislého hľadania pravdy a bariérou proti (nevhodnému) zasahovaniu štátu a záujmových skupín do univerzitnej suverenity. Dokument doteraz podpísalo 802 rektorov z 85 krajín Európy, Ázie, Južnej a Severnej Ameriky, Austrálie a Afriky (Magna Charta Universitatum, 1988).

Sorbonská deklarácia prijatá ministrami školstva Francúzska, Nemecka, Talianska a Veľkej Británie v roku 1998 bola výsledkom spoločných rokovaní o možnostiach a podmienkach zlepšenia európskeho vysokého školstva. Spojenie jednotlivých vysokoškolských sektorov mali zabezpečiť nové formy štúdia, ktoré sa po angloamerickom vzore malo diverzifikovať na dva stupne „undergraduate“ a „graduate“, ako aj aplikácia kreditového systému pre prenos a hodnotenie výsledkov štúdia. Sorbónská deklarácia vyzývala k medzivládnejmu procesu založenia spoločného európskeho vysokoškolského priestoru, kde bude zabezpečený voľný pohyb študentov a akademikov. Vyhlásenie sa odvolávalo na Lisabonský dohovor (Dohovor o uznávaní kvalifikácií týkajúcich sa vysokoškolského vzdelávania v európskom regióne) z roku 1997 (Sorbonská deklarácia, 1998). Prijatie Sorbonskej deklarácie sa stretlo so záujmom v ďalších krajinách, ktoré sa ocitli na okraji „európskeho diania“ a chceli participovať na štartujúcom medzinárodnom procese. Ale to už je začiatok Bolonského procesu, ktorý je datovaný do roku 1999.

Ciele, politiky a nástroje Bolonského procesu

Bolonský proces má hlavné a vedľajšie ciele. Hlavným cieľom je založenie Európskeho vysokoškolského priestoru na princípoch Magny Charty Universitatum. Politiky a nástroje, ktoré proces využíva sú jasne stanovené v politických dokumentoch:

Tab. 1 Chronológia Bolonského procesu

Miesto rokovania	Rok rokovania	Ciele, nástroje a politiky prijaté a rozvíjané	Krajiny, ktoré pristúpili k procesu v danom roku
Bologna	1999	a) Lahko čitateľný a porovnateľný systém titulov b) Dvojstupňové štúdium (neskôr pričlenené aj doktorandské štúdium) c) Kreditový systém (systém na zhromažďovanie a prenos kreditov) d) Akademická mobilita e) Európska spolupráca pri zabezpečovaní kvality (neskôr len ako zabezpečovanie kvality) f) Európska dimenzia vo vysokom školstve	Rakúsko, Belgicko (flámske a valónske), Česká republika, Bulharsko, Estónsko, Dánsko, Francúzsko, Fínsko, Nemecko, Maďarsko, Grécko, Írsko, Island, Lotyšsko, Taliansko, Luxembursko, Litva, Holandsko, Malta, Poľsko, Nórsko, Rumunsko, Portugalsko, Slovinsko, Slovensko, Švédsko, Španielsko, Veľká Británia, Švajčiarsko
Praha	2001	g) Celoživotné vzdelávanie h) Študenti i) Zvýšenie atraktívnosti EHEA a spolupráca s ostatnými časťami sveta	Chorvátsko, Cyprus, Turecko
Berlín	2003	j) Európsky vysokoškolský priestor a Európsky výskumný priestor (neskôr aj doktorandské vzdelávanie, výskum a inovácie, ale aj ako vysoké školstvo a výskum)	Albánsko, Andorra, Bosna a Hercegovina, Vatikán - Svätá stolica, Rusko, Srbsko a Čierna Hora a Macedónska republika
Bergen	2005	k) Sociálna dimenzia	Arménsko, Azerbajdžan, Gruzínsko, Moldavsko a Ukrajina
Londýn	2007	l) Kvalifikačný rámec	Čierna Hora
Leuven	2009	m) Zamestnateľnosť n) Výučba a učenie ako poslanie vysokej školy, orientácia na študenta o) Multidimenzionálne nástroje transparentnosti p) Financovanie	
Viedeň – Budapešť	2010	Revízia celého procesu za účelom jeho ukončenia.	Kazachstan

Zdroj: www.ehea.org

Zhodnotenie a dôsledky

Zámerom procesu bolo posilniť konkurencieschopnosť a atraktívnosť vysokého školstva v Európe. Vysoké školstvo zaostávalo za USA v efektívnosti, vedeckom výkone, či atraktívnosti a vyriešiť problémy, ktoré súviseli, okrem iného, s výraznou masifikáciou, predlžovaním štúdia a predčasným odchodom zo štúdia, ale aj znížením kvality poskytovaného vzdelávania. Nástrojmi na dosiahnutie zámeru boli najmä akademická mobilita, štrukturálne zmeny ako zavedenie systému dvojstupňového a neskôr trojstupňového štúdia a kreditového systému hodnotenia. Výrazným prvkom nového systému sa v súlade s neoliberalnými princípmi stalo kritérium kvality. Deklarácia sa odvolávala na proces európskej integrácie a potrebu jej prehĺbenia aj v sektore vzdelávania a výskumu. Európsky vysokoškolský priestor mal byť vybudovaný na princípoch akademickej slobody a inštitucionálnej autonómie (Bolonská deklarácia, 1999) a európskych hodnotách (demokracia, kultúrna a jazyková rôznorodosť a rôznorodosť vysokoškolských systémov).

Bolonský proces v dôsledku použitých nástrojov a postupov zaviedol koncepciu unifikovanej univerzity, ktorá sa riadi neoliberalnými princípmi efektivity a kvality. Pritchardová (2011) tvrdí, že európske vysoké školstvo priblížil k britskému modelu, označovanému ako *akademický kapitalizmus*, hoci sa nikdy nepriblížil k americkým princípom.

Dôvodov, prečo sa Bolonský proces stretol so záujmom v celej Európe, je viacero. Deklaroval riešenia problémov aktuálnych vo väčšine krajín, bol otvorený pre vstup ďalších krajín, ponúkal partnerstvo a spoluprácu medzi krajinami, kolektívne rozhodnutia nahradili princíp individuálnej zodpovednosti ministrov. Bolonský proces je fenomén, ktorého myšlienky oslovili politických reprezentantov 47 štátov – od klasických západných demokracií, cez bývalé socialistické štáty, až po bývalé sovietske republiky, ale aj autoritárske režimy. Dokonca inšpiroval k užšej spolupráci aj vysokoškolské sektory v Južnej Amerike, Subsaharskej Afrike a juhovýchodnej Ázii.

Bolonský proces je súčasťou modernej éry európskej integrácie. Hoci školstvo nie je súčasťou predvstupových rokovanií a ostáva v právomoci členských štátov, nie je možné, aby ostalo europeizáciou nepovšimnuté alebo nedotknuté. Je tiež nástrojom rozširovania vplyvu bruselských štruktúr (Európska komisia a Rada Európy) do oblastí, o ktorých by nemali rozhodovať.

Literatúra

Bolonská deklarácia, 1999. Zdroj: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf>, 1. 6. 2015.

Mária Čikešová

Magna Charta Universitatum, 1988. Zdroj: <<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/slovakian>>, 6. 6. 2015.

Oficiálne webové sídlo Bolonského procesu - <http://www.ehea.info/>.

PRITCHARD, Rosalind M. O. (2011): Neoliberal Developments in Higher Education: The United Kingdom and Germany. Oxford: Peter Lang AG, 2011, s. 16.

Sorbonská deklarácia, 1998. Zdroj:
<http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf>,
1. 6. 2015.

Mária Čikešová
Inštitút Slovenskej rektorskej konferencie
srk@srk.sk

Štatistická analýza vybraných výsledkov prijímacích pohovorov na vysoké školy v SR v roku 2015

Abstrakt

Tento príspevok sa zaoberá štatistickou analýzou vybraných ukazovateľov súvisiacich s prijímaním študentov na vysoké školy na Slovensku v roku 2015. Bližšie rozoberá rôzne ukazovatele, napríklad počet prihlášok podľa krajov, pohlavia, záujem o jednotlivé druhy vysokých škôl a hľadá rôzne súvislosti napríklad medzi pohlavím a druhom školy alebo pohlavím a úspešnosťou študentov. Porovnanie bolo realizované s použitím induktívnych štatistických metód. Hlavným cieľom tohto príspevku je analýza ukazovateľov a závislosti vyplývajúcej z počtu úspešných a neúspešných uchádzačov na vysoké školy na základe štruktúry údajov zhromažďovaných pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Príspevok si rovnako kladie za cieľ nájsť závislosti, ktoré môžu pomôcť samotným vysokým školám, ako aj budúcim uchádzačom o štúdium na vysokých školách.

Kľúčové slová

Prijímacie pohovory na vysoké školy, úspešnosť prijatia, štatistická analýza úspešnosti.

Abstract

This paper deals with the statistical analysis of selected indicators relating to the admission of students to higher education in Slovakia in 2015. It further analyses different indicators, such as the number of applications by region, gender, interest in a particular type of university, and it looks for various links, for ex. between gender and a particular university, or gender and students' success rate. The comparison was performed by using inductive statistical methods. The main objective of this article is to analyse indicators and dependences resulting from the number of successful and unsuccessful applicants for higher education based on the data structure collected for the Ministry of Education, Sciences, Research and Sports of Slovak Republic. The aim of this article is also to find out dependences which can help universities themselves as well as future applicants for higher education.

Key words

Admission exams to higher education, success rate of admissions, statistical analysis of success.

Hypotéza H1:

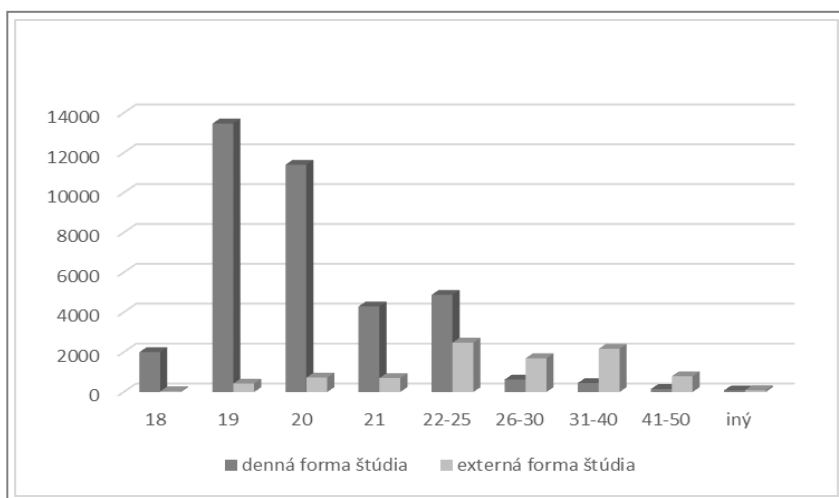
Znenie hypotézy: Predpokladáme, že medzi vekom a formou štúdia existuje štatisticky významná závislosť.

Tabuľka 1: Rozloženie počtu študentov v závislosti od veku a formy štúdia

Vek v rokoch	Denná forma štúdia	Externá forma štúdia	Spolu		
18	2002	37	2039	χ^2	18705,28
19	13468	422	13890		
20	11402	723	12125		
21	4294	700	4994		
22-25	4876	2476	7352		
26-30	628	1694	2322		
31-40	450	2164	2614		
41-50	150	791	941		
iný	79	86	165		
spolu	37349	9093	46442	P-value	0,000

χ^2 test potvrdil, že počet študentov v roku 2015 štatisticky významne závisel od veku a formy štúdia. V grafe 1 je vidieť, že študenti vo veku 18 až 21 rokov signifikantne preferujú dennú formu štúdia. Naopak, študenti od 26 rokov výrazne preferovali externú formu štúdia.

Graf 1: Porovnanie dennej a externej formy štúdia



Hypotéza H2:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že počet prihlášok na verejné školy a súkromné školy sa štatisticky významne nelíši v závislosti od kraja bydliska uchádzača.

Na overenie tejto hypotézy, bolo potrebné postupovať v dvoch krokoch. Porovnať počty prihlášok na verejné a následne na súkromné školy. Nepotvrdenie rozdielov medzi krajinami indikuje potvrdenie hypotézy 2.

Keďže rozdelenie početností v jednotlivých krajinách vykazovalo odchýlky od normálneho rozdelenia (tabuľka 2 a tabuľka 3), museli sme na porovnanie použiť neparametrickú náhradu jednofaktorovej analýzy rozptylu, teda Kruskal-Wallisov test.

Tabuľka 2: Test normality pre verejné školy

Kraj	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
W	0,472715	0,704979	0,782179	0,678454	0,694753	0,737809	0,751762	0,65183
p-value	$1,82 \cdot 10^{-7}$	$4,49 \cdot 10^{-5}$	0,000474	$2,15 \cdot 10^{-5}$	$3,37 \cdot 10^{-5}$	0,000117	0,000179	$1,07 \cdot 10^{-5}$
alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
normal	no	no	no	no	no	no	no	no

Tabuľka 3: Test normality pre súkromné školy

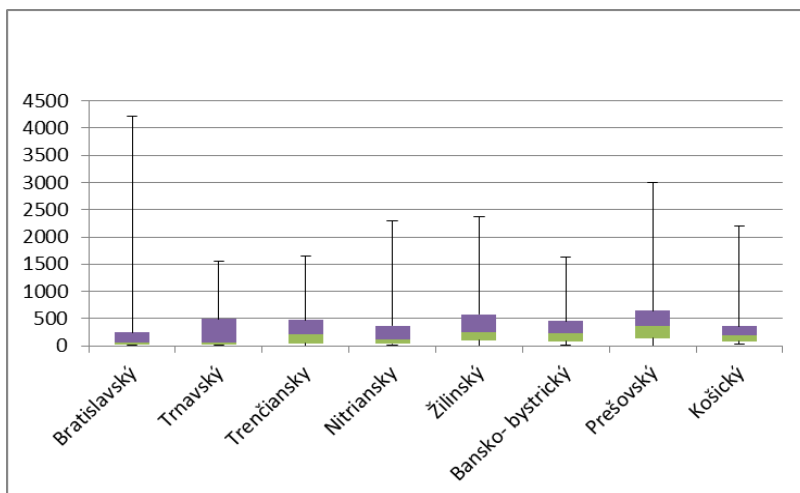
Kraj	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
W	0,311007	0,69373	0,65747	0,787688	0,670464	0,733999	0,649172	0,613264
p-value	$5,04 \cdot 10^{-7}$	0,000481	0,000215	0,004886	0,000285	0,001241	0,00018	$8,54 \cdot 10^{-5}$
alpha	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
normal	no	no	no	no	no	no	no	no

Tabuľka 4: Porovnanie rozdielov medzi krajinami pre verejné vysoké školy

Kruskal-Wallisov Test	
H-stat	12,20366
H-ties	12,20419
df	7
p-value	0,094041
alpha	0,05
sig	no

Keďže hodnota pravdepodobnosti p ($0,094041$) $>$ α ($0,05$) medzi porovnávanými súbormi neexistuje, štatisticky je významný rozdiel. Teda rozdiel medzi krajinami v počte prihlášok na verejné vysoké školy sa nepotvrdil. Tento záver môžeme vidieť aj v grafe 2.

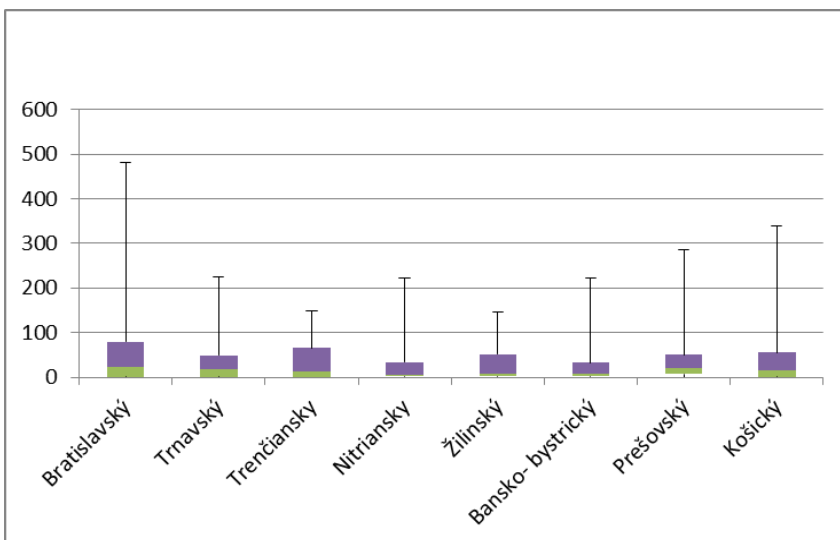
Graf 2: Porovnanie počtu prihlášok na verejné vysoké školy



Tabuľka 5: Porovnanie rozdielov medzi krajinami pre súkromné vysoké školy

Kruskal-Wallisov Test	
H-stat	1,4891
H-ties	1,504014
df	7
p-value	0,98217
Alpha	0,05
sig	no

Keďže hodnota pravdepodobnosti $p(0,9817) > \alpha(0,05)$ medzi porovnávanými súbormi neexistuje, štatisticky je významný rozdiel. Test nepotvrdil rozdiel medzi krajinami v počte prihlášok na štátne vysoké školy. Rozdiel nie je viditeľný ani v grafe 3.

Graf 3: Porovnanie počtu prihlášok na súkromné vysoké školy

Keďže sa nepotvrdil rozdiel v počte prihlášok podaných na vysoké školy v roku 2015 podľa krajov bydliska uchádzačov vo verejných a ani v súkromných školách, konštatujeme, že hypotéza H2 sa potvrdila. Nedá sa povedať, že niektorý z krajov by počtom prihlášok štatisticky významne prevyšoval iný.

Hypotéza H3:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že percentuálny počet uchádzačov prijatých na štúdium na vysoké školy sa štatisticky významne nelíši v závislosti od kraja bydliska uchádzača. Na overenie tejto hypotézy sme použili χ^2 test dobrej zhody. Porovnávali sme skutočné rozdelenie s teoretickým, v našom prípade rovnomerným rozdelením.

Tabuľka 6: Porovnanie rozdielov počtu prijatých uchádzačov medzi krajinami

Kraj	Skutočné rozdelenie	Teoretické rozdelenie	
Bratislavský	84,17129	87,60942	χ^2 test
Trnavský	87,07513	87,60942	
Trenčiansky	87,07543	87,60942	
Nitriansky	90,14909	87,60942	
Žilinský	86,02332	87,60942	
Banskobystrický	88,19417	87,60942	
Prešovský	88,98283	87,60942	
Košický	89,20407	87,60942	
spolu	700,8753	700,8753	

Keďže hodnota pravdepodobnosti je $p(0,999) > \alpha(0,05)$, χ^2 test potvrdil, že percentuálny počet prijatých uchádzačov na vysoké školy v SR je takmer úplne rovnaký z jednotlivých krajov. Pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme týmto tvrdením je takmer nulová.

Hypotéza H4:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že medzi mužmi a ženami existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti prijatia na vysoké školy podľa skupín študijných odborov.

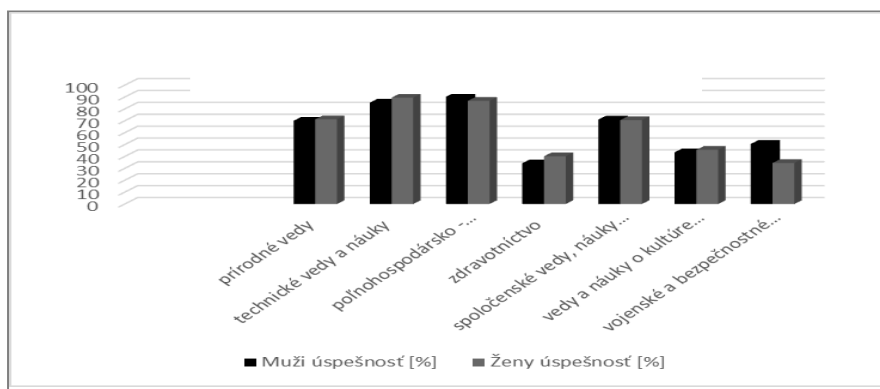
Na overenie tejto hypotézy sme použili Kolmogorovov-Smirnovov test, ktorým porovnávame zhodu v rozdelení dvoch súborov (Markechová, Tirpáková, Stehlíková, 2011).

Tabuľka 7: Porovnanie rozdielov medzi mužmi a ženami

Skupina študijných odborov	Muži úspešnosť [%]	Ženy úspešnosť [%]	p-hodnota
prirodné vedy	69,96069624	71,27139364	
technické vedy a náuky	85,25386313	89,52760387	
poľnohospodársko-lesnícke a veterinárske vedy a náuky	90,23861171	86,75873274	
zdravotníctvo	34,21938089	40,15923567	
spoločenské vedy, náuky a služby	71,10338286	70,58759561	
vedy a náuky o kultúre a umení	43,51145038	45,58047493	
vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	50,55268976	34,50608931	
priemer	63,54858214	62,62730368	0,97616996

Keďže hodnota pravdepodobnosti je $p (0,97616996) > \alpha (0,05)$, nemôžeme zamietnuť nulovú hypotézu. Kolmogorovov-Smirnov test potvrdil, že medzi mužmi a ženami nie je štatisticky významný rozdiel v úspešnosti prijatia na vysoké školy podľa skupín študijných odborov. Toto tvrdenie potvrdzuje aj graf 4. Hypotéza H4 sa nepotvrdila.

Graf 4: Porovnanie úspešnosti prijatia na vysoké školy medzi mužmi a ženami



Hypotéza H5:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že muži neboli štatisticky významne rovnako úspešní pri prijímaní na vysoké školy podľa skupín študijných odborov.

Na overenie hypotézy sme použili χ^2 test dobrej zhody medzi skutočným a teoretickým rozdelením.

Tabuľka 8: Porovnanie rozdielov medzi skutočnou a teoretickou úspešnosťou – muži

Skupina študijných odborov	Muži úspešnosť [%]	Rovnomerné rozloženie	
prírodné vedy	69,96069624	63,54858214	χ^2
technické vedy a náuky	85,25386313	63,54858214	
poľnohospodársko-lesnícke a veterinárske vedy a náuky	90,23861171	63,54858214	
zdravotníctvo	34,21938089	63,54858214	
spoločenské vedy, náuky a služby	71,10338286	63,54858214	
vedy a náuky o kultúre a umení	43,51145038	63,54858214	
vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	50,55268976	63,54858214	
spolu	444,840075	444,840075	1,34951.10⁻⁰⁷

Keďže hodnota pravdepodobnosti je $p(1,35 \cdot 10^{-7}) < \alpha(0,05)$, konštatujeme, že muži neboli štatisticky významne rovnako úspešne prijímaní na jednotlivé študijné odbory. Najúspešnejší boli v odboroch poľnohospodársko-lesníckych a veterinárskych a najmenej boli úspešní v zdravotníctve.

Hypotéza H6:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že ženy neboli štatisticky významne rovnako úspešné pri prijímaní na vysoké školy podľa skupín študijných odborov.

Tabuľka 9: Porovnanie rozdielov medzi skutočnou a teoretickou úspešnosťou – ženy

Skupina študijných odborov	Ženy úspešnosť [%]	Rovnomerné rozloženie	χ^2
prírodné vedy	71,27139364	62,62730368	
technické vedy a náuky	89,52760387	62,62730368	
poľnohospodársko-lesnícke a veterinárske vedy a náuky	86,75873274	62,62730368	
zdravotníctvo	40,15923567	62,62730368	
spoločenské vedy, náuky a služby	70,58759561	62,62730368	
vedy a náuky o kultúre a umení	45,58047493	62,62730368	
vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	34,50608931	62,62730368	
spolu	438,3911258	438,3911258	9,89553.10⁻⁰⁹

Keďže hodnota pravdepodobnosti je $p (9,896.10^{-9}) < \alpha (0,05)$, konštatujeme, že ženy tak tiež neboli štatisticky významne rovnako úspešne prijímané na jednotlivé študijné odbory. Najúspešnejšie boli prekvapivo v technických vedách a náukach a najmenej boli úspešné vo vojenských a bezpečnostných vedách.

Hypotéza H7:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov podľa druhu vysokej školy.

Keďže Shapiro-Wilkov test preukázal výrazné narušenie normality u dvoch druhov vysokých škôl (tabuľka 10), na porovnanie musíme použiť neparametrickú náhradu jednofaktrovej analýzy rozptylu.

Tabuľka 10: Test normality pre úspešnosť prijatia pre jednotlivé druhy vysokých škôl

	Verejné vysoké školy	Súkromné vysoké školy	Štátne vysoké školy
W	0,857682839	0,650559365	0,983252405
p-value	$1,62316 \cdot 10^{-10}$	$4,25874 \cdot 10^{-9}$	0,966535679
alpha	0,05	0,05	0,05
normal	no	no	yes

Neparametrickou náhradou jednofaktorovej analýzy rozptylu je Kruskal-Wallisov test pre $k > 3$ (Markechová, Tirpáková, Stehlíková, 2011). Test nám odpovie na stanovenú hypotézu, či vo všeobecnosti existuje rozdiel medzi niektorými súbormi. Pre zistenie konkrétnych rozdielov medzi podskupinami sme použili Dunnov test, ktorý je vhodný pre neparametrické viacfaktorové metódy, ak je rozsah porovnávaných skupín rozdielny.

Tabuľka 11: Kruskal-Wallisov test pre porovnanie rozdielov medzi druhmi vysokých škôl

	Verejné vysoké školy	Súkromné vysoké školy	Štátne vysoké školy	Spolu
median	82,40469208	92,29910714	36,8598	
rank sum	13634	5528	144	
count	145	45	6	196
r^2/n	1281972,11	679084,0889	3456	1964512,2
H-stat				19,5393761
H-ties				19,5513871
df				2
p-value				$5,6816 \cdot 10^{-5}$
alpha				0,05
sig				yes

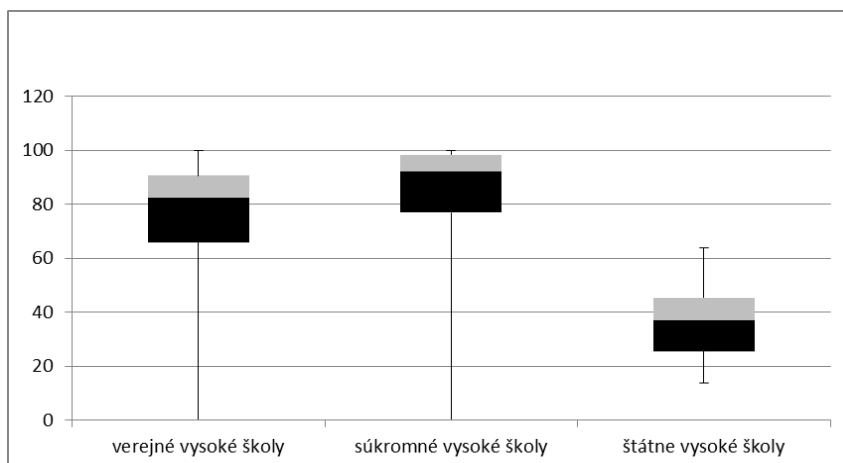
Keďže hodnota pravdepodobnosti je pre Kruskal-Wallisov test $-p (5,6816 \cdot 10^{-5}) < \alpha (0,05)$, konštatujeme, že medzi druhmi vysokých škôl existuje štatisticky významný rozdiel úspešnosti prijatia. Dunnov test nám následne odpovedá na otázku, medzi ktorými podskupinami je tento rozdiel signifikantný.

Tabuľka 12: Dunnov test pre porovnanie v podskupinách

Druh VŠ	Verejné vysoké školy	Súkromné vysoké školy
verejné vysoké školy	-	-
súkromné vysoké školy	2,993	-
štátne vysoké školy	2,979	4,031

Kritická hodnota pre: Dunnov test $n = 3 - d_{krit} = 2,394$. Ak $d_{stat} > d_{krit}$ medzi podskupinami existuje štatisticky významný rozdiel.

Keďže štatistické hodnoty Dunnovho testu vo všetkých porovnaníach podskupín prekračujú kritickú hodnotu, konštatujeme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov pri prijímaní na jednotlivé druhy vysokých škôl. Z grafu 5 je viditeľné, že najnižšia úspešnosť je pri štátnych vysokých školách. Pričom aj rozdiel medzi verejnými a súkromnými vysokými školami je signifikantný.

Graf 5: Úspešnosť prijatia na vysokú školu podľa druhu vysokej školy

Hypotéza H8:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov pri prijímaní medzi verejnými vysokými školami.

Ďalšie porovnanie bolo realizované analýzou dát pre jednotlivé verejné vysoké školy z údajov rozdelených podľa fakúlt. Keďže niektoré vysoké školy majú nízky počet fakúlt, a teda aj porovnávaných údajov, je zrejmé, že normalita mnohých z nich je narušená. Pri malých početnostiach sa navyše ani nemôžeme spoliehať na závery testu normality, prípadne sa nedá normalita vôbec skúmať (Kvasnička, 2012). Na porovnanie sme teda použili neparametrickú obdobu jednofaktorovej analýzy rozptylu – Kruskal-Wallisov test. Keďže sa jedná o analýzu 20 podskupín medzi sebou, uvádzame iba výsledok v zjednodušenej tabuľke.

Tabuľka 13: Kruskal-Wallisov test pre porovnanie rozdielov medzi verejnými VŠ

H-stat	54,80989
H-ties	54,82412
df	19
p-value	$2,47 \cdot 10^{-5}$
alpha	0,05
sig	yes

Keďže hodnota pravdepodobnosti je pre Kruskal-Wallisov test – $p(2,47 \cdot 10^{-5}) < \alpha(0,05)$, konštatujeme, že medzi verejnými vysokými školami existuje štatisticky významný rozdiel úspešnosti prijatia.

Na porovnanie rozdielov v podskupinách sme opäť použili Dunnov test. Keďže rozsah tabuľky je enormný a presahuje formát, ponúkame len slovné zhodnotenie.

Technická univerzita vo Zvolene a Technická univerzita v Košiciach štatisticky významne prevyšujú v úspešnosti prijatých študentov Ekonomickú univerzitu v Bratislave. Technická univerzita vo Zvolene zároveň štatisticky významne prevyšuje v úspešnosti študentov aj Vysokú školu múzických umení v Bratislave. Ostatné porovnania medzi verejnými vysokými školami nie sú štatisticky významne odlišné.

Hypotéza H9:

Znenie hypotézy: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov pri prijímaní medzi súkromnými vysokými školami.

Nasledujúce porovnanie bolo realizované analýzou údajov pre jednotlivé súkromné vysoké školy z údajov rozdelených podľa fakúlt. Keďže niektoré vysoké školy majú pomerne nízky počet fakúlt, a teda aj porovnávaných údajov, je zrejmé, že normalita mnohých z nich je narušená. Na porovnanie sme teda použili neparametrickú obdobu jednofaktorovej analýzy rozptylu – Kruskal-Wallisov test. Keďže sa jedná o analýzu 12 podskupín medzi sebou, uvádzame iba výsledok v zjednodušenej tabuľke.

Tabuľka 14: Kruskal-Wallisov test pre porovnanie rozdielov medzi súkromnými vysokými školami

H-stat	18,48147
H-ties	18,67242
df	11
p-value	0,067233
alpha	0,05
sig	no

Keďže hodnota pravdepodobnosti je pre Kruskal-Wallisov test – $p(0,067233) > \alpha(0,05)$, konštatujeme, že medzi súkromnými vysokými školami neexistuje štatisticky významný rozdiel úspešnosti prijatia.

Záver

Na základe stanovenia a verifikácie hypotéz sme naplnili cieľ uvedený v abstrakte a poukázali na vybrané ukazovatele a závislosti, ktoré môžu pomôcť vytvoriť pravdivejšie závery o prijímaní študentov na vysoké školy. Keďže článok obsahuje až deväť hypotéz, uvádzame ich vyhodnotenie v sumárnej tabuľke.

Štatistická analýza vybraných výsledkov prijímacích pohovorov na VŠ v SR v roku 2015

Hypotéza	Znenie hypotézy	Potvrdenie
H1	Predpokladáme, že medzi vekom a formou štúdia existuje štatisticky významná závislosť.	áno
H2	Predpokladáme, že počet prihlášok na verejné vysoké školy a súkromné vysoké školy sa štatisticky významne nelíši v závislosti od kraja bydliska uchádzača.	áno
H3	Predpokladáme, že percentuálny počet uchádzačov prijatých na štúdium na vysoké školy sa štatisticky významne nelíši v závislosti od kraja bydliska uchádzača.	áno
H4	Predpokladáme, že medzi mužmi a ženami existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti prijatia na vysoké školy podľa skupín študijných odborov.	nie
H5	Predpokladáme, že muži neboli štatisticky významne rovnako úspešní pri prijímaní na vysoké školy podľa skupín študijných odborov.	áno
H6	Predpokladáme, že ženy neboli štatisticky významne rovnako úspešné pri prijímaní na vysoké školy podľa skupín študijných odborov.	áno
H7	Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov podľa druhu vysokej školy.	áno
H8	Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov pri prijímaní medzi verejnými vysokými školami.	áno
H9	Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úspešnosti študentov pri prijímaní medzi súkromnými vysokými školami.	nie

V ďalšej časti uvádzame niekoľko praktických záverov vyplývajúcich z našich zistení. Porovnanie potvrdilo už známy predpoklad, že aj v roku 2015 sa na denné štúdium hlásili prevažne mladí študenti do 21 rokov. Zo štruktúry údajov je zrejmé, že enormný záujem je hlavne u 19 a 20-ročných. Analýza ďalej potvrdila, že počet prihlášok a ani úspešnosť študentov nie je závislá od miesta ich trvalého bydliska. Mohli by sme predpokladať, že prihlášok bude menej z chudobnejších regiónov, to sa však nepotvrdilo. Naopak, jeden z ekonomicky najslabších krajov – Prešovský, mal najviac prihlášok. Možno práve nižšia zamestnanosť v tomto kraji motivuje študentov študovať na vysokej škole.

Už tradične sa predpokladá, že niektoré študijné odbory sú vhodné skôr pre mužov a iné pre ženy. Avšak úspešnosť prijatia na vysoké školy podľa skupín študijných odborov je takmer úplne vyrovnaná u mužov aj žien. Toto zistenie napovedá o nediskriminácii pri prijímaní na vysoké školy. Samozrejme, pri porovnaní úspešnosti mužov a žien samostatne oproti rovnomernému rozloženiu test preukázal v oboch prípadoch, že nie vo všetkých odboroch sú študenti rovnako úspešní. Muži sú najmenej úspešní v zdravotníckych odboroch, čo bolo

zrejme spôsobené ťažkými prijímacími pohovormi na lekárske fakulty. Naopak, muži dominujú v úspešnosti pri poľnohospodárskych, lesníckych a veterinárskych vedách. Toto zistenie nepriamo potvrdzuje aj hypotéza H8, kde sa vysoko umiestnili práve Technická univerzita vo Zvolene a Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. Naopak, ženy boli prekvapujúco najúspešnejšie v technických vedách a najmenej vo vojenských a bezpečnostných vedách, ktoré sa u mužov umiestnili mierne pod priemer.

Zaujímavé je zistenie, že študenti sa štatisticky významne odlišujú v úspešnosti prijatia medzi štátnymi, verejnými a súkromnými školami. Toto zistenie môže poukazovať na spôsob výberu študentov na jednotlivé druhy škôl. Štatisticky najmenej úspešní sú študenti pri uchádzaní sa o štúdium na štátne školy. To svedčí o serióznom výbere, keďže percentuálna úspešnosť je pod 40 %. Naopak, pri verejných je nad 80 % a pri súkromných nad 90 %. Rozdiel existuje taktiež v podskupine verejných škôl. Najúspešnejšími boli Technická univerzita vo Zvolene a Technická univerzita v Košiciach. Toto zistenie nie je až také prekvapujúce, keď si uvedomíme, že na väčšinu technických odborov sú dnes študenti prijímaní bez skúšok. Naopak, veľmi nízku úspešnosť si zachovali Ekonomická univerzita v Bratislave, pravdepodobne kvôli kapacitným možnostiam, keďže v roku 2015 si u nich podalo prihlášku vyše 4 000 študentov a Vysoká škola múzických umení v Bratislave, čo bolo pravdepodobne spôsobené talentovými skúškami.

Uvedené zistenia môžu mať konkrétny dosah na rozhodnutia študentov. Podľa záverov tohto článku odporúčame študentom nedávať si napríklad obe prihlášky na medicínu, pokiaľ chcú zvýšiť svoje šance dostať sa na vysokú školu. Taktiež je lepšia ako druhá voľba verejná alebo súkromná vysoká škola, ak sa študent bude uchádzať v prvom rade o štúdium na štátnej vysokej škole. Rovnako by sa študentky prihlásené na vojenský alebo bezpečnostný odbor mohli poistiť druhou prihláškou na niektorom z technických alebo iných odborov, kde je u žien vysoká úspešnosť. U mužov, ktorí sa uchádzajú napríklad o štúdium medicíny, je podľa výsledkov analýz ako druhá škola veľmi vhodná, napríklad Technická univerzita vo Zvolene alebo v Košiciach, prípadne iný prírodovedný odbor, pokiaľ majú záujem študovať aj niečo iné. Ich šance sa tým výrazne zvýšia.

Literatúra

KVASNIČKA, Peter. *Testy základných štatistických hypotéz*. Bratislava: KJFB FMFI UK, 2012, 47 s., bez ISBN.

MARKECHOVÁ, Dagmar, STEHLÍKOVÁ, Beáta, TIRPÁKOVÁ, Anna. *Štatistické metódy a ich aplikácie*. Nitra: Fakulta prírodných vied UKF v Nitre, 2011, 515 s. ISBN 978-80-8094-807-8

Štatistická analýza vybraných výsledkov prijímacích pohovorov na VŠ v SR v roku 2015

MARKECHOVÁ, Dagmar, TIRPÁKOVÁ, Anna, STEHLÍKOVÁ, Beáta. *Základy štatistiky pre pedagógov*. Nitra: Fakulta prírodných vied UKF v Nitre, 2011, 405 s. ISBN 987-80-8094-899-3

Zdroj štatistických údajov

http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-a-prognozy-skolstva/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723

Ing. Martin Hibký, PhD.
martinhibky@gmail.com

Karel Šima – Petr Pabian:

Ztracený Humboltův ráj

(Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství)

Praha: SLON, 2013. S. 176. Cena: 230 Kčs

Štúdia sa venuje pretrvávajúcej dogme, ktorá je prítomná aj v súčasných politických a akademických prejavoch, stratégiách, koncepciách o vysokom školstve – koncepcii jednoty výskumu a vzdelávania, ktorú v roku 1810 predstavil Wilhelm von Humboldt ideologickým zakladateľom Berlínskej univerzity. Autori obšírne vysvetľujú koncepciu a historické súvislosti, ako aj ďalšie dva univerzitné modely, ktoré boli sformované v Európe, v historickom období novoveku. Štúdia ďalej rozvíja konkrétny český prípad a to v obdobiach socialistického Československa a súčasnej demokratickej Českej republiky. Karel Šima a Petr Pabian patria do mladšej generácie českých výskumníkov, ktorí interdisciplinárne spájajú históriu, politológiu a sociológiu vo svojom výskume dejín univerzít a súčasného vysokého školstva. *Ztracený Humboltův ráj* sa delí na päť kapitol, závery, literatúru a zdroje, prílohy, zhrnutie v anglickom jazyku, informáciu o autoroch a vecný register. Kapitoly sú zoradené chronologicky, štúdia prechádza z konkrétnych príkladov k všeobecným definíciám, od opisu všeobecnej situácie v Európe k špecifickým českým pomerom.

Prvé dve kapitoly vysvetľujú kontext a historické pozadie humboldtovej koncepcie, jej historický a kultúrny transfer, stručne opisujú aj ostatné dva modely (t. j. napoleonský model a Oxbridge). Tretia kapitola popisuje ako humboldtovu koncepciu rozvíjala komunistická ideológia a jej aplikáciu v Československu. Nasledujúca kapitola sa venuje koncepcii v Českej republike po roku 1989 – obdobiu transformácie. Skúma nielen vývoj na univerzitách a v akadémii vied, ale aj doktorandskému vzdelávaniu, neoliberalným ideológiami, ktoré infiltrovali českú politiku a tiež politické reformy. Posledná kapitola rozoberá súčasný stav českého vysokého školstva, masifikáciu, analyzuje problematiku na systémovej, inštitucionálnej a katedrovej úrovni.

Autori dospeli k názoru, že jednota výskumu a vzdelávania bola ideológiou, ktorá síce dominovala v diskurzive v západnom vysokom školstve, ale nikdy nebola zavedená do praxe. Preto ju považujú za „utópiu“. Ich výskum dokázal, že neexistuje súvislosť medzi kvalitou výskumu a kvalitou výučby. Závery sú revolučné tým, že deklarujú nadradenosť výskumu nad výučbou a učením sa. V praxi je podľa autorov dôkazom napr. oddelené financovanie, ľahšia merateľnosť výsledkov výskumu, ich porovnateľnosť a benchmarking oproti výsledkom vzdelávania.

Štúdia je cenným zdrojom pre všetkých aktérov vo vysokom školstve. Autori ponúkajú v štúdiu aj mimoriadne rozsiahlu rešerš literatúry najmä z anglosaských odborných zdrojov, čo je záslužné úsilie. Taktiež prezentácia troch univerzitných modelov sformulovaných v novoveku a ich ďalší vývoj je zaujímavou časťou publikácie. Na druhej strane a o to prekvapujúcejšie je najslabšou kapitolou časť o humboldtovej koncepcii v socialistickej Československu. Dôvodom sú zahraničné zdroje, z ktorých autori vychádzali, ale ktoré nekriticky pristupovali k oficiálnym komunistickým dokumentom. To dokazuje, že dejiny vysokého školstva v spomínanom období sú zatiaľ málo zmapované v českej a slovenskej historiografii.

Mária Čikešová
Inštitút Slovenskej rektorskej konferencie

Noví profesori

Prezident SR vymenoval nových profesorov s účinnosťou od 16. mája 2016:

doc. Mgr. Vasil Andruch, CSc.
UPJŠ v Košiciach
analytická chémia

doc. Jozef Bátora
UK v Bratislave
politológia

doc. Ing. Pavol Božek, CSc.
TU v Košiciach
výrobná technika

doc. Ing. Jozef Černecký, CSc.
ŽU v Žiline
energetické stroje a zariadenia

doc. Ing. Milan Čistý, PhD.
STU v Bratislave
vodné stavby

doc. Ing. René Hartánský, PhD.
STU v Bratislave
meracia technika

doc. Mgr. Tomáš Hauer, dr.
UMB v Banskej Bystrici
systematická filozofia

doc. RNDr. Edgar Hiller, PhD.
UK v Bratislave
geológia

doc. Ing. Róbert Hudec, PhD.
ŽU v Žiline
telekomunikácie

doc. Mgr. Michal Chabada, PhD.
UK v Bratislave
filozofia

doc. MUDr. Michal Javorka, PhD.
UK v Bratislave
normálna a patologická fyziológia

doc. PhDr. Imrich Jenča, PhD.
UCM v Trnave
masmediálne štúdiá

doc. RNDr. Jozef Klembara, DrSc.
UK v Bratislave
zoológia

doc. Mgr. Tatiana Kluvánková, PhD.
UK v Bratislave
manažment

doc. Ing. Jaroslav Kmeť, PhD.
SPU v Nitre
ochrana rastlín

doc. MVDr. Jana Kottferová, PhD.
UVLF v Košiciach
hygiena chovu zvierat a životné prostredie

doc. Ing. Jana Kučerová, rod. Dubovcová, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
cestovný ruch

doc. Hristo Slavov Kyuchukov Doktor, DrSc.
UMB v Banskej Bystrici
všeobecná jazykoveda

doc. PhDr. Ladislav Lenovský, PhD.
UKF v Nitre
kulturológia

doc. MUDr. Anna Lesňáková, PhD.
VŠZaSP sv. Alžbety v Bratislave
verejné zdravotníctvo

doc. PhDr. Jozef Lysý, CSc.
UPJŠ v Košiciach
politológia

doc. Ing. Marian Marschalko, Ph.D.
TU v Košiciach
banská geológia a geologický prieskum

doc. Ing. Peter Monka, PhD.
TU v Košiciach
výrobné technológie

doc. Ing. Miloš Musil, CSc.
STU v Bratislave
aplikovaná mechanika

doc. RNDr. Blažej Pandula, CSc.
TU v Košiciach
baníctvo

doc. MUDr. Ján Pečeňák, CSc.
UK v Bratislave
psychiatria

doc. Mgr. Juraj Pekár, PhD.
EU v Bratislave
ekonometria a operačný výskum

doc. Ing. Anna Pilková, CSc., MBA
UK v Bratislave
manažment

doc. Ing. Marián Polóni, CSc.
STU v Bratislave
dopravné stroje a zariadenia

doc. Ing. Miroslav Rimár, CSc.
TU v Košiciach
energetika

doc. Mgr. Martin Slobodník, PhD.
UK v Bratislave
orientálne jazyky a kultúry

doc. MUDr. Ján Staško, PhD.
UK v Bratislave
vnútorné choroby

doc. Ing. Ľubica Stuchlíková, PhD.
STU v Bratislave
elektronika

doc. Ing. arch. Vladimír Šimkovič, PhD.
STU v Bratislave
architektúra a urbanizmus

doc. RNDr. Stanislav Tokár, DrSc.
UK v Bratislave
fyzika

doc. RNDr. Daniela Uhríková, CSc.
UK v Bratislave
fyzika

doc. Ing. František Urban, CSc.
STU v Bratislave
energetika

doc. MUDr. Peter Valkovič, PhD.
UK v Bratislave
neuroológia

doc. RNDr. Rastislav Varga, DrSc.
UPJŠ v Košiciach
fyzika kondenzovaných látok a akustika

doc. MUDr. Jozef Višňovský, CSc.
UK v Bratislave
gynekológia a pôrodnictvo

doc. MUDr. Pavol Žúbor, DrSc.
UK v Bratislave
gynekológia a pôrodnictvo

POKYNY PRE AUTOROV

ACADEMIA uvíta príspevky o ľubovoľnej oblasti vysokoškolského života, ktoré môžu zaujať značnú časť akademickej obce.

Vzhľadom na zvýšený záujem o časopis ACADEMIA zo strany študentov, ako aj širšej odbornej verejnosti, sme sa od roku 2013 rozhodli pre možnosť zverejňovať náš časopis aj v elektronickej (pdf) verzii na webových stránkach centra (www.uips.sk), čím chceme zvýšiť jeho dostupnosť pre ďalších záujemcov. **Autor zaslaním príspevku udeľuje súhlas na zaradenie jeho príspevku do časopisu, vyhotovenie jeho rozmnoženín a jeho verejné rozširovanie v papierovej aj elektronickej forme.**

Pri posielaní príspevkov prosíme dodržať nasledujúce pokyny:

- príspevky posielajte vo formáte .doc, .docx alebo .rtf bez zalamovania riadkov a strán. V prípade programu MS Word používajte implicitnú šablónu „normal“. Vybraný text môžete podľa potreby zvýrazniť (podčiarknuť, použiť kurzívu, tučné písmo). **Nepoužívajte** automatické formátovanie, špeciálne fonty, vlastné šablóny a pod.; grafickú úpravu jednotnú pre všetky príspevky urobí redakcia;
- tabuľky a schémy môžete zaradiť priamo do textu; grafy pošlite v samostatnom súbore vo formáte xls/.xlsx (do textu príspevku, na miesto, kde sa má vložiť graf, vložte odkaz);
- citované pramene treba uvádzať v zátvorke s uvedením priezviska autora/autorov a roku vydania knihy alebo článku;
- v odkazoch na literatúru uvádzajte pramene v abecednom poradí. Uveďte iba tie, na ktoré sa odvolávate v texte;
- k rukopisu pripojte abstrakt a kľúčové slová v slovenskom aj v anglickom jazyku;
- na konci príspevku uveďte svoje meno, adresu pracoviska a e-mailovú adresu;
- celkový rozsah príspevku by nemal prekročiť 20 000 znakov (s medzerami).

Príspevky posielajte na e-mailovú adresu: frantisek.blanar@cvtisr.sk.

Na otázky vám odpovieme a námety, pripomienky, návrhy a podobne prijímame na telefónnom čísle 02/692 95 426.