

Kapitola 2

Vzdelávací systém na Slovensku

Vzdelávací systém na Slovensku zaznamenal hlavne v poslednom storočí výrazný rozvoj. Na začiatku 20. storočia bol na Slovensku ešte pomerne vysoký podiel negramotného obyvateľstva¹, sieť stredných škôl bola nerozvinutá, zriaďovateľmi škôl boli zväčša cirkvi.

Ako uvádza Průcha (1999), slovenské školstvo prešlo tromi vlnami mohutného rozvoja. Prvá vlna² nastala, keď Slovensko vstúpilo do zväzku s Českou republikou v roku 1918 a trvala do r. 1938. Sprevádzalo ju zavedenie povinnej 8-ročnej školskej dochádzky, budovanie siete gymnázií a stredných odborných škôl a tiež založenie Univerzity Komenského v Bratislave r. 1919. Druhá výrazná vlna rozvoja nastala v 50-tych a 60-tych rokoch, keď sa „sieť škôl všetkých stupňov a vzdelanostná mobilita postupne, ale veľmi rýchlo, dostávala na podobnú úroveň ako v Čechách“. Výsledkom bolo, že už v r. 1970 bol napríklad podiel VŠ vzdelaných ľudí na Slovensku (3.0%) a v Čechách (3.4%) takmer rovnaký. Tretie obdobie rastu školstva na Slovensku nastáva po novembri 1989 a venuje sa mu vo väčšej miere i táto publikácia.

Súčasný vzdelávací systém v SR možno zjednodušene rozdeliť na 2 hlavné stupne: regionálne školstvo a vysoké školy. V dvoch základných častiach tejto kapitoly popíšeme oba stupne v ich hlavných charakteristikách

¹ Pri sčítaní obyvateľstva v r. 1910 boli medzi národmi Rakúsko-Uhorska zistené tieto podiely gramotného obyvateľstva: Česi 97,3%, Nemci (na území Čiech) 97,4%, Slováci 69,1%. (*Kuzmin, 1981*)

² Podľa historika D. Kováča, medzivojnové obdobie znamená pre Slovensko snáď najdynamickejší rozvoj v oblasti kultúry a vzdelanosti. (*Průcha, 1999*)

kvantily a kvality. Špeciálnou časťou tejto kapitoly sú analýzy kvality a jej merania v regionálnom a vo vysokom školstve³, ako aj prípadová štúdia o školstve v Košickom a Bratislavskom regióne, realizovaná na prelome rokov 2000/2001.

Regionálne školstvo

Súčasný systém regionálnych škôl na Slovensku tvoria:

- materské školy,
- základné školy,
- stredné školy (gymnázia, stredné odborné školy, stredné odborné učilišťa a strediská praktického vyučovania),
- špeciálne školy,
- základné umelecké školy.

Systém dopĺňajú školské zariadenia, financované, resp. čiastočne financované zo štátneho rozpočtu. Tvoria ho:

- výchovno-vzdelávacie zariadenia (predškolské zariadenia, školské kluby, školské strediská záujmovej činnosti, centrá voľného času, domovy mládeže a školy v prírode),⁴

³ Analýzu kvality regionálneho školstva vypracoval doc. RNDr. Vladislav Rosa, CSc. (Štátna školská inšpekcia), kvality vysokých škôl prof. RNDr. Miroslav Urban, DrSc. (Prírodovedecká fakulta UK, člen Akreditačnej komisie). Obe analýzy odzneli na seminári INEKO a SGI „Kvalita školstva na Slovensku“ dňa 5. novembra 2001.

⁴ Centier voľného času a stredísk záujmovej činnosti sme mali v roku 1999/2000 na Slovensku 142 s 2437 pracovníkmi (1014 interných). Máme 38 škôl v prírode (34 pedagogických a 381 prevádzkových pracovníkov). Máme 118 domovov mládeže v rezorte školstva, z toho 106 štátnych, 2 súkromné a 10 cirkevných. Celkove je v nich ubytovaných 13 842 žiakov. Výchovno-vzdelávaciu činnosť vykonáva 445 vychovávateľov (z toho 383

- poradenské a špeciálne výchovné zariadenia zákon NR SR č. 279/1993 rozdeľuje na a) zariadenia výchovnej prevencie (centrá výchovnej a psychologickkej prevencie, liečebno-výchovné sanatóriá a diagnostické centrum); b) zariadenia náhradnej výchovy (reedukačné domovy). Pedagogicko-psychologické poradne a zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva, t. j. detské integračné centrá a špeciálnopedagogické poradne patria do systému poradenských zariadení. Do tohto systému patria: výchovný poradca, školský psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd, koordinátor prevencie; pedagogicko-psychologická poradňa, špeciálnopedagogická poradňa, detské integračné centrum; centrum výchovnej a psychologickkej prevencie, liečebno-výchovné sanatórium, diagnostické centrum; reedukačný detský domov, reedukačný domov pre mládež,⁵
- záujmovo-vzdelávacie zariadenia (členia sa na: jazykové školy, štátne jazykové školy a štátne stenografický ústav),
- školské účelové zariadenia - zariadenia školského stravovania, zariadenia praktického vyučovania, zariadenia služieb škole - školské hospodárstva, strediská služieb škole, školské výpočtové strediská, školské knižnice.

Nový návrh školského zákona, predložený ministerstvom školstva v októbri 2001 na verejnú diskusiu, rozoznáva sústavu škôl

poskytujúcich stupeň vzdelania, a to: základné, stredné, špeciálne školy, vrátane materských a špeciálnych materských škôl. Sústavu škôl neposkytujúcich stupeň vzdelania tvoria základné umelecké školy, jazykové školy a stenografické školy. Okrem toho, návrh zákona klasifikuje i sústavu školských zariadení.⁶

Štruktúru vzdelávacieho systému SR schematicky zobrazuje graf II.1.

Základné školy

Vzdelávanie na základnej škole je etapou, ktorej sa povinne zúčastňujú všetky deti a ktorá je pre všetky deti do veľkej miery rovnaká. Prechod z domáceho prostredia, prípadne menej formalizovaného prostredia predškolských zariadení, je pre dieťa dôležitým krokom v jeho psychicko-sociálnom vývoji. Počas pobytu v škole si osvojuje návyky, hodnoty a modely vzťahov, ktoré bude využívať celý život. Z hľadiska prípravy na povolanie tu získava teoretické základy a praktické zručnosti pre ich ďalší rozvoj vo vyšších stupňoch vzdelávania.

Prvý až štvrtý ročník⁷ tvoria prvý stupeň základného vzdelávania. Podľa klasifikácie ISCED je v tejto fáze dôležité kladenie základov systematického štúdia – čítanie, písanie a matematika, osvojovanie si základných zložiek gramotnosti. Dôležitejšie ako nadobúdať teoretické vedomosti je v tomto období upevniť v dieťati pozitívny postoj k vzdelávaniu, k sebe samému a k ľuďom okolo. Takisto treba identifikovať kultúrne znevýhodnených žiakov a pokúsiť sa preklenúť rozdiel medzi nimi a ostatnými spolužiakmi.

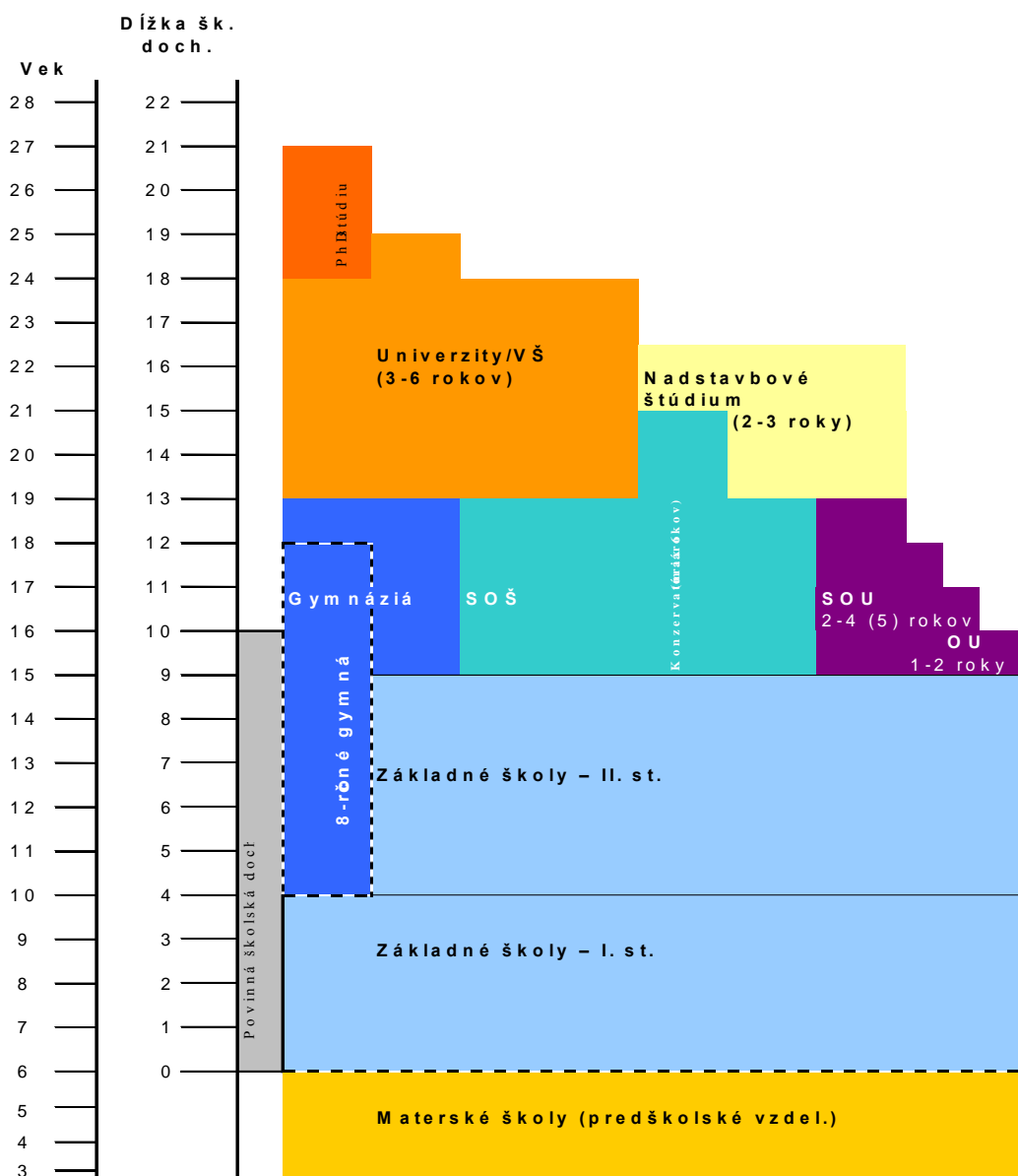
žien) a 46 pomocných vychovávateľov (zdroj: projekt Milénium).

⁵ V centrách výchovnej a psychologickkej prevencie, pedagogicko-psychologických poradniach, liečebno-výchovných sanatóriách a detských integračných centrách pracovalo v roku 1999/2000 v 115 zariadeniach spolu 1280 pracovníkov (1128 interných). Z celkového počtu je 30,5% pedagogických pracovníkov, 85,5% žien. (zdroj: projekt Milénium)

⁶ Podrobnejšia analýza návrhu zákona sa nachádza v kapitole 3.

⁷ V súčasnosti tvorí prvý stupeň ZŠ 1. až 4. ročník, návrh školského zákona (analyzovaný v kapitole 3) ho definuje ako 1. až 5. ročník.

Graf II.1 Zjednodušená schéma vzdelávacieho systému SR⁸



Druhý stupeň (5. až 9. ročník) je typický štrukturovaným predmetovým usporiadaním nadobúdaného vzdelania, s väčšou špecializáciou a diferenciaciou. Mal by byť čo najkvalitnejšou prípravou, nie však uniformnou pre všetkých, ale

individualizujúcou a motivujúcou každého na základe jeho schopností a záujmov. Výzvou pre mnohé slovenské základné školy je prechod od dôrazu na objem vedomostí k spôsobom ich hľadania a najmä aplikácie.

⁸ Zdroj: Grajcár, Š. - Skovajsa, P (1999).

Absolventi slovenskej základnej školy by mali mať relatívne hlboké znalosti predovšetkým zo slovenského jazyka a literatúry, materinského jazyka, ak dieťa patrí k národnostnej menšine, z jedného alebo až dvoch cudzích jazykov, matematiky, základov prírodných a spoločenských vied, etiky, príp. náboženstva a základných manuálnych zručností.

Sieť základných škôl na Slovensku bola počas obdobia posledných 10 rokov relatívne stabilná. Potvrdzujú to údaje v tabuľkách II.1 a II.2, ktoré ukazujú vývoj základných výkonových ukazovateľov v členení na štátne ZŠ a na súkromné a cirkevné ZŠ.

Demografické trendy (výraznejší pokles pôrodnosti počas posledných 10 rokov) zasiahli v prvom rade základné školy. Pokles žiakov v štátnych školách je umocnený aj ich čiastočným odlevom do novovznikajúcich súkromných a cirkevných škôl a tiež možnosťou štúdia na 8-ročných gymnáziách po ukončení I. stupňa na ZŠ. Počet súkromných a cirkevných ZŠ sa na konci 90-tych rokov stabilizoval na úrovni 97, počet štátnych škôl na úrovni 2362.

Demografické trendy

Demografické prognózy ukazujú výrazný pokles počtov žiakov na ZŠ i v budúcnosti. V roku 2005 by malo byť v príslušných vekových kategóriách⁹ 85,6%, 88,8%, 90,8% a 94,7% úrovne roku 2001. Do roku 2010 by sa tieto počty mali zmeniť na 82,1%, 73,7%, 78,1%, 85,1%. To znamená, že v porovnaní s rokom 2001 by do roku 2010 mal poklesnúť počet detí vo vekovej kategórii 6-9 rokov až o 17,9%, v kategórii 10-14 rokov o 22,3% atď. Demografickým trendom a ich dopadom na školstvo sa podrobnejšie venujeme v kapitole 1.

V súvislosti s uvedenými údajmi je zaujímavý i vývoj ukazovateľov priemernej veľkosti

⁹ Ide o vekové kategórie: 6-9, 10-14, 15-18, 19-23 rokov. Podrobné tabuľky demografických prognóz sa nachádzajú v kapitole 1.

školy a priemernej veľkosti triedy. Oba ukazovatele, s výnimkou roka 1999, mierne klesajú. V období 1990-2000 klesla veľkosť štátnych škôl z 306 na 266,1 a priemerný počet žiakov v triede z 25,4 na 22,4.

Tabuľka II.3: Veľkosť škôl podľa počtu žiakov

Krajina	Primárne školy (ISCED 1)	Nižšie stredné školy (ISCED 2)
Taliansko	132	103
Rakúsko	101	204
Portugalsko	78	443
Grécko	100	234
Švédsko	142	276
Nemecko	191	203
Dánsko	213	639
Francúzsko	95	578

Zdroj: Průcha (1999), str. 82

Ukazovateľ priemernej veľkosti škôl vykazuje niekoľko univerzálnych tendencií v mnohých krajinách OECD (pozri tab. II.3):

- ak postupujeme od nižších stupňov vzdelávania k vyšším, rastie priemerná veľkosť školy,
- vo väčšine krajín majú verejné (štátne a iné) školy väčšiu priemernú veľkosť ako školy súkromné,
- na úrovni základného vzdelávania existujú v mnohých krajinách výrazné rozdiely vo veľkosti primárnych a nižších sekundárnych škôl.

V Českej republike tvorila v školskom roku 1997/98 priemerná veľkosť verejných škôl (zriadených obcou alebo MŠMT ČR) s 1.-9. ročníkom 266 žiakov. Priemerná veľkosť 32 súkromných základných škôl bola 121 žiakov. Tieto údaje sú do veľkej miery podobné slovenským.

Interpretácia ukazovateľa priemernej veľkosti triedy nie je jednoznačná. Z ekonomického hľadiska možno argumentovať, že čím je nižší počet žiakov v triedach, tým je vzdelávanie drahšie. Teória pedagogiky však na druhej strane tvrdí, že čím je nižší počet žiakov v triedach, tým je

vzdelávanie efektívnejšie. Treba tiež dodať, že používame priemerný ukazovateľ a neberieme do úvahy jeho rozptyl (v prípade Česka i Slovenska je homogénnosť vzdelávacieho systému na úrovni základného vzdelávania pomerne nízka). Realizovaných bolo viacero výskumov, ktoré sa snažili odhaliť súvislosť medzi veľkosťou triedy a výsledkami vzdelávania. Ako uvádza Průcha (1999), v ČR bola zistená relatívne vysoká záporná korelácia medzi veľkosťou triedy a gramotnosťou v čítaní (-0,31 pre populáciu A, -0,58 pre populáciu B). Iným výskumom v ČR však bolo zistené, že efektívnejšie z hľadiska vyučovania čítania a výsledkov v nich dosahovaných sú školy, ktoré majú (1) väčší počet žiakov celkovo a (2) tiež väčší počet žiakov v triedach. Toto zistenie platí i v medzinárodnom porovnaní.

Podobne vo výsledkoch TIMSS, dosiahli najlepšie výsledky v matematike početnejšie (21-30 žiakov), alebo vysoko početné triedy (31-40 žiakov). Tento paradox môže čiastočne vysvetliť fakt, že efektívnejšie školy z českého výskumu vykazujú i ďalšie spoločné charakteristiky. Nachádzajú sa napr. skôr vo väčších mestách s dostupnými a dobre vybavenými knižnicami, s väčšími možnosťami mimoškolského vzdelávania, učia v nich zvyčajne kvalifikovanejší učitelia a tiež sociálna štruktúra mestských žiakov a ich rodičov je odlišná. Na základe týchto údajov možno usúdiť, že pre výsledky vzdelávacieho procesu majú významnejšiu úlohu ako počet žiakov v triedach iné ukazovatele (organizácia a metódy vyučovania, diferenciacia žiakov medzi triedami a v rámci nich, a pod.).

Tabuľka II.1: Štátne základné školy (stav k 15. 9 a 30. 9 daného roka).

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Školy	2356	2387	2397	2401	2394	2394	2401	2391	2389	2375	2350
Žiaci	720920	707032	681370	664884	650044	635135	619641	621065	622665	645384	625265
Triedy	28364	28580	28289	27500	27173	27189	26971	27341	27790	28596	27925
Počet žiakov na školu	305,99	296,20	284,26	276,92	271,53	265,30	258,08	259,75	260,64	271,74	266,1
Počet žiakov na triedu	25,42	24,74	24,09	24,18	23,92	23,36	22,97	22,72	22,41	22,57	22,4
Interní učitelia	37198	37256	38520	37368	37196	34575	37510	37852	38680	39173	38022
Externí učitelia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2326	2260
Ostatní pedagog. zam.	8359	7416	7142	5995	5566	5414	5490	5640	5714	5650	6927

Zdroj: Štatistické ročenky školstva 1990-2000. Ústav informácií a prognóz školstva, Bratislava.

Tabuľka II.2: Súkromné a cirkevné základné školy (stav k 15. 9. a 30. 9. daného roka).

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Školy	2	28	75	82	88	91	92	91	95	96	97
Žiaci	767	9384	22749	25305	25806	25947	25261	24876	25212	26322	25701
Triedy	26	362	918	1018	1056	1096	1088	1091	1128	1177	1168
Počet žiakov na školu	383,50	335,14	303,32	308,60	293,25	285,13	274,58	273,36	265,39	274,19	265,0
Počet žiakov na triedu	29,50	25,92	24,78	24,86	24,44	23,67	23,22	22,80	22,35	22,36	22,0
Interní učitelia	n/a	556	1347	1506	1617	1649	1703	1705	1802	1777	1723
Externí učitelia	n/a	0	0	0	0	0	0	0	0	190	169
Ostatní pedagog. zam.	n/a	114	227	233	227	231	234	236	240	241	237

Na základe uvedených údajov možno očakávať, že takýto demografický vývoj bude aj v budúcnosti vytvárať tlak na zmeny v sieti základných škôl.

Zmeny v sieti škôl

Sieť škôl a školských zariadení určuje MŠ SR. Cieľom racionalizácie siete základných škôl je podľa analýzy MŠ SR¹⁰ „optimalizovať ju tak, aby zohľadňovala klesajúcu demografickú krivku, ústavné právo na vzdelanie i v regiónoch s ťažšou dostupnosťou škôl a na národnostne zmiešaných územiach, požadovanú úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu a efektívnejšie vynakladanie finančných prostriedkov na prevádzku škôl.“ Pre racionalizáciu siete bol základným motív ekonomických úspor, vzhľadom na demografické prognózy a na normatívny spôsob financovania základných škôl. Proces racionalizácie začal reálne až v roku 2000, ministerstvo určilo hornú a dolnú hranicu naplnenosti tried a získalo od okresných a krajských úradov údaje o stave školstva, vrátane nákladov na žiaka v málotriednych a v plnoorganizovaných školách. Racionalizačné komisie na úrovni krajov potom pripravili návrhy na úpravu siete v podobe vyradovania a zaraďovania škôl do siete, návrhov na dočasné zastavenie prevádzky škôl, vytvorenia elokovaných pracovísk alebo návrhov na vytvorenie škôl s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským so spoločným riaditeľstvom, návrhy na znižovanie počtu tried v rámci školy a na zavedenie pokusného vyučovania vyučovacích predmetov s výchovným zameraním v spojených ročníkoch 5 až 9 v obciach, kde nie sú iné možnosti na úpravu naplnenosti tried alebo úpravu siete. Všetky návrhy boli prerokované s príslušnými obecnými zastupiteľstvami a s orgánmi školskej

samosprávy. Druhá etapa racionalizácie pokračovala k 1. 9. 2001. Podľa údajov MŠ SR, z racionalizačných opatrení vykonaných k 1. 9. 2001 sa ušetrí 120,323 mil. Sk a získa 41,461 mil. Sk ako spolufinancovanie obcí, ktoré mali záujem na zachovaní škôl, kde náklady na žiaka výrazne prevyšovali okresný priemer. Výsledky racionalizačných opatrení MŠ SR v šk. r. 2001/2002 sú v tabuľke II.4.

Racionalizačné opatrenia boli najmenej efektívne na národnostne zmiešaných územiach, v oblastiach s ťažšou prístupnosťou dopravnými prostriedkami – v horských a podhorských oblastiach a v regiónoch s vysokou nezamestnanosťou. Na národnostne zmiešaných územiach ku školskému roku 2001/2002 sa vytvorilo 22 elokovaných pracovísk a 9 škôl pod spoločnou správou.

Málotriedne školy

Súčasťou siete základných škôl sú i neplnoorganizované školy (tzv. málotriedne školy). Nezabezpečujú vzdelávanie v 1.-9. ročníku, ale len v rámci prvého stupňa, a to ako 1-, 2-, 3-, alebo 4-triedna škola. S výnimkou 4-triednych škôl nemajú takéto školy samostatnú triedu pre každý ročník. Nachádzajú sa najmä v malých obciach alebo na etnicky zmiešaných územiach a tvoria asi jednu tretinu slovenských ZŠ. V roku 1999 ich navštevovalo 23 927 žiakov.

Väčšina neplnoorganizovaných škôl sa nachádza v regiónoch Košice a Prešov, kde tvoria asi 40-45% podiel na ich celkovom počte a na počte ich žiakov a učiteľov. Osobitným typom neplnoorganizovaných škôl sú slovensko-maďarské školy na južnom Slovensku, kde existencia samostatných tried pre obe etniká znižuje ukazovatele priemerného počtu žiakov na učiteľa a na triedu.

¹⁰ MŠ SR (2001): Analýza a racionalizácia siete základných škôl a stredných škôl s prihliadnutím na potreby trhu práce.

Tabuľka II.4: Zmeny v sieti základných škôl v školskom roku 2001/2002.

Kraj	Návrh na vyradenie zo siete ZŠ	Nevyradené zo siete ZŠ	Elokované ZŠ	ZŠ pod spoločnou správou	Dočasne zastavená prevádzka ZŠ	Skutočne vyradené zo siete ZŠ	Zaradené do siete ZŠ
Bratislava	2	1	0	0	1	1	0
Trnava	6	0	3	0	0	6	1
Nitra	2	0	0	1	2	2	1
Trenčín	6	2	1	0	0	4	1
Žilina	6	1	5	0	0	5	0
Banská Bystrica	27	5	5	8	5	22	8
Prešov	14	1	6	0	0	13	0
Košice	16	0	2	0	0	16	0
Spolu	79	10	22	9	8	69	11

Zdroj: Analýza a racionalizácia siete základných škôl a stredných škôl s pribliadnutím na potreby trhu práce, Sekcia základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, Ministerstvo školstva SR, september 2001.
Dostupné na internetovej stránke <http://www.education.gov.sk>.

Problém spojený s neplnoorganizovanými školami však nie sú ani tak ukazovatele priemerných počtov, ako skôr vysoké fixné náklady spojené s prevádzkou školy pre malý počet žiakov.

Počet neplnoorganizovaných škôl postupne klesá, z 859 v roku 1997 na 835 r. 1999, pričom tempo ich poklesu je rýchlejšie než pri ZŠ ako celku. Mierne klesá i počet žiakov v týchto školách, celkový počet učiteľov v nich však vzrástol, predovšetkým v regiónoch Košice, Prešov a Nitra.

Tabuľka II.5: Neplnoorganizované školy.

rok	neplnoorganizované školy	plnoorganizované ZŠ	podiel
1997	859	2513	34,18%
1998	852	2517	33,85%
1999	835	2507	33,31%

Zdroj: vlastné výpočty na základe údajov UIPŠ

Stredné školy

Vzdelávanie na stredných školách sa začína po ukončení prvého stupňa vzdelávania a povinnej školskej dochádzky. Prechádza ním u nás väčšina populácie. Má charakter buď konečnej fázy vzdelávania a ich absolventi prechádzajú priamo na trh práce,

alebo tvorí prechodnú a prípravnú fázu pre vstup do terciárneho vzdelávania.

V súlade s §7 zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov členíme stredné školy na tieto druhy:

- gymnázium,
- stredná odborná škola,
- stredné odborné učilište.

V školskom roku 2001/2002 je v sieti stredných škôl zaradených spolu 874 stredných škôl, z toho 213 gymnázií, 352 stredných odborných škôl, 283 stredných odborných učilíšť a 26 združených stredných škôl.

Gymnázia poskytujú všeobecné vzdelanie a sú určené hlavne pre študentov, smerujúcich priamo na terciárnu úroveň vzdelávania. Nie sú preto primárne orientované na prípravu na povolanie, i keď ich absolvovanie je postačujúcou kvalifikáciou pre výkon niektorých povolání vo verejnej správe, kultúre a v iných oblastiach. Študentom poskytujú určitý stupeň flexibility v možnosti vyberať si voliteľné predmety. Štúdium na gymnázium sa ukončuje maturitnou skúškou. (Maturitou sa podrobne zaoberá kapitola 3). Väčšina

gymnázií v SR je štvorročných, existujú však aj osemročné, ktoré zahŕňajú druhý stupeň základnej školy s plynulým prechodom na ďalší stupeň.

Stredné odborné školy pripravujú žiakov na výkon špecifického povolania technického, zdravotníckeho, administratívneho, ekonomického, pedagogického charakteru.¹¹ Štúdium trvá 4 roky a je tiež ukončené maturitnou skúškou. Je dostatočnou prípravou na výkon povolania aj na vstup do profesie, ukončenie štúdia maturitou umožňuje ich absolventom pokračovať vo vyššom vzdelávaní. Výučba na stredných odborných školách je v porovnaní so 4-ročnými študijnými odbormi SOU viac teoreticky orientovaná. V porovnaní s gymnáziami však vyučujú užší a špecifickejšie zameraný výber predmetov. To, pri súčasných vedomostne orientovaných testoch na VŠ, do určitej miery znevýhodňuje ich absolventov voči gymnazistom.

Stredné odborné učilišťa produkujú kvalifikovaných, vyučených robotníkov. Zastrešujú programy, ktoré môžu, ale nemusia byť ukončené maturitou. Štúdium na SOU v odbore bez maturity trvá 2 až 3 roky a po jeho skončení absolvent dostane výučný list. Nemôže sa prihlásiť na vysokú školu. Štúdium v odbore s maturitou trvá zvyčajne 4 roky. Absolventi sú vyučení v odbore a zároveň majú možnosť pokračovať v štúdiu na vyššom stupni, čo sa však deje skôr výnimočne. Absolventi SOU s maturitou sú kvalifikovaní pre vyššie pozície s vyššou mierou rozhodovania a zodpovednosti než absolventi bez maturity.

¹¹ Podľa vyhlášky o stredných školách poznáme tieto typy SOŠ: stredná priemyselná škola, stredná geodetická škola, stredná poľnohospodárska škola, stredná lesnícka škola, stredná záhradnícka škola, stredná vinársko-ovocinárska škola, stredná zdravotnícka škola, obchodná škola, obchodná akadémia, hotelová akadémia, sociálno-právna akadémia, škola knižníckych a informačných štúdií, stredná pedagogická škola, dievčenská odborná škola, škola úžitkového výtvarníctva, konzervatórium, tanečné konzervatórium, stredná umelecká škola.

Absolventi SOU s maturitou majú zároveň oveľa vyššiu úspešnosť pri hľadaní zamestnania, ako absolventi 2- a 3-ročných študijných programov bez maturity.

Príprava na špeciálnych odborných učilištiach je určená pre fyzicky a mentálne hendikepovaných študentov, alebo tých so zlými výsledkami zo základnej školy, väčšinou však ide o absolventov základných špeciálnych škôl. Okrem prípravy na povolanie sa kladie dôraz na integráciu hendikepovaného jedinca do spoločnosti. V tejto oblasti existuje veľa kontroverzných otázok, ich časťou sa podrobnejšie zaoberá kapitola 3 v časti Prístup znevýhodnených skupín ku vzdelaniu.

Podľa údajov ministerstva školstva je najviac stredných škôl v Prešovskom kraji (128) a v Banskobystrickom kraji (125) a najmenej v Trnavskom kraji (77). Podľa druhov stredných škôl je najviac gymnázií v Bratislavskom kraji (41) a najmenej v Trenčianskom kraji a Trnavskom kraji (17). Najviac stredných odborných škôl je v Banskobystrickom kraji (55), najmenej v Trnavskom kraji (31). Najviac, 43 SOU má Prešovský kraj, najmenej 27 SOU má Trnavský kraj.

Bratislavský kraj má najviac súkromných stredných škôl (21). Po 9 cirkevných stredných školách má Bratislavský a Prešovský kraj, 3 cirkevné stredné školy sú v Banskobystrickom kraji. Podľa typov SOŠ sú najviac zastúpené stredné priemyselné školy (98) a obchodné a hotelové akadémie (spolu 86). Výrazne sa znížil počet dievčenských odborných škôl (44), pričom pre školský rok 2002/2003 je ich v návrhu už len 31. Rastie počet združených stredných škôl (v súčasnosti 26), pre budúci školský rok je ich v návrhu 75.¹²

¹² MŠ SR (2001): Analýza a racionalizácia siete základných škôl a stredných škôl s prihliadnutím na potreby trhu práce.

Terciárne vzdelávanie - vysoké školy, veda a výskum

Terciárne vzdelávanie nadväzuje na stredný stupeň vzdelania ukončený maturitnou skúškou. Podľa ISCED sem patrí aj neuniverzitné vzdelanie. Je to najvyšší stupeň v hierarchii vzdelávania a konečnou fázou pred vstupom na trh práce. Okrem prípravy absolventov však inštitúcie terciárneho vzdelávania (najmä univerzity) zabezpečujú ešte jednu spoločensky významnú funkciu – sú centrom vedy a výskumu.

Vysoké školy sú podľa definície zákona vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne a zároveň sú súčasťou vedecko-výskumnej a vývojovej základne Slovenskej republiky. Sieť vysokých škôl v Slovenskej republike je v súčasnosti tvorená 21 štátnymi a 2 neštátnymi vysokými školami. Z 21 štátnych vysokých škôl je 18 civilných

vysokých škôl, 2 vojenské akadémie a 1 policajná akadémia. V akademickom roku 1997/1998 boli založené nové vysoké školy a dnes je v každom krajskom meste aspoň 1 VŠ. Prvá neštátna VŠ vznikla v Trenčíne v septembri 2000: Vysoká škola manažmentu. Jej zakladateľom je City University Bellevue. V rovnakom období začala svoju prevádzku i prvá cirkevná vysoká škola: Katolícka univerzita v Ružomberku. Terciárnej sfére na Slovensku dominuje štát, jednak ako zriaďovateľ vysokých škôl a tiež ako hlavný poskytovateľ financií. Prevažná väčšina zdrojov slovenských VŠ pochádza zo štátneho rozpočtu i napriek tomu, že rástol tlak na to, aby univerzity financovali svoje náklady mimorozpočtovými prostriedkami.

Nasledujúce tabuľky II.6 a II.7 ukazujú vývoj verejných zdrojov alokovaných do slovenského vysokého školstva a vývoj počtu študentov na VŠ.

Tabuľka II.6: Výdavky vysokých škôl podľa zdroja (v miliónoch Sk)

Zdroje	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Ústredná št. správa (MŠ SR)	2 707,9	3 048,4	3 246,7	3 050,0	2 839,7	4 009,8	4 270,9	5 045,7	5 431,6	5 448,8	5 845,9
Ústredná št. správa (okrem MŠ SR) ^{a)}	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	542,1	711,2	698	682,8	860,8
Obce ^{b)}	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mimorozpočtové príjmy ^{c)}	n/a	n/a	n/a	n/a	152,3	276,8	371,7	376,8	365,8	469,2	532,9
SPOLU	2 707,9	3 048,4	3 246,7	3 050,0	2 992,0	4 286,6	5 184,7	6 133,7	6 495,4	6 600,8	7 239,6
Ostatné ^{d)}	222,7	189,9	168,6	208,8	342,2	475,9	604,5	569,9	623,5	754,1	875,0
Čisté výdavky VŠ ("Spolu" mínus "Ostatné")	2 485,2	2 858,5	3 078,1	2 841,2	2 649,8	3 810,7	4 580,2	5 563,8	5 871,9	5 846,7	6 364,6

a. Údaje za iné rezorty okrem MŠ SR (skutočné výdavky).

b. Podľa Ministerstva financií SR, municipality nefinancujú VŠ, len čiastočne regionálne školstvo.

c. Mimorozpočtové príjmy sa evidujú od roku 1994.

d. Ide o príjmy vzdelávacích inštitúcií (rozpočtových org.), ktoré sú odvádzané priamo do štátneho rozpočtu.

Zdroj: ÚIPS, jednotlivé rezorty ("Ústredná štátna správa (okrem MŠ SR)", MF SR ("Obce")).

Tabuľka II.7: Študenti VŠ na Slovensku

Rok	Študenti		Študenti podľa formy štúdia			Denní študenti podľa dĺžky štúdia (v%)			
	Spolu	Ženy	Denní	Externí	Zahraniční	3 roky	4 roky	5 rokov	6 rokov
1990	63 784	47,1	52 669	9 434	1 681	0,5	31,7	57,9	9,9
1991	61 272	47,8	52 430	7 307	1 535	2,2	20,7	66,4	10,7
1992	64 311	48,3	55 564	7 281	1 466	3,1	11,7	74,9	10,3
1993	68 575	49,7	58 843	8 351	1 381	7,9	7,2	74,0	10,9
1994	76 576	49,5	66 900	8 279	1 397	7,7	5,9	77,7	9,6
1995	84 320	49,9	72 525	10 457	1 338	9,5	6,6	73,5	10,4
1996	92 801	49,6	78 045	13 323	1 433	12,0	6,5	73,4	8,2
1997	101 732	50	82 432	18 040	1 260	9,8	5,7	76,8	7,7
1998	110 643	50,9	85 742	23 526	1 375	6,6	5,4	80,6	7,4
1999	118 641	51,2	88 192	29 108	1 341	4,8	7,5	80,7	7,1

Zdroj: ÚIPS

Tabuľka II.8: Štruktúra študentov VŠ (v percentách), 1990-1999

Rok	Prírodné vedy		Technické vedy		Lekárske a farmaceutické vedy		Poľnohospodárske a veterinárne vedy		Humanitné vedy a služby		Umelecké a kultúrne vedy	
	Int.	Ext.	Int.	Ext.	Int.	Ext.	Int.	Ext.	Int.	Ext.	Int.	Ext.
1990	3,9	0,4	43,6	30,1	9	0,1	7,9	8,3	34,1	58,6	1,4	2,5
1991	4,3	0,4	40,1	23	9,2	0,2	7,6	10	37,1	64	1,7	2,4
1992	4,3	0,3	38,4	16,9	9	0,4	7,1	7,8	39,5	72,8	1,7	1,8
1993	4,3	0,2	36,7	19,3	8,5	0,3	7,1	7,1	41,5	72,4	1,9	0,7
1994	4	-	36,1	20,6	7,6	0,8	7,7	8,2	42,4	70,3	2	0,1
1995	4,1	-	35,7	18,3	7	0,9	8	7,2	43,2	73,5	2	0,1
1996	4,2	-	35,4	16,3	6,1	1,2	8,4	6,5	43,8	75,9	2,1	0,1
1997	4,8	1,5	35,3	14,4	5,8	1,4	7	6,6	44,9	75,6	2,2	0,3
1998	5,5	1,4	34,7	12,8	5,5	1,7	7,4	6,9	44,6	76,8	2,2	0,3
1999	5,8	1,4	33,9	10,7	5,3	1,5	7,8	6,9	44,7	79,3	2,4	0,2

Zdroj: ÚIPS

Študijné odbory sa delia do piatich základných skupín – prírodovedné, lekárske, technické, spoločenskovedné odbory, právo a obchod. Na Slovensku sa v poslednej dobe prejavuje zmena v záujme a preferencii študijných odborov – smerom od technických k humanitným a sociálnym. Stabilný záujem je o medicínske a farmaceutické študijné odbory, veterinárne lekárstvo a poľnohospodárske štúdiá. Tabuľka II.8 dokumentuje postupnú zmenu preferencií študentov.

Vysoké školy v Slovenskej republike môžeme rozdeliť do 4 kategórií podľa veľkosti, vzniku a stratégie rozvoja.

1. Veľké bratislavské univerzity: Univerzita Komenského, Slovenská technická univerzita, Ekonomická univerzita

Uvedené tri bratislavské univerzity tvoria jadro slovenskej terciárnej sféry. V roku 1999 ich študenti tvorili 41,6% celkového počtu študentov, vrátane diaľkových. Z celkového počtu interných študentov tvoria podiel 43,8%. Sú to najstaršie slovenské univerzity a ich bežné výdavky tvoria 48,5% celkových bežných rozpočtových výdavkov (podrobnejšie v kapitole 3, v časti o financovaní školstva). Oproti roku 1995 však podiely ako na počte študentov, tak na bežných rozpočtových výdavkoch klesli.

2. Ďalšie univerzity s tradíciou a miernym rastom: VŠMU, VŠVU, TU Košice, ŽU, UVL

Týchto päť univerzít zahŕňa dve umelecké školy (Vysoká škola múzických umení, Vysoká škola výtvarných umení), dve technicky zamerané univerzity (Technická univerzita v Košiciach, Žilinská univerzita) a Univerzitu veterinárneho lekárstva.

Táto skupina škôl rástla v druhej polovici 90. rokov pomalším tempom ako priemer, najmä kvôli tomu, že obmedzovali expanziu externých študentov. Ich podiel na celkovej počte študentov klesol z 19,3% v r. 1995 na 17,5% v r. 1999. Napriek tomu však ich podiel na počte interných študentov v rovnakom období ostal stabilný na 21%. Podiel týchto univerzít na bežných rozpočtových výdavkoch mierne klesol z 21% v r. 1996 na 20,3% v r. 1999.

3. Staršie slovenské univerzity s rapídym rastom

Ďalšia skupina piatich univerzít je tvorená Univerzitou Mateja Bela v Banskej Bystrici a Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre s humanitnou orientáciou. Patria sem i dve univerzity zamerané najmä na lesníctvo, poľnohospodárstvo a technické vedy: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre a Technická univerzita vo Zvolene. Päťicu uzatvára všeobecne orientovaná univerzita na východe Slovenska, ktorej rozčlenením vznikli Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach a Prešovská univerzita. Táto skupina zaznamenala v sledovanom období oveľa väčší rast študentov a bežných výdavkov ako predošlé dve skupiny, čím výrazne zvýšila svoj podiel v celom systéme. Hlavným prostriedkom rastu však boli externí študenti. Ich podiel na celkovej počte študentov rapídne vzrástol z 27,8% v r. 1995 na 35% v r. 1999. V rámci počtu denných študentov sa ich podiel zmenil za rovnaké obdobie z 27,1% na 29,9%. Ich podiel na bežných výdavkoch vzrástol len mierne, z 26,7% na 27,2% v r. 1999.

4. Nové univerzity založené v 90. rokoch

Túto skupinu tvoria relatívne heterogénne univerzity založené v 90. rokoch najmä v menších mestách - krajských sídlach. Patria sem Trnavská univerzita, Akadémia múzických umení v Banskej Bystrici, Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave, Trenčianska univerzita. Ich podiel na počte študentov a na výdavkoch v druhej polovici 90. rokov rástol z dôvodu ich zakladania a následnej expanzie. Napriek tomu však v skupine všetkých VŠ majú zatiaľ stále menší význam. Ich podiel na celkovej počte študentov vzrástol z 1,4% v r. 1995 na 5,9% v r. 1999. Na celkovej počte denných študentov sa v r. 1995 podieľali 1,6%, v r. 1999 5,3%. Ich podiel na bežných výdavkoch vzrástol z 1,1% v r. 1996 na 4% v r. 1999.

Prípadová štúdia: Základné a stredné školenie v Košickom a Bratislavskom kraji

(Pozn: Prípadová štúdia bola realizovaná na prelome rokov 2000/2001.)

Charakteristika krajov

Oba kraje tvoria veľké mesto obklopené vidieckym územím. Bratislava so 448 292 obyvateľmi tvorí 73% celej populácie kraja a dominuje regiónu so 616 982 obyvateľmi. V meste Košice žije iba 31% obyvateľov celého regiónu, ktorý má 765 294 obyvateľov.

Košický región je historicky slabšie rozvinutý (najmä mimo sídla). Tento fakt, spolu s relatívne nízkymi tokmi financií do školstva v regióne, sa odráža v materiálnej a technickej poddimenzovanosti tamojších škôl. Ďalším negatívom je štruktúra školstva v regióne. Stredné odborné školy a učilištia boli prepojené s podnikmi alebo poľnohospodárskymi družstvami. Bankroty, alebo iné ťažkosti mnohých z nich spôsobili školám praktické problémy a tiež znížili dopyt

po ich absolventoch, a to niekedy až na nulu. Podiel menšín v Košickom regióne je značný, najmä maďarská a rómska, ako aj rusínska a ukrajinská.

Bratislavský kraj je najviac urbanizovaný, s veľmi nízkou nezamestnanosťou, vysokými úrovňami príjmov a vzdelania, ako aj nízkym podielom minorít. Je teda oveľa viac orientovaný na školstvo pripravujúce študentov pre vysoké školy. Vyššie príjmy umožňujú rodičom, hlavne na niektorých školách, priamo alebo nepriamo škole prispievať. Umožňujú tiež existenciu mnohých súkromných škôl. Na základe viacerých analýz sa zdá, že mesto odčerpáva najlepších stredoškôľakov z okolitých oblastí. Niektoré okresy budú počas nasledujúcich rokov čeliť dramatickému demografickému poklesu detí v školopovinnom veku.

Popis školstva v oboch regiónoch

Pre väčšinu typov škôl v Bratislavskom (BA) a Košickom kraji (KE) môžeme zovšeobecniť tieto tvrdenia:

- Bratislava, vďaka vyššej urbanizácii a nižšiemu podielu minorít, má menšiu (podľa počtu škôl) a efektívnejšiu (podľa počtu študentov na školu) sieť **štátnych** škôl ako Košický región. Košický región je efektívnejší iba v prípade špeciálnych škôl (počet študentov na školu, učiteľa a triedu) a SOU (počet študentov na školu).
- V Bratislavskom kraji je viac **súkromných** a **cirkevných** škôl. Na druhej strane, súkromné a cirkevné školy sú v KE využívané viac (viac študentov na školu a triedu) a úspornejšie (hlavne ZŠ a gymnáziá).
- Počet škôl je stabilný, alebo mierne klesá, s niektorými výnimkami v oboch krajoch (napr. súkromné škôlky, súkromné základné školy a súkromné gymnáziá). Táto veľmi mierna expanzia súkromných škôl je v oboch krajoch sprevádzaná rastom počtu študentov na školu.

- V Bratislavskom kraji je viac externe študujúcich na stredných školách.

Riadenie a správa

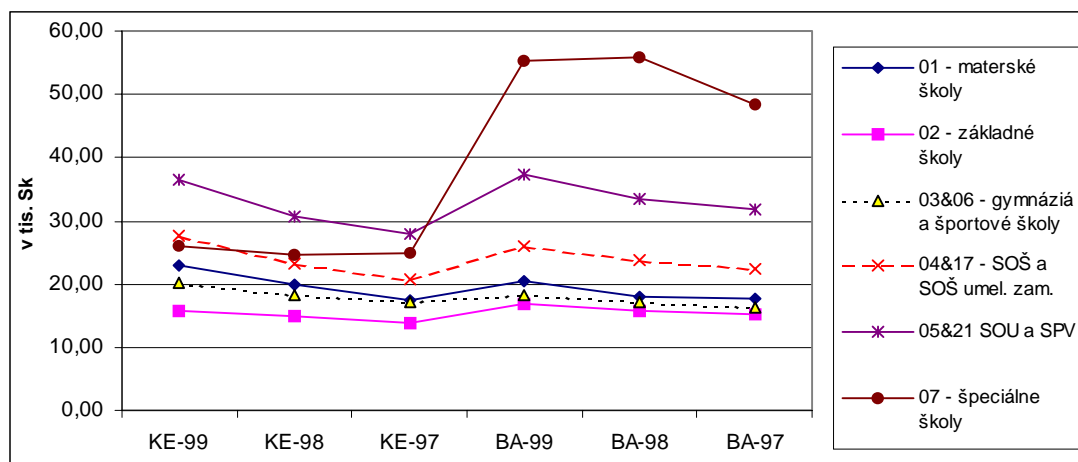
Prípadové štúdie v oboch krajoch potvrdili existujúce problémy v systéme skladania účtov (accountability). Vo všeobecnosti, základné školy spadajú pod zodpovednosť okresných úradov, stredné školy pod krajské úrady¹³. Okresné a krajské úrady majú odbory školstva, ktoré dohliadajú na školstvo v ich oblasti.

Vedúci odborov školstva sú dosadzovaní a odvolávaní prednostami OÚ a KÚ. Prednostovia sú menovaní a odvolávaní vládou. Prednostovia KÚ nemajú žiadnu právomoc dosadzovať a odvolávať prednostov OÚ v ich krajoch. Vedúci odborov školstva na KÚ nemajú žiadnu legálnu moc voči vedúcim odborov školstva na OÚ a ich vzťah je založený na neformálnom usmerňovaní.

To isté platí pre Ministerstvo školstva SR a jeho vzťah s KÚ a OÚ. Údajne, tento vzťah funguje celkom dobre, vďaka historickým, inštitucionálnym a osobným prepojeniam. Problémy nastávajú, keď sa zapojí politika, najmä pri menšinových otázkach.

¹³ Okresy riadia základné školstvo, materské školy a špeciálne základné školy. Kraje riadia zvyšné školské zariadenia, hlavne stredné školstvo a v niektorých prípadoch, ktoré sa môžu pri rôznych krajoch líšiť (ako zariadenia náhradnej výchovy, detské domovy atď.)

Graf II.2: Bežné jednotkové náklady na študenta v Bratislavskom a Košickom kraji v rokoch 1997 - 1999 (v tis. Sk, zahrňajúc nedoplatky v Košickom kraji).



Zdroj: KÚ v Bratislave a v Košiciach

Financovanie školstva

Takmer všetky prostriedky pre základné a stredné školy sú alokované prostredníctvom rozpočtových kapitol krajských úradov¹⁴. Keďže krajské úrady majú svoje rozpočtové kapitoly, rokujú priamo s ministerstvom financií. Krajské úrady rozdeľujú zdroje pre stredné a iné školy, ktoré spadajú pod ich správu a tiež okresným úradom, ktoré ich rozdeľujú základným školám. Krajské úrady na určenie rozdelenia zdrojov pre „ich“ školy a okresy používajú nasledujúce vzorce.

Bratislavský kraj - vzorec alokácie rozpočtu používaný v rokoch 1996 až 2000

Mzdy (610): Podľa schváleného počtu tried na príslušný školský rok (zmena výkonov od 1. 9. bežného roka sa premieta osobitne ako úprava rozpočtu) a schváleného delenia tried. Údaje odboru financií dodáva odbor školstva ako povolený počet vyučovacích hodín, ktorý sa podľa miery vyučovacej povinnosti prepočíta na počet pracovníkov. Podľa skutočnej kvalifikačnej a vekovej štruktúry

¹⁴ Výnimkou je väčšina stredných odborných učilišť, ktoré získavajú kapitálové zdroje z jednotlivých ministerstiev.

príslušnej školy sa vypočíta výška tarifných plátov. Riadiace príplatky sa priznávajú v skutočnej vyplácanej výške, osobitné, osobné príplatky sa priznávajú percentuálne k tarifným platom podľa možnosti rozpočtu. Niektoré ďalšie zložky miezd sa priznávajú podľa osobitnej situácie na tej ktorej organizácii (napr. platové postupy, jubilejné odmeny a pod.)

Odvody do poisťovních fondov (620) sú vypočítané ako 37,75% z objemu miezd.

Tovary a ďalšie služby (630): Fixné výdavky z pohľadu KÚ v Bratislave sú:

- výdavky na energie¹⁵ (632)
- výdavky za nájomné (636)
- výdavky za potraviny, resp. stravovanie v zar. s nariadenou ústavnou výchovou a na DM pri základných špeciálnych školách s nepretržitou prevádzkou (podpol. 63313, 63331)
- výdavky na odmeny pre externistov.

Po vykrytí všetkých horeuvedených výdavkov sa vyčlenia ešte prostriedky na odstránenie nepredvídaných udalostí (havárie a pod.), na

¹⁵ Príklad výpočtu výdavkov na energie v r. 2000: Skutočné výdavky roku 1999 znížené o sumu uhradených faktúr za rok 1998 a zvýšené o sumu neuhradených faktúr za rok 1999 + korekcie z dôvodu zmien vo vlastníctve budov alebo zmien vykurovacích médií.

nové výkony, na financovanie osobitných účelových projektov. Zbytok finančných prostriedkov sa rozpočíta podľa „prepočítaného“ počtu žiakov pre všetky typy škôl. Tam, kde nie sú merateľné výkony, dostávajú organizácie rozpočet ad hoc.

$$\text{Rozpočet 630} = (\text{fixné výdavky}) + (\text{počet žiakov}) \cdot k \cdot X$$

k = koeficient náročnosti (určuje sa podľa typu školy, resp. zariadenia)

X = výška X závisí od finančných prostriedkov pridelených pre krajský úrad zo štátneho rozpočtu (je to rozdielne každý rok).

Pokiaľ ide o príspevkové organizácie v Bratislavskom kraji, vo väčšine prípadov boli zdroje dostatočné na pokrytie ich nákladov podľa vyhlášky MŠ SR. Boli však aj drobné výnimky: v rokoch 1998 a 1999 výrazne poklesli voľné zdroje v položke 640 a cirkevné školy a príspevkové organizácie okrem SOU (štátna jazyková škola, ai.) získali nižšie zdroje ako štátne školy. V súčasnosti sú finančné požiadavky škôl pokryté v súlade s vyhláškou MŠ SR.

Košický kraj - vzorec alokácie rozpočtu používaný v roku 1999

Rozpočtové organizácie:

Mzdy (610): Po vykrytí všetkých nárokových zložiek ostáva na pohyblivú zložku mzdy asi 8,6% (percento sa líši každý rok podľa rozpočtu).

Odvody do poisťných fondov (620)

tvorí stanovené percento z objemu miezd.

Tovary a ďalšie služby (630)

Následnosť alokácie zdrojov:

1. Nezaplatené účty predošlých rokov
2. Sociálny fond (0,6% miezd)
3. Externí učitelia
4. Palivá (ak sú súčasťou vyučovacieho procesu – napr. SOU dopravné)

5. Jedlo a oblečenie, ak treba (študentské ubytovacie zariadenia, školské jedálne, atď.)
6. Nájomné – 50% skutočných požiadaviek (percento sa líši každý rok podľa rozpočtu)
7. Energie (teplo, elektrina, plyn, atď.) – 50% skutočných požiadaviek (percento sa líši každý rok podľa rozpočtu)
8. Jednotkové náklady na študenta (800 Sk stredné školy, 400 Sk základné školy)
9. Bežné transfery (nehody, sociálne štipendiá, čiastočné penzijné prémie, atď.)

Príspevkové organizácie (cirkevné a súkromné školy, školy v prírode, jazykové školy, združené stredné školy, školský majetok):

Rozpočet plne pokrýva (t.j. 100% požiadaviek, určených ako pri štátnych školách) mzdy a platy (610), poisťné (620) a sociálny fond. Čiastočne sú pokryté náklady na prevádzku (70%), jednotkové náklady na študentov (rôzne pre každý typ školy, podľa oficiálnych nákladových koeficientov).

Záver

Zdá sa, že zdroje pre Košický kraj sú relatívne nižšie ako v prípade Bratislavského kraja. Táto hypotéza je podporená analýzou bežných jednotkových nákladov na študenta. Jednotkové náklady v prípade špeciálnych škôl ukazujú podstatný rozdiel - v Košickom kraji tvoria jednotkové náklady len asi 50% nákladov v Bratislave. Je to čiastočne odraz širokej siete špeciálnych škôl v Košickom kraji, ktoré absorbujú značnú časť rómskych žiakov. Prekvapivo, bežné jednotkové náklady na základných školách sú mierne nižšie v Košickom kraji (bežné jednotkové náklady, zahrňujúce aj nedoplatky) ako v Bratislavskom, a to aj napriek tomu, že Košice majú:

- 1) značný podiel minorít (vzdelávanie v jazykoch menšín znižuje hospodárnosť škôl),
- 2) významný podiel málotriednych škôl, kvôli vyššiemu podielu vidieckeho obyvateľstva.

V prípade iných typov škôl je rozdiel v bežných jednotkových nákladoch relatívne malý (materské školy, gymnáziá a športové

školy sú mierne drahšie v Košiciach, stredné odborné učilištia sú menej nákladné v Košiciach ako v Bratislave) a tendencia v období 1997 - 1999 je podobná v oboch regiónoch.

Dôsledkom vyššie uvedených faktorov (široká školská sieť v KE, vyšší podiel minorít, vyšší podiel vidieckeho obyvateľstva) a vývoja bežných jednotkových nákladov znázornených v grafoch, niektoré položky ako energie, nájomné môžu byť v Košickom kraji pokryté iba čiastočne, čo vedie k vzniku nedoplatkov. Toto je do určitej miery spôsobené radikálnym jednorazovým skrátením rozpočtu na tovary a služby v roku 1997, ktorý v Košickom kraji dosiahol takmer 50%.

Kľúčové otázky vo vzdelávaní

Prístup k vzdelaniu a minority

V Košickom kraji predstavuje dochádzanie žiakov vysokú finančnú záťaž, čo znižuje dochádzku do škôl vzdialenejších od miesta bydliska. V Bratislavskom kraji je dochádzanie vďaka vyššej urbanizácii a úrovni príjmov oveľa menším problémom.

Prístup k vzdelaniu sa dotýka otázok menšín, ktoré majú v Košickom kraji značný podiel. V prípade maďarskej menšiny je školská sieť pomerne dobre vyvinutá, avšak kvôli politickým obmedzeniam sú aj v prípade menších škôl preferované skôr oddelené než spojené školy. Výsledkom zvýšeného tlaku na zdroje je väčšia konkurencia pri ich rozdeľovaní a následná politizácia problémov. Prístup k vzdelaniu je však oveľa závažnejším problémom pre rómsku menšinu. Problémy možno rozdeliť do 2 okruhov:

- **všeobecné sociálne problémy.** Rómovia majú veľmi nízku vzdelanostnú úroveň. Presné údaje chýbajú, no podľa predstaviteľov KÚ a rezortu školstva dosahuje drvivá väčšina Rómov iba základné vzdelanie

alebo stredné vzdelanie bez maturity. Dôvody môžu súvisieť so širšími sociálnymi problémami týkajúcimi sa rómskej menšiny.

- **špecifické problémy vo vzdelávaní, súvisiace s diskrimináciou a segregáciou.** Podľa predstaviteľov KÚ a rezortu školstva čelia Rómovia značným prekážkam v prístupe k vzdelaniu. Niektoré cirkevné školy rozličnými prostriedkami praktizujú segregáciu neprijímaním rómskych detí. Taktiež, tí rómski študenti, ktorí navštevujú SOU, čelia ťažkostiam pri získavaní požadovanej učňovskej praxe. V malých a stredných podnikoch manažéri údajne často odmietajú rómskych študentov.

Príjmacie skúšky a odvolania

Neprijatí študenti sa zvyčajne odvolajú na krajskom úrade. V odvolaniach takmer nikdy neprotestuujú proti porušeniu zákona školou pri prijímacích skúškach. Študenti argumentujú sociálnou situáciou, výnimočnými študijnými výsledkami atď. Komisia z KÚ môže odvolanie prijať alebo zamietnuť. Neexistujú žiadne formálne pravidlá pri rozhodovaní o odvolaniach a zvyklosti sa v jednotlivých regiónoch líšia. Rozhodnutie je vskutku subjektívne a môže predstavovať potenciál pre korupciu.

Študenti, ktorí neuspeli v prvom kole, ani po odvolaní, môžu podstúpiť druhé kolo prijímacích skúšok. Organizujú ho školy s voľnou kapacitou po prvom kole. Študenti, ktorí neuspeli pri druhom kole, ani po odvolaní, sú prijatí na stredné školy s voľnými kapacitami (zvyčajne stredné odborné učilištia), keďže v SR je desaťročná povinná školská dochádzka. Problémami súčasného systému prijímacích pohovorov sa zaoberá kapitola 4 v analýze tzv. školského zákona.

Tabuľka II.9: Košický kraj (školský rok 1999/2000)

Prijímacia skúška (PS)	Počet odvolaní	Prijaté
Talentové skúšky	135	40
1. kolo PS	612	458
Z toho:	361	289
gymnaziá		
SOŠ	218	148
SOU	33	21
PS na 8-ročné gymnaziá	n/a	46
2. kolo PS	n/a	20
PS na rozšírené nadstavbové štúdium	n/a	n/a
Spolu	Viac ako 813	564

Zdroj: KÚ v Košiciach

Tabuľka II.10: Bratislavský kraj (školský rok 1999/2000)

Prijímacia skúška (PS)	Počet odvolaní	Prijaté
Talentové skúšky	164	12
1. kolo PS	270	6
PS na 8-ročné gymnaziá	231	3
2. kolo PS	101	20
PS na rozšírené nadstavbové štúdium	62	12
Spolu	828	53

Zdroj: KÚ v Bratislave

Existuje výrazný nepomer medzi podielom prijatých odvolaní v oboch krajoch, čo potvrdzuje rozličné regionálne praktiky a subjektivitu.

Tabuľka II.11: Výsledky MONITOR 1999 v oboch krajoch a celoštátny priemer

	Slovenčina	Angličtina	Dejepis	Matematika 1	Matematika 2	Matematika 3
Bratislava – mesto	63.2%	64.6%	73.3%	62.0%	49.1%	56.4%
Bratislava – okolie	58.8%	55.7%	72.6%	53.3%	34.7%	49.5%
Košice kraj	64.7%	58.1%	72.9%	63.9%	44.8%	58.1%
Slovensko	62.9%	60.0%	71.5%	60.0%	44.0%	54.9%

Zdroj: Monitor 1999, Štátny pedagogický ústav

Demografia

Nasledujúce tabuľky znázorňujú počty žiakov v každom ročníku podľa jednotlivých

Kvalita

Kvalita a ponuka učiteľov má tvar inverznej U-krivky vo vzťahu k veľkosti obce/mesta. Znamená to, že problémy v získavaní kvalitných učiteľov sú najhoršie vo vidieckych, alebo vzdialenost'ou izolovaných oblastiach a zlepšujú sa s veľkosťou miest, alebo blízkosťou urbanizovaných oblastí. V Bratislave a iných veľkých mestách s nízkou nezamestnanosťou sa však tento problém opäť objavuje najmä v oblastiach s vysokým dopytom pre podobné zručnosti na trhu práce (cudzí jazyky, IT, ekonomické oblasti).

Čo sa týka kvality, jediné dostupné údaje pre komparáciu sú z pilotného projektu zjednotených maturít MONITOR. Výsledky ukazujú značný rozdiel medzi mestom Bratislava a jeho okolím takmer vo všetkých oblastiach. Okrem toho, mesto Bratislava má v porovnaní s inými značný náskok v angličtine. Košický a Bratislavský kraj nevykazujú podstatné rozdiely, čo môže byť mátuce ak berieme do úvahy náročné podmienky v Košickom kraji (menšiny, financovanie). Drvivá väčšina rómskych študentov však nematuruje, keďže ich vzdelanie končí oveľa skôr. (Podrobnejšia analýza zjednotených maturít sa nachádza v kapitole 3 v časti „Študijné výsledky“).

okresov v rámci oboch krajov. Ukazujú značné rozdiely medzi oboma regiónmi, ale ešte väčšie medzi jednotlivými okresmi.

Tabuľka II.12: Počet žiakov všetkých ZŠ v Bratislavskom a Košickom kraji (šk. rok 2000/2001)

Okres / Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Bratislava I	471	483	530	581	432	441	468	514	509	4429
Bratislava II	1124	1187	1237	1359	1178	1105	1029	1106	1065	10390
Bratislava III	533	601	675	674	635	635	616	629	595	5593
Bratislava IV	1081	1222	1194	1403	1176	1175	1209	1264	1071	10795
Bratislava V	888	868	903	1056	965	1116	1236	1502	1788	10322
Malacky	808	809	813	866	803	739	750	815	830	7233
Pezinok	678	689	688	739	678	639	634	686	710	6195
Senec	505	604	592	677	566	636	603	569	614	5366
Krajský úrad BA	159	137	140	158	104	80	99	128	88	1093
Spolu	6247	6600	6772	7513	6537	6620	6644	7213	7270	61416

Okres / Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Gelnica	520	491	453	409	404	460	405	457	405	4004
Košice I	979	1016	1161	1138	1164	1045	954	874	794	9125
Košice II	1160	1092	1200	1156	1193	1316	1407	1411	1425	11360
Košice III	357	361	351	336	332	347	372	374	405	3235
Košice IV	645	700	638	631	559	567	532	504	556	5332
Košice okolie.	1885	1565	1524	1483	1403	1404	1364	1366	1263	13257
Michalovce	1731	1605	1625	1626	1558	1687	1611	1752	1557	14752
Rožňava	859	872	831	834	770	832	795	829	826	7448
Sobrance	344	315	335	324	335	320	361	349	330	3013
Spišská Nová Ves	1589	1439	1461	1454	1405	1404	1446	1348	1386	12932
Trebišov	1516	1489	1501	1429	1433	1411	1478	1438	1444	13139
Krajský úrad										
Spolu	11585	10945	11080	10820	10556	10793	10725	10702	10391	97597

Zdroj: KÚ v Bratislave a KÚ v Košiciach

Pre Košický kraj spolu je krivka toku žiakov od 1. po 9. ročník klesajúca, čo znamená, že tok študentov vstupujúcich do vyšších ročníkov bude mať v nasledujúcich rokoch stúpajúcu tendenciu. Toto tvrdenie platí pre väčšinu okresov okrem Košice II a III. V Bratislavskom kraji je vývoj opačný, počet žiakov mierne klesá, a to najmä v meste Bratislava. Dramatický vývoj očakáva okres Bratislava V, kde populácia žiakov ZŠ klesne v nasledujúcich 8-9 rokoch až na polovicu.

Opatrenia na zlepšenie

- Racionalizácia školskej siete, ako jedno z možných opatrení pre zefektívnenie, sa týka oboch krajov. V Bratislave je umocnená silnejším trendom poklesu počtu detí, návrhy na vyradenie škôl zo siete v tomto kraji sú však minimálne.

Dá sa očakávať, že v Košickom kraji by sa racionalizácia mala týkať málotriednych škôl, avšak otvára sa pritom viacero problémov spojených s dopravou žiakov v podmienkach chudobných oblastí a otázka menšín.¹⁶ Racionalizácia sa zväčša netýka gymnázií, lebo dopyt po nich prevyšuje ponuku i z dlhodobého hľadiska.

- Podporiť možno i vytváranie združených stredných škôl. Predstavujú viac možností pre študentov, vyššiu variabilitu pedagógov a možností na znižovanie nákladov.
- Nízke kapitálové výdavky a zdroje na údržbu zapríčiňujú vyššie znehodnotenie fyzického kapitálu na školách. Pravidelná údržba a investície do školského majetku by im mohli predísť, sú však spojené s finančnými nárokmi.

¹⁶ Nový zákon o financovaní ZŠ a SŠ a školských zariadení neposkytuje motiváciu školám pre zlučovanie, ako ukazujeme v analýze v kapitole 4.

Kvalita školy a kvalita školstva z pohľadu pedagogickej teórie a teórie riadenia

doc. RNDr. Vladislav Rosa, CSc.,
(Štátna školská inšpekcia)

Pojem kvalita

Kvalita – toto slovo je čoraz frekventovanejšie v čoraz väčšej časti spoločnosti. Výnimkou nie je ani oblasť výchovy a vzdelávania. Táto skutočnosť sa odráža v mnohorozmernom aspekte jej vnímania. Na ilustráciu uveďme:

Kvalita znamená robiť správne veci a robiť ich správne.
(Tribus, M., 1994)

Kvalita je celkový súhrn vlastností a znakov výrobku alebo služby, ktoré mu/jej dávajú schopnosť uspokojovať vopred stanovené alebo predpokladané potreby.
(STN ISO 84 02)

Kvalita je žiaduca, optimálna úroveň fungovania alebo výsledok určitých procesov, inštitúcií, ktoré sme schopní objektívne merať a hodnotiť.
(Průcha, J., 1997)

Kvalita nie je ničím iným, ako splnením školou vytýčených cieľov, vzdelávacích štandardov a požiadaviek zákazníkov.
(Tóth, T., 1998)

Táto mnohorozmernosť vnímania zasa spôsobuje rôznorodú charakterizáciu jej prejavov, čiže rôzne formy kvality. Z tých najčastejších sú to najmä:

- **zaručená kvalita** („norma“ - posudzuje sa podľa miery naplnenia učebných plánov, učebných osnov a podľa žiackych výkonov);
- **dohodnutá kvalita** (požiadavky na ňu obsahuje „zmluva“ medzi poskytovateľom {napr. školy} a

odberateľom (napr. účastníci vzdelávania);

- **zákazníkom riadená kvalita** (vyjadrená požiadavkami a očakávaniami, napr. v súvislosti s obsahom vzdelávania, organizáciou vyučovacieho procesu a pod.);

Kvalita v mojom ponímaní je súčasne normou, zmluvou aj vyjadrením očakávaní.

Vzdelávanie a kvalita

Kvalita v oblasti výchovy a vzdelávania je spätá predovšetkým s **hodnotou** (užitočnosťou, prospešnosťou), ktorú majú pre jednotlivca aj spoločnosť **produkty** školy. Rozhodujúca je preto otázka **cieľov**, a tu sú otvorené otázky nielen z pohľadu školy, ale aj spoločnosti - Máme vôbec ľudské, odborné, morálne, sociálne, náboženské, ... právo vychovávať, t.j. modelovať človeka v intenciách akéhokoľvek „vznešeného“ cieľa? Nemáme dosť dôkazov o zneužití pedagogiky ako nástroja a školy ako miesta na formovanie tzv. *robotníckej triedy, fašistických názorov, komunistického svetonázoru?* Nemá byť pedagogika iba prostriedkom na vytvorenie podmienok, aby sa človek sám zdokonaľoval, sám si formuloval ciele, volil medzi spôsobmi a možnosťami, akým má byť? Prečo škola vnucuje žiakom svoj pohľad na svet a obraz o cieľoch života? - *je to ukážka, ako sa môžu na jednej strane podceňovať a na druhej strane zneužívať úvahy spojené s pojmom „kvalita školy.“*¹⁷

Na „upokojenie“ ponúkam pohľad do minulosti: J. A. Komenský - moderne povedané - tvrdil, že kvalitná škola je taká, ktorá **poskytuje vzdelanie najviac vyhovujúce konkrétnemu žiakovi a napomáha jeho plnému rozvoju.** Pripomínam súčasne MILÉNIUM, v ktorom sa uvádza, že výsledkom (produktom) kvalitnej školy je (mal by byť) človek **múdry, dobrý, aktívny, úspešný, zdravý...**

¹⁷ Poznámka: osobne sa od takýchto krajných názorov dištancujem.

Kvalita školy

Systémový pohľad na kvalitu školy tak v sebe zahŕňa najmä sledovanie, analýzu a hodnotenie úrovne školy podľa rozličných cieľov a jednotlivých kritérií: kvality žiaka, učiteľa, obsahu, metód, podmienok, výstupov, riadenia, vzťahov. Kvalita sa vníma ako určitý stupeň dokonalosti, stáva sa **normatívnou kategóriou**, ktorú treba objektívne vyjadriť pomocou **indikátorov**. Pri posudzovaní (používaní **nástrojov**) sú dominantné dva prístupy:

- *rezultatívny*, pri ktorom sa kvalita školy posudzuje podľa dosahovaných výsledkov, keď sa za kvalitné považujú školy vytvárajúce *pridanú hodnotu*, t.j. zvyšujúce rozdiel medzi výsledkami žiakov pri prijatí na školu a jej absolvovaní;

- *procesuálny*, pri ktorom sa kvalita školy posudzuje na základe charakteristík jej fungovania, t.j. procesov, príznačných pre školu pri dosahovaní výsledkov.¹⁸

Analýza zahraničných prameňov a trendy vývoja ukazujú, že *indikátory* kvality školy možno zaradiť do štyroch **kľúčových oblastí**¹⁹, a to:

¹⁸ **Poznámka:** Na tomto mieste je azda užitočné stručné vysvetlenie *vzťahu medzi používanými pojmami* kritérium → indikátor → norma → nástroj:

kritériá kvality (hľadiská) chápeme ako výber kľúčových vlastností, činností, javov, ktoré sú príznačné pre život školy;

indikátory kvality (ukazovatele, aspekty) sú určité vlastnosti, ktoré posudzovaný jav buď má, alebo ich má len v určitej miere a podľa toho ho hodnotíme;

norma kvality je záväzný meradlo, podľa ktorého posudzujeme určité javy ako prijateľné (*normálne*) alebo neprijateľné (*nenormálne, vymykajúce sa norme*);

nástroje (premenné) predstavujú súbor prostriedkov, za pomoci ktorých možno merať úroveň sledovaných kritérií.

¹⁹ **Poznámka:** Pokiaľ ide o kľúčové oblasti kvality školy - indikátory -, vo všeobecnosti jestvuje zhoda. Všeobecne sa prijíma, že indikátor musí byť **identifikovateľný** ako aspekt kvality, t.j. **pozorovateľný, merateľný, vyjadriteľný**. Pokiaľ však ide o normy a premenné pre tieto indikátory (spoločne môžeme používať pojem **štandard**), tu sa situácia dosť mení. Vysvetlenie je jednoduché:

a) **PRODUKČIA** (pokrývajúca: výsledky, výstupy)

b) **PROCESY VYUČOVANIA A UČENIA SA** (pokrývajúce: školské kurikulum, usmerňovanie žiakov, kvalitu učiteľov, hodnotenie a klasifikáciu, komunikačné vzťahy, pedagogickú klímu)

c) **RLADENIE** (pokrývajúce: školský manažment, organizáciu, vedenie, informačný systém, spätnú väzbu, rozvoj ľudských zdrojov)

d) **PODMIENKY** (pokrývajúce: infraštruktúru, ekonomickú oblasť, charakteristiku sociálnej skladby žiakov, právny rámec, podporné štruktúry mimo školy).

Podoba indikátorov v kľúčových oblastiach výchovy a vzdelávania:

a) **PRODUKČIA**

- *výsledky, úspechy* (pomocou premenných ako výsledky skúšok, testov, hodnotenia inšpektormi, súťaž, prehliadok, úspešnosť prijímania na školu vyššieho typu)

- *pridaná hodnota* (t.j. merateľný prírastok vedomostí, zručností, návykov, postojov, dosiahnutých pôsobení školy na žiakov)

- *zručnosť (schopnosť) učiť sa*

- *schopnosť používať sociálne zručnosti v živote*

- *spokojnosť žiakov, rodičov, „odberateľov“*

- *uplatňovanie absolventov*

- *dochádzka a participácia*

b) **PROCESY VYUČOVANIA A UČENIA SA**

- *vzdelávacie programy, ktoré škola ponúka*

práve tu sa odráža jednak historická a kultúrna tradícia, jednak dominantná spoločenská hodnotová orientácia jednotlivých krajín. To len potvrdzuje skôr uvedenú tézu o sociálno-spoločenskom pozadí významu pojmu „kvalitná škola“. Štandardy totiž obsahujú normatívny pohľad - každé kritérium má istú podobu a/alebo charakteristiku, umožňujúcu hodnotenie príslušného indikátora a to pozitívne (ak je prítomný), alebo negatívne (ak absentuje). Zbrusovanie „hrán“, je zdĺhavým a neľahkým procesom.

- *obsah* (pomocou premenných ako predmetové štandardy, primeranosť, aktuálnosť učiva, štruktúrovanosť učebnej látky, ...)
- *vyučovanie* (pomocou premenných ako štruktúra, zrozumiteľnosť, motivácia, stratégia, hodnotenie, diferencovaný prístup, efektívnosť, ...)
- *učenie* (pomocou premenných ako plánovanie, aktivita, spätná väzba, stratégie, zručnosti, kooperácia, hodnotenie, využívanie času, ...)
- *pedagogická klíma* (pomocou premenných ako korektnosť vzťahov, individuálny {diferencovaný} prístup, komunikácia, bezpečnosť, prítlačivosť, ...)
- *triedny manažment*

c) RIADENIE

- *dôveryhodnosť definovanej kvality*
- *vedenie*
- *tvorba programov, projektov*
- *komunikácia na úrovni školy*
- *organizácia*
- *riadenie a rozvoj ľudských zdrojov*
- *kontakty s vonkajším okolím školy*

d) PODMIENKY

- *charakteristika prostredia* (pomocou premenných ako urbanizácia, zdravotná situácia, sociálne pomery, dostupnosť, ...)
- *skladba žiakov* (pomocou premenných ako socio-ekonomická situácia, jazykové prostredie, podpora rodiny pri učení, hodnotová orientácia, úroveň vzťahov, ...)
- *infraštruktúra* (pomocou premenných ako objekty, budovy, ekonomické podmienky, vybavenosť, ICT, ...)
- *pedagogický zbor* (pomocou premenných ako kvalifikačná úroveň, stabilita, pracovné výkony, úroveň vyučovania, vzťahy vo vnútri školy i navonok, ...)
- *špecifická* (pomocou premenných ako jazykové {príp. iné} zručnosti, pomer ponuka - dopyt, kritériá prijímania, špeciálne vzdelávacie potreby {talenty, resp. deti s poruchami}, ...)

ZÁVER: Popisované úsilie je snahou o možnosť pravdivo odpovedať na otázku **kvality školy** komplexne, t.j.:

- * *Je obsah výchovy a vzdelávania poskytovaný v škole primeraný súčasným aj očakávaným budúcim potrebám spoločnosti aj jednotlivcov, ktorí v nej budú žiť?*
- * *Vyvolávajú výchovno-vzdelávacie procesy, činnosti a postupy v súčasnej škole žiaduce zmeny v osobnostnej charakteristike jednotlivca v súlade s obecnou predstavou vzdelaného a etické normy rešpektujúceho človeka?*
- * *Funguje školstvo racionálne, funkčne a efektívne a prináša očakávané výsledky z hľadiska jednotlivca aj spoločnosti?*

Výsledky hodnotenia – kvalita jednotlivých druhov a typov škôl a školských zariadení na Slovensku

Pri komplexnej kontrole a hodnotení škôl a školských zariadení u nás sa používajú tieto **oblasti** a aplikujú tieto **indikátory kvality školy**:²⁰

1. Zameranie a výchovno-vzdelávacia orientácia s čiastkovým cieľom zistiť a zhodnotiť východiská a zámery výchovno-vzdelávacej činnosti

1.1 Hlavné ciele výchovy a vzdelávania žiakov

1.2 Realizácia výchovných a vzdelávacích zámerov (výchovno-vzdelávací program);

2. Riadenie s čiastkovým cieľom zistiť stav a úroveň riadenia, kontroly

²⁰ **Poznámka:** Každý z uvedených 14 indikátorov je ďalej rozčlenený na kľúčové zložky, napr. pre indikátor 1.1 to sú:

- 1.1.1 koncepcie nosť zámerov vedenia, stanovenie cieľov výchovy a vzdelávania,
- 1.1.2 podstatné vonkajšie a vnútorné faktory, z ktorých vychádza zameranie (orientácia) školy (tradícia, regionálne podmienky, dosiahnutá úroveň, podpora a pod.),
- 1.1.3 reálnosť vytýčených koncepčných zámerov a cieľov vo vzťahu ku konkrétnym východiskám (dostupnosť, úspešnosť (uplatniteľnosť) absolventov, pestrosť ponúk a pod.).

- a hodnotenia, organizačnej štruktúry školy/zariadenia, informačného systému, vedenie pedagogickej dokumentácie
- 2.1 Plánovanie a realizácia koncepčných zámerov a cieľov
- 2.2 Odborné a pedagogické riadenie
- 2.3 Kontrolný systém
- 2.4 Informačný systém
- 2.5 Kvalita pedagogickej, pracovnej dokumentácie a orientácia v školskej legislatíve
- 2.6 Stav a úroveň problematiky úrazov, bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, pracovnej disciplíny a sťažností;

3. Podmienky výchovy a vzdelávania

s čiastkovým cieľom posúdiť podmienky výchovno-vzdelávacej činnosti v súvislosti s koncepčnými zámermi školy/zariadenia, realizovanými úlohami, uplatňovanými pedagogickými dokumentmi (plány, osnovy a pod.) vo vzťahu k počtu tried a žiakov

- 3.1 Personálne, priestorové, materiálo-technické a psychohygienické podmienky

4. Priebeh a výsledky výchovy

a vzdelávania s čiastkovým cieľom posúdiť priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu z hľadiska kvality činnosti pedagógov, výsledkov učenia, rozvoja osobnosti žiakov a aktivít školy/zariadenia s významným vplyvom na jej činnosť

- 4.1 Kvalita vyučovania z hľadiska činnosti pedagógov
- 4.2 Kvalita a výsledky učenia z hľadiska činnosti žiakov
- 4.3 Úroveň školy z hľadiska rozvoja osobnosti žiakov
- 4.4 Činnosti preventívneho a multidisciplinárneho charakteru
- 4.5 Aktivity s významným vplyvom na výchovno-vzdelávaciu činnosť školy

Pre každý indikátor a kľúčovú zložku sa používajú vypracované hodnotiace kritériá, zabezpečujúce objektivnosť výstupu, napr pre indikátor 1.2 to sú:

- a) kritériá priaznivého stavu

- 1.2.1 realizácia učebného plánu je v súlade s deklarovateľnými cieľmi, schválený učebný plán, učebné osnovy (prípadne iné schválené pedagogické dokumenty) sa dodržiavajú;

- 1.2.2 škola ponúka možnosti individuálnej voľby vzdelávacích aktivít, vytvára ponuku pre žiakov so špeciálnymi schopnosťami a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;

- 1.2.3 škola vypracúva individuálne programy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;

- b) kritériá nepriaznivého stavu

- 1.2.1 zameranie školy a jej výchovno-vzdelávací program sú len rámcovo a deklaratívne vymedzené;

- 1.2.2 učebný plán a učebné osnovy (iné schválené pedagogické dokumenty) sa nedodržiavajú,

- 1.2.3 výchovno-vzdelávací program neakceptuje požiadavky a potreby rodičov, žiakov, regiónu

- 1.2.4 škola vo výchovno-vzdelávacom programe neponúka ďalšie aktivity a nevytvára ponuku pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Na zisťovanie údajov sa používajú ako **prostriedky** najmä rozbory pedagogickej dokumentácie, voľné a riadené rozhovory, pozorovanie školského prostredia, prehliadky objektov, pedagogické hospitácie, štúdium výsledkov žiackej činnosti, účasť na rokovaníach metodických a iných poradných orgánov a tieto **meracie nástroje**:

- * Orientačný inšpekčný dotazník
- * Informačný inšpekčný dotazník
- * Škálový inšpekčný dotazník pre pedagogický zbor
- * Škálový inšpekčný dotazník - záznamový hárok
- * Škálový inšpekčný dotazník - škálový profil
- * Inšpekčný dotazník školskej atmosféry pre pedagogický zbor

- * Inšpekčný dotazník školskej atmosféry - škálový profil
- * Hospitačný pracovný záznam
- * Autodiagnostický dotazník pre učiteľa
- * Osnova riadeného rozhovoru s členmi vedenia školy
- * Dotazník - Uplatňovanie základných pedagogických dokumentov pre pedagógov

Výsledné hodnotenie vychádza z päťstupňovej **hodnotiacej škály** úrovne zisteného stavu, **znamienkovej schémy, slovného a číselného** vyjadrenia úrovne hodnotenia:

(+++++)			
<i>výrazná prevaha pozitív</i>	<i>veľmi dobrý</i>		+2
<i>drobné nedostatky</i>			
(++++-)			
<i>prevaha pozitív, menej</i>	<i>dobry</i>		+1
<i>významné vecné nedostatky</i>			
(+++ - -)			
<i>pozitíva a negatíva</i>	<i>vyhovujúci</i>		0
<i>v rovnováhe</i>			
(+++ - - -)			
<i>prevaha negatív,</i>	<i>menej vyhovujúci</i>		-1
<i>výrazné nedostatky</i>			
(- - - + +)			
<i>výrazná prevaha negatív</i>	<i>nevyhovujúci</i>		-2
<i>zásadné nedostatky</i>			
(- - - - +)			

Na základe popísanej metodiky sa každoročne (v súlade so zákonom) vypracúva *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike* v príslušnom školskom roku. Správa za školský rok 2000/2001 vychádza z 1600 inšpekčných výstupných materiálov a 6652 inšpekčných hospitačných záznamov zo štátnych, súkromných aj cirkevných škôl a zariadení. Počet sledovaných a hodnotených školských subjektov predstavuje vcelku 23% rozsahu ich siete s výnimkou materských škôl a ostatných školských zariadení. Správa súhrnne aj na úrovni jednotlivých krajov uvádza podstatné zistenia, **základné pozitíva, negatíva a smerovanie vývoja** príslušného druhu škôl a školských zariadení

na základe jednotného postupu podľa popísanej metodiky. Pre celý školský systém je príznačné, že hoci sa zistený stav hodnotí vcelku **kladne**, varovným je trend **zhoršovania** vo všetkých sledovaných oblastiach a **polarizácie** úrovne (pribúda nielen počet kvalitných, ale aj nekvalitných škôl a zariadení). To vedie k neprimerane širokému spektru hodnotiacich súdov. Pre kľúčové druhy škôl a školských zariadení z tejto charakteristiky vyberáme:

Materské školy

a) *podstatné pozitíva*: dobré manažérske schopnosti riaditeľiek, schopnosť vedenia hodnotiť úroveň kvality, zavádzanie nových trendov do výchovného procesu prostredníctvom zážitkového učenia a stimulujúceho prostredia, dobrá úroveň komunikačných, sebaobslužných a spoločensko-kultúrnych zručností;

b) *podstatné negatíva*: rezervy v riadiacej činnosti skoro tretiny riaditeľiek, frontálne formy práce v heterogénnych triedach, nárast detí s logopedickými chybami reči, slabá stimulácia k samostatnému prejavu, preferovanie činností riadených učiteľkou, úroveň plnenia úloh prosociálnej výchovy, nedôsledná analytická a kontrolná činnosť rozumovej výchovy;

c) *smerovanie vývoja*: výrazný nárast záujmu o alternatívne materské školy a školy so širšou ponukou aktivít, stabilne dobré výsledky v príprave detí na vstup do 1. ročníka základnej školy, zvyšujúci sa priemerný vek učiteľiek.

Základné školy

a) *podstatné pozitíva*: disciplína a pracovná atmosféra žiakov, dobrý vplyv školy na formovanie environmentálneho vedomia a postojev žiakov k problematike životného prostredia, v malotriednych školách zavádzanie problémových úloh, rozvíjanie logického myslenia, prvky integrovaného tematického vyučovania, dobrá spolupráca s rodičmi;

b) *podstatné negatíva*: zlý stav školských budov, formálna kontrolná činnosť, vysoký počet nekvalifikovaných vyučujúcich, chýbajúce odborné učebne, zastarané učebné pomôcky, neaktuálny a zastaraný knižničný fond,

pamäťové osvojovanie učiva, v predmete slovenský jazyk a literatúra chýba priestor na samostatný ucelený jazykový prejav a interpretáciu vlastných názorov, v predmete matematika žiaci nedosiahli úroveň vzdelávacieho štandardu;

c) *smerovanie vývoja*: pretrváva rozpor medzi deklarovanými nárokmi na výchovu a vzdelávanie a podmienkami škôl, zhoršujúca tendencia technického stavu škôl, nepriaznivý vplyv zhoršujúcich sa materiálnych a personálnych podmienok na úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, jazykové vedomosti a zručnosti žiakov, úroveň vzdelávacích výsledkov z matematiky sa znižuje.

Základné umelecké školy

a) *podstatné pozitíva*: vysoká erudovanosť väčšiny učiteľov, veľmi dobrá interakcia rodič-žiak-učiteľ, úspechy dosahované v medzinárodných súťažiach a prezentácii doma i v zahraničí, zavádzanie alternatívnych výchovno-vzdelávacích programov;

b) *podstatné negatíva*: nedostatočné kritériá na hodnotenie a oceňovanie učiteľov, nedôsledné plnenie učebných plánov, nedostatočné materiálno-technické vybavenie niektorých škôl, vysoká nekvalifikovanosť učiteľov v tanečných odboroch;

c) *smerovanie vývoja*: pretrváva záujem o štúdium v základných umeleckých školách, zhoršuje sa materiálno-technické zabezpečenie a priestorové podmienky.

Gymnázia

a) *podstatné pozitíva*: veľmi dobrá kvalifikovanosť učiteľov a odbornosť vyučovania, postavenie cudzích jazykov ako prioritných predmetov, v priemere lepšie výsledky ako rovesníci zo základných škôl v predmete matematika, významne stimulujúci vplyv projektu FAST, kladný postoj k príprave nového spôsobu maturitných skúšok;

b) *podstatné negatíva*: v gymnáziách s osemročným štúdiom nekonšepčná a formálna práca predmetových komisií, neobjektívna (benevolentná) klasifikácia

z matematiky, vo vyučovaní cudzích jazykov nedostatočné vybavenie učebnými pomôckami (chýbajú audio a videonahrávky k učebniciam);

c) *smerovanie vývoja*: úroveň vzdelávacích výsledkov (z matematiky) v gymnáziách s osemročným štúdiom sa znižuje, výsledky sa nadhodnocujú, zvyšovanie počtu týchto gymnázií znižuje rozdiel medzi vzdelávacími výsledkami medzi základnou školou a gymnázium s osemročným štúdiom.

Stredné odborné školy

a) *podstatné pozitíva*: pomerne vysoká odbornosť vyučovania a dobrá odborná úroveň učiteľov, prevažujúca pozitívna motivácia na jazykové vzdelávanie, dobrá úroveň environmentálnych poznatkov u žiakov;

b) *podstatné negatíva*: nedôsledné dodržiavanie učebných plánov a osnov, slabá vybavenosť laboratórií a odborných učební moderným prístrojovým vybavením a učebnými pomôckami, slabé vyhodnocovanie uplatnenia sa absolventov na trhu práce, slabý vplyv odborných predmetov na environmentálne postoje žiakov, väčšine inštruktorov súvislej odbornej praxe chýba pedagogické vzdelanie,

c) *smerovanie vývoja*: zhoršovanie vybavenia odborných učební a laboratórií, úbytok moderných učebných pomôcok, zhoršovanie technického stavu budov, rastúci záujem o študijné odbory v oblasti ekonomických služieb a klesajúci záujem o technické študijné odbory v pomaturitnom štúdiu.

Stredné odborné učilištia a učilištia

a) *podstatné pozitíva*: záujem žiakov o odborný výcvik, celkovo dobrá úroveň odborných zručností, výrazná snaha učiteľov najmä v nevýrobných odboroch modernizovať vyučovanie, kvalitnejšie záverečné skúšky pri účasti komôr, možnosti zvyšovania kvalifikácie, a tým uplatnenia sa nadstavbovým štúdiom,

b) *podstatné negatíva*: materiálne a technické podmienky sa zhoršujú, pretrváva nezáujem o strojárne učebné odbory, učebnice odborných predmetov sú zastarané, malá

pozornosť sa venuje uplatneniu absolventov na trhu práce, absencia špecifických učebných osnov a základnej učebnice cudzích jazykov;

c) *smerovanie vývoja*: prehlbujú sa rozdiely vo vybavenosti jednotlivých stredných odborných učilišť, pretrváva záujem o odbory obchodu a služieb, v nadstavbovom štúdiu výrazná obsahová inovácia v odborných predmetoch.

Špeciálne školy

a) *podstatné pozitíva*: dobrá sociálna klíma škôl, dostupnosť, akceptácia požiadaviek rodičov na integráciu detí so špeciálnymi potrebami, dosahovanie dobrých vzdelávacích výsledkov integrovaných žiakov v stredných školách;

b) *podstatné negatíva*: málo vyhovujúca kvalifikovanosť učiteľov špeciálnych škôl, vysoká fluktuácia vychovávateľov, nevyhovujúca komunikácia medzi školou a rodinou, pri integrácii žiakov základných škôl nedostatočné materiálno-technické vybavenie škôl, slabý servis špeciálnopedagogickej diagnostiky, pri integrácii v stredných školách chýbajú špeciálni pedagógovia, učitelia nemajú potrebnú kvalifikovanosť, absencia bezbariérového prostredia;

c) *smerovanie vývoja*: vo väčšine špeciálnych základných škôl sa dlhodobo zhoršujú personálne a materiálne podmienky, stúpajú počty žiakov s poruchami správania, pribúdajú žiaci, ktorým zákonní zástupcovia nedostatočne zabezpečujú základné školské potreby, prevažujúcimi nevhodnými podmienkami integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole smeruje integrácia k opačnému efektu, nevytváraním vhodných podmienok na integráciu v stredných školách pretrvávajú u žiakov ťažkosti v socializácii, vyplývajúce z ich postihnutia.

Základné systémy riadenia kvality

Operatívne riadenie (kontrola) kvality - Quality Control

Nástrojom aj normou kontroly kvality sú (centrálne vydané a pre školu záväznú) učebné osnovy, školská inšpekcia a systém skúšok. Na základe vedomostí žiakov sa zvykne posudzovať aj kvalita vyučovacieho procesu ↔ riziko omylov + absencia štandardov a štandardizovaných testov → nedostatočná exaktnosť merania → minimálny dopad na učiteľa, školu,...

Zabezpečovanie kvality - Quality Assurance

Kvalitu aj tu určujú učebné osnovy (normy), ale už sa kladú určité požiadavky aj na učiteľov - v tematických plánoch sa okrem konkretizácie učebných osnov uvádzajú aj vyučovacie metódy a formy, učebné pomôcky a didaktická technika, ako aj výchovné plány. Učebné osnovy (stále centrálné) možno upravovať podľa miestnych podmienok (v rozsahu 10 - 30%). Popri vonkajšej kontrole sa tak objavuje aj vnútorná kontrola.²¹

Komplexné riadenie kvality - Total Quality Management

V centre pozornosti školy sú požiadavky **štátu** (znáša podstatnú časť financovania), **zriaďovateľa, rodičov a žiakov, miestnej komunity a pedagogického zboru** ↔ TQM znamená dohodu medzi zriaďovateľom, školou a „zákazníkmi“ o tom, čo pre nich kvalita znamená (*čo sa považuje za kvalitu, ako sa zabezpečí a akými prostriedkami sa bude hodnotiť*). Normy (rámcové učebné osnovy) určujú iba **minimálne** požadované výkony → možnosť „ponuky navyše“ pre školy → nábeh na samorozvíjajúci sa systém (do centra pozornosti sa tak dostáva **kvalita práce učiteľa** na každom stupni). V TQM sa preto odporúča sústrediť sa na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Čo pri tomto pohľade túto kvalitu ovplyvňuje?

²¹ Poznámka: Operatívne riadenie kvality je v posledných 10-15 rokoch nahradzované zabezpečovaním kvality aj v našom školskom systéme. Pretrvávajúcim nedostatkom a bariérou je však nevyriešená exaktnosť merania kvality žiackych výkonov.

- učebné osnovy
- vyučovacie metódy a formy
- osobnosť učiteľa a jeho pripravenosť
- vybavenie školy
- atmosféra školy
- úroveň učebných pomôcok a učebníc
- kontakty školy
- výsledky školy
- manažment školy.

Od zavedenia TQM na škole sa očakáva

- * zlepšenie práce školy
- * skvalitnenie výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti školy
- * spokojnosť všetkých zainteresovaných účastníkov
- * zvýšenie konkurencieschopnosti
- * získanie dobrej povesti.

ZÁVER: Úlohou komplexného riadenia kvality (TQM) v školstve je **dostať školy do pohybu**. Dosiahnuť, aby permanentne a z vlastnej iniciatívy skvalitňovali svoju prácu. Kľúčom k úspechu TQM je tak motivácia ľudí a kompetencia každého jedinca (*význam vzorca $V = S \times M$ – čítaj: výkon sa rovná súčinu schopností a motivácie!*).

Kedy je vhodné začať s TQM?

Najvýstižnejšiu odpoveď dal Deming (1986): „Je jedno, kedy začnete, pokiaľ začnete okamžite.“

Normy ISO a EFQM

Medzi najrozšírenejšie systémy riadenia kvality v Európe patria normy ISO 9000 až 9004 a model kvality EFQM - European Foundation for Quality Management (Európska nadácia pre riadenie kvality).

Systém zabezpečenia kvality ISO 9000 bol vypracovaný pre výrobné procesy (pôvodne elektrotechnika, strojárstvo), ISO 9004-2 umožňuje uplatnenie noriem v oblasti služieb, preto možnosti uplatnenia noriem ISO 9000 v školstve sú obmedzené (*vyučovací proces sa nedá presne definovať*).

EFQM bola založená v roku 1988 so sídlom v Bruseli, zakladateľmi sú svetové spoločnosti KLM, FIAT, BOSCH, VW,

PHILIPS, RENAULT atď. s cieľom koordinovať ich činnosť v otázkach kvality (*posilniť pozície na svetovom trhu*). Uplatnenie modelu EFQM pozostáva z troch fáz:

1. *Samohodnotenie (autoevalvácia - zistenie silných stránok a slabín)*
2. *Vonkajšie hodnotenie*
3. *Zvýšenie kvality.*

Švajčiarske výskumné a vývojové centrum systémov riadenia *Frey Academic AG - Zürich* upravilo model EFQM pre potreby vzdelávania v deviatich oblastiach činnosti odbornej školy:

1. Manažment školy
2. Školská politika a stratégia
3. Riadenie zamestnancov školy
4. Manažment zdrojov
5. Riadenie vzdelávacieho procesu
6. Spokojnosť zákazníkov
7. Spokojnosť zamestnancov školy
8. Vplyv školy na svoje okolie
9. Výsledky pedagogickej a nepedagogickej činnosti

Po sebahodnotení nasleduje vytýčenie cieľov a kontrola ich realizácie v určenom čase. Tento cyklus sa neustále opakuje. Ukazovatele pre jednotlivé oblasti:

Ad 1. - manažment školy: *úloha manažmentu v oblasti kvality; permanentná a komplexná podpora kvality; všímanie si a podpora úspechu jednotlivca a skupín; cieľavedomá podpora kvality; mimoškolské propagovanie kvality;*

Ad 2. - školská politika a stratégia: *miesto riadenia kvality v školskej politike a stratégii; uplatnenie školskej politiky a stratégie vo vzdelávacích programoch a projektoch; školská politika a stratégia ako téma bežnej komunikácie; pravidelné prehodnocovanie školskej politiky a stratégie;*

Ad 3. - riadenie zamestnancov školy: *plánovanie a rozvoj ľudských zdrojov v prospech kvality; skupiny a jednotlivci si pravidelne vytýčujú nové ciele a kontrolujú ich splnenie; zainteresovanosť spolupracovníkov o permanentný rozvoj; účinná komunikácia zhora nadol a opačne;*

Ad 4. - manažment zdrojov: *využívanie finančných zdrojov; spracovanie informácií; využívanie prostriedkov (strojov a prístrojov, učebných materiálov, miestností atď.); využívanie vzdelávacej techniky (multimédiá, počítače, atď.);*

Ad 5. - riadenie vzdelávacieho procesu: *vypracovanie učebných osnov a tematických plánov; výber vhodných učebných materiálov; určenie adekvátnych vyučovacích metód a foriem; meranie úspešnosti vyučovacieho procesu; využívanie získaných údajov na zlepšenie vyučovacieho procesu; uplatnenie zmien vo vyučovacom procese; hodnotenie efektívnosti zmien vo vyučovacom procese;*

Ad 6. - spokojnosť zákazníkov: *do akej miery pozná škola požiadavky a očakávania zákazníkov?; je ponuka školy v súlade s očakávaniami?; zbiera škola informácie o očakávaniach svojich zákazníkov?; ako komunikuje škola so svojimi zákazníkmi?; do akej miery sú verejne prístupné vzdelávacie programy školy?; sú určované a publikované výkonové normy školy?; Ako sa vybavuje reklamácia?; hodnotí sa úspešnosť školy? Ako, akými metódami?; akými metódami sa vyhodnocuje spokojnosť zákazníkov?;*

Ad 7. - spokojnosť zamestnancov školy: *aká je pracovná klíma v škole?; aká pozornosť sa venuje pracovným podmienkam?; do akej miery sú uznávané pracovné výkony?; ako sú zabezpečované podmienky ďalšieho vzdelávania učiteľov?; ako, akými metódami sa zisťuje spokojnosť zamestnancov školy?;*

Ad 8. - vplyv školy na svoje okolie (na spoločnosť): *do akej miery sú splnené očakávania spoločnosti?; ako, akými metódami sa zisťujú názory miestnej komunity na činnosť školy?; ako posudzuje miestna komunita ponuku vzdelávacích programov, výkonnosť, pružnosť, sociálnu zodpovednosť atď. školy?;*

Ad 9. - výsledky pedagogickej a nepedagogickej činnosti: *výsledky záverečných skúšok; počet záujemcov (prihlásených); počet absolventov, ktorí pokračujú v štúdiu na škole vyššieho typu; počet absolventov, ktorí si našli zamestnanie; počet získaných diplomov a iných uznaní; hospodárske výsledky školy;*

Kvalita vzdelávania a vedy na vysokých školách v SR

Prof. RNDr. Miroslav Urban, DrSc.
(Prírodovedecká fakulta
Univerzity Komenského,
člen Akreditačnej komisie)

Úvod

V kultúrnom svete sa pri posudzovaní úrovne spoločnosti čoraz viac zdôrazňuje význam „intelektuálneho bohatstva“, úrovne všeobecného vzdelania, ale i tvorivých schopností elit (Holländer, Koutecký, Kurzweil, Tondl, FORUM SCI, 7-9/97). Treba poskytnúť **vzdelanie** na zvláduteľnej úrovni **pre čo najširšie spektrum populácie**, ale súčasne **treba zaistiť špičkové vzdelanie**, a teda aj vysokú úroveň aspoň niektorých vysokoškolských a výskumných centier. To však nemožno uskutočniť plošne. Dôvody sú nielen finančné, ale je to predovšetkým ľudský faktor, limitovaný potenciálom špičkových vedcov a vysokoškolských učiteľov. Pri akejkoľvek evalvácii vzdelávania a vedy a rovnako pri akreditácii je podstatné, akými osobnosťami inštitúcia disponuje. Žiadny štát nedisponuje neobmedzeným počtom osobností, ktoré by mohli tvoriť spoľahlivú kostru vzdelávacích a vedeckých inštitúcií s požadovanou kvalitou. Z toho vyplýva, že **nie je možný extenzívny rast inštitúcií vedy a VŠ vzdelávania** bez toho, aby sa súčasne **nediverzifikovalo ich poslanie**.

Kvalita vzdelania a vedy je dôležitým predpokladom rozvoja jednotlivca a spoločnosti. V tejto oblasti majú nezastupiteľnú úlohu vysoké školy. Akreditácia a evalvácia má pomôcť zlepšeniu kvality. Posudzovanie kvality VŠ má význam pre študentov, verejnosť, rozhodovacie inštitúcie štátu aj pre zamestnávateľov najmä na jednotnom trhu práce, má význam pre mobilitu a spoluprácu.

Legislatíva a história akreditácie

Akreditáciu a evalváciu treba dôsledne odlišovať. Ide o procesy, ktoré navzájom súvisia, ale nie sú totožné. História akreditácie a evalvácie fakúlt a vysokých škôl nie je v Slovenskej republike dlhá, ale napokon dlhú históriu nemá ani v mnohých iných európskych štátoch. Zásadným krokom, ktorý tieto procesy inicioval, bol federálny **zákon č. 172 Zb. o vysokých školách z r. 1990**. Definoval, okrem iného, zriadenie Akreditačnej komisie (AK) ako poradný orgán vlády, ktorého úlohou je „sledovať, posudzovať a nezávisle hodnotiť úroveň vzdelávania, vedeckej alebo umeleckej činnosti na vysokých školách a fakultách v Slovenskej republike a napomáhať jej zvyšovaniu“. Úlohy AK podrobne definuje nariadenie vlády o AK č. 422 Zb.z./1990 v znení neskorších predpisov. AK je jedinou inštitúciou v SR, ktorej zo zákona vyplýva povinnosť a právo uskutočňovať evalváciu na VŠ. Prvú evalváciu urobila AK v r. 1992 a bola vlastne prvou v hodnotení vedy (pred hodnoteniami SAV). Pri jej príprave spolupracovala AK s predsedníctvom SAV a dokonca dohodla takmer rovnaký výber indikátorov a ich interpretáciu na VŠ aj v SAV.

Akreditačná komisia, poradný orgán vlády SR, je členom **INQAAHE** (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education), ktoré má hlavné sídlo v Holandsku. V rámci tejto siete sa vytvorila v r. 2000 regionálna sekcia - **CEE-INQAAHE**, Regional Subnetwork for Central and Eastern Europe of the INQAAHE so sídlom v Budapešti. Ďalšie telesá, s ktorými práca AK súvisí, sú ENQA, The European Network for Quality Assurance, Konfederácia rektorských konferencií a asociácia európskych univerzít (**CRE**). Hodnotenia CRE sa týkajú najmä manažmentu, zlepšenia jeho činnosti.

Slovenská AK sa zúčastňovala na medzinárodných aktivitách krátko od jej

vzniku - OECD Paríž (1993), UNESCO Bukurešť, atď.²²

Akreditácia – definícia a obsah

Akreditácia je posúdenie spôsobilosti vysokej školy konať štátne skúšky na bakalárskom, magisterskom, resp. inžinierskom, doktorskom stupni, rigorózne a dizertačné skúšky a právo uskutočňovať habilitačné a inauguračné konanie v príslušnom odbore. Vzdelávacia inštitúcia ich môže získať vtedy, ak kvalita vzdelávania, ktorá vedie k štátnej skúške a udeleniu diplomu zodpovedá **minimálnemu štandardu** vyžadovanému pre naplnenie poslania, ktoré inštitúcia deklaruje. **Akreditácia je inštitucionálna, nezaručuje štandard a kvalitu každého jedinca.** Výsledkom akreditácie je **binárny výrok ÁNO/NIE**. Súčasťou záverov AK, okrem odporúčaní práv, je analýza stavu fakulty a možnosti ďalšieho zlepšenia. Slovenská AK nemá rozhodovacie, ale len odporúčacie právomoci. Rozhodnutie robí minister školstva. Sú aj iné modely, napr. v **Českej republike minister nemôže vydať kladné rozhodnutie o práve konať štátne skúšky bez súhlasného stanoviska AK ČR.**

Fakulta bola v doterajšej praxi základnou jednotkou, ktorú AK pri akreditácii posudzovala. Pri svojom odporúčaní vychádza z dokumentov, ktoré predloží

²² V ostatnom období, v rokoch 2000 – 2001 sa konalo niekoľko konferencií, na ktorých sa predseda alebo člen AK zúčastnil – Cyprus, Budapešť, Viedeň, Krakov a ďalšie (Lisabon - CRE, Salamanca, Bangalore), s témami ako Standards and Quality, Mass education and quality, Joint Assessment, Mutual Recognition, Publication of Reports, Quality Labels, Institutional and Subject Reviews, Linking Reviews of Teaching and Research, Professional Bodies, Quality and financing of HEI, Quality Assurance of Distance Learning. V SR sa konal rad konferencií na vyššie uvedené témy, vrátane financovania VŠ a hodnotenia kvality. Zborníky z niektorých týchto konferencií poskytujú mnoho informácií (pozri www.inqahe.nl). Ďalšie materiály sú napr. v časopisoch CEPES (vyd. UNESCO), Higher Education in Europe (vychádza štvrťročne).

fakulta a posudzuje najmä jej personálne obsadenie, garantov študijných odborov a kvalitu pracovísk (katedier). Akreditačný spis sa spracúva v štruktúre, ktorú AK vyžaduje v súlade s nar. vlády o AK 422/1990 Zb. Súčasťou spisu je analýza stavu fakulty, ktorú vypracuje jej vedenie, najmä jej poslanie, koncepcie rozvoja, posúdenie vlastných kladov a nedostatkov a cesty k ich náprave a ďalšie údaje, najmä:

1. Údaje o fakulte (organizačná štruktúra, štruktúra a počet pracovníkov).
2. Žiadosť fakulty – odbory a stupne vzdelávania, pre ktoré žiada vyjadrenie k právu konať štátne skúšky, habilitačné a inauguračné konanie.
3. Charakteristiku študijných odborov (ŠO) (dĺžka štúdia, štruktúra a obsadenie jednotlivých prednášok, sylaby profilových predmetov, personálne zabezpečenie, vedecko-pedagogické charakteristiky garantov a prednášajúcich, profil absolventa a uplatnenie).
4. Kritériá pre habilitačné a inauguračné konanie.
5. Materiálno – technické a informačné zabezpečenie (laboratóriá, cvičebne, počítačová technika).
6. Vedecká práca fakulty (významné vedecké, technické, umelecké diela, patenty, grantová úspešnosť).
7. Medzinárodná spolupráca vo vede, zahraničné granty, mobilita študentov a učiteľov.
8. Sociálne a kultúrne zázemie pre študentov, športové a kultúrne aktivity a pod.

Klasifikácia stupňov a odborov vzdelávania, ISCED

Pri akreditácii aj evalvácii sa musí zohľadniť poslanie inštitúcie. V súvislosti s poslaním VŠ je rozumné použiť klasifikáciu ISCED (International Standard Classification of Education), ktoré zahŕňa:

- stupeň vzdelávania,
- odbor vzdelávania.

Jednotná klasifikácia odborov vzdelávania je pre mobilitu študentov nevyhnutná, ale nie je zďaleka v uspokojivom stave ani v materiáloch ISCED, ani na slovenských VŠ. Toto nie je predmetom tejto správy - zdôrazním len, že zoznam študijných odborov v SR je príliš rozsiahly a najmä **v niektorých skupinách odborov sa bude musieť redukovať**.

Podľa stupňov vysokoškolského vzdelávania rozlišujeme:

- **5A** prvý stupeň terciárneho vzdelávania, ktorý nevedie priamo k možnosti získať vyššiu kvalifikáciu (t. j. pokračovať stupňom 6).
- **5B (bakalár)**, umožňuje vstúpiť do druhého stupňa.
- **6 (Mgr., Ing., PhD.)**, druhý stupeň terciárneho vzdelávania (v USA „graduate school“ predpokladá vedeckú prácu ako predpoklad pre získanie diplomu. Najvyšší stupeň, ktorý vedie k získaniu titulu PhD., si vyžaduje výskum medzinárodného významu.

Zavedenie štandardov pri akreditácii, súvis s evalváciou

Pre posudzovanie spôsobilosti konať štátne skúšky na príslušnom stupni vzdelávania sa urobilo niekoľko pokusov zaviesť v európskom priestore **štandardy**. Štandardy majú význam pre mobilitu študentov a učiteľov, pre zamestnávateľov, pre uplatnenie sa absolventov na globálnom trhu práce, pre uznávanie diplomov. Aby sa dali uplatniť, treba zaistiť **porovnateľnosť postupov a ich konvertibilitu** (nie totožnosť rôznych systémov v rôznych krajinách, ale ich vzájomný vzťah).

Štandardy možno aplikovať na:

- **súhrn vedomostí ale najmä schopností, ktoré možno od absolventa očakávať**,
- „kurikulum“ pre jednotlivé stupne vzdelávania - obsah, rozsah, organizácia štúdia, kreditný systém štúdia, štandard na kvalitu študijného programu, resp. inštitúcie, ktorý sa požaduje, aby boli

akreditované v zmysle európskej dohody o štandardizácii,

- schopnosť VŠ **zabezpečiť a zlepšiť kvalitu,**
- vzdelávaciu a vedeckú **kvalifikáciu učiteľov,** osobností, ktorými inštitúcia disponuje,
- **technické podmienky** na zabezpečenie štúdiá, spôsob podpory študentov pri štúdiu,
- **kvalitu manažmentu** VŠ, informačné zabezpečenie, knižnice, prístup na informačné siete, počítačové zabezpečenie,
- **prostredie univerzity** (campusu - u nás takmer nepoužívaný pojem), možnosť kultúrneho a športového využitia študentov.

Je „Európsky model štandardov“ vôbec realizovateľný? Vyžaduje si o.i. akreditáciu akreditačných komisií (tzv. *meta-akreditácia*), do istej miery upustenie od národných a inštitucionálnych špecifik, problémom je samotná realizácia akreditácie, zatiaľ rôzne podmienky na trhu práce, atď. Na konferencii v Lisabone (2001) sa k dohode nedospelo. V USA do vytvárania štandardov vstupujú nielen akreditačné a evalvačné telesá (štátne aj súkromné), ale aj profesné organizácie (napr. pre chemické vedy Americká chemická spoločnosť, Lekárska spoločnosť a pod.).

Pre jednotlivé stupne (bakalársky, magisterský, doktorský) J. Randall²³ definoval vedomosti a schopnosti, ktoré možno od absolventa očakávať (bod 1 zoznamu štandardov). Stručne sú takéto:

Bakalársky stupeň:

Systematické chápanie základných aspektov odboru, schopnosť aplikovať a rozvíjať presne určené techniky príslušného odboru, má byť schopný samostatne študovať, kriticky posudzovať argumenty a riešiť problémy a chápať niektoré aspekty

²³ Konferencia INQAAHE, Bangalore, India, 2001; www.inqaahe.nl

výskumu v jeho odbore. **Nevyžaduje sa schopnosť samostatne rozvíjať výskum.**

Magisterský stupeň:

Systematické chápanie a schopnosť kritického posudzovania súčasných problémov odboru, nových pohľadov na odbor, chápanie techník odboru, ktorý je schopný **aplikovať na vlastný výskum,** originalnosť v aplikáciách svojich vedomostí a chápanie koncepcií v svojom odbore. Teoretické základy sú podstatne širšie než na bakalárskom stupni, čo absolventovi umožňuje ľahšiu adaptovateľnosť. Má byť schopný riešiť tvorivo problémy, rozvíjať svoje vedomosti a schopnosti a aplikovať ich, byť schopný **rozhodovať sa v zložitých a nepredvídaných situáciách.**

Doktorský (PhD) stupeň:

Tvorba a interpretácia nového poznania, prostredníctvom pôvodného výskumu, ktorým sa rozvíja odbor a **ktorý má byť po oponentúre publikovateľný.** Hlboké teoretické základy odboru, schopnosť sledovať najnovší vývoj odboru, rozvíjať nové koncepcie a riešiť nové problémy a techniky a byť schopný ich interpretovať a jasne a efektívne o nich diskutovať so špecialistami vo svojom odbore, ale aj ich vysvetliť neodborníkom. Nositeľ titulu PhD má byť schopný **riešiť zložité koncepčné otázky** v nepredvídateľných situáciách, často bez úplných dát potrebných pre riešenie.

Kvalita vysokých škôl

Poslanie VŠ a kvalita, vzťah evalvácie a akreditácie

Základným poslaním vysokých škôl a univerzít je:

- **vzdelávanie** - výchova odborníkov s najvyšším vzdelaním,
- rozvíjanie poznania - **vedecká práca, rozvoj vlastného odboru,**
- **šírenie poznania** prostredníctvom výskumnej, vývojovej alebo umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti.

S takto definovaným poslaním súvisí zdanlivé protirečenie, ktoré spočíva v **dvojakej úlohe učiteľov VŠ - vzdelávanie aj rozvíjanie vedeckej (umeleckej práce)**. Pre ich kvalifikačný postup sa však spravidla všade vo svete posudzuje takmer výlučne ich vedecká (umelecká) výkonnosť, hádam s výnimkou stupňa ISCED 5A. Ak si ale uvedomíme štandardy, uvedené v časti 3.2, je zrejmé, že schopnosť ich naplniť, menovite na magisterskom a najmä doktorandskom stupni, priamo súvisí s vedeckou prácou učiteľov VŠ. **Ak chce VŠ udeľovať diplomy na magisterskom a vyššom stupni, musí uskutočňovať vedeckú prácu.** Na úrovni PhD musí ísť o vedeckú prácu medzinárodného významu. Musia ju vykázat' garanti a školitelia, teda profesori a docenti a odtiaľ vyplývajú požiadavky kladené na kritériá pre právo na menovanie docentov a profesorov. Akreditácia a evalvácia teda navzájom súvisia a vzhľadom na definíciu štandardov je aj zrejmé, ako súvisia s poslaním.

Evalvácia fakúlt a VŠ je proces, ktorého cieľom je zistiť vzdelávaciu a vedeckú úroveň hodnotenej inštitúcie a napomôcť jej zvýšeniu. Pri hodnotení kvality VŠ treba posúdiť, **do akej miery naplnia svoje poslanie**, tak ako ho sama fakulta definuje vo svojom „self reporte“, a stupňa vzdelávania, na ktorý sa prevažne orientuje. Na rozdiel od akreditácie, kde je odpoveď binárna, **evalvácia môže poskytnúť „ranking“ VŠ**, t.j. zaradenie, napr. ako výborná, štandardná, alebo uspokojivá fakulta, príp. nevyhovujúca (tento posledný stupeň by mal vo vzťahu k akreditácii znamenať zamietnutie akreditácie).

Masové a „špičkové“ vzdelávanie vo vzťahu ku kvalite

V SR sú zrejmé snahy potlačiť hodnotenie kvality externými posudzovateľmi. Jeden z argumentov je, že **len** univerzita sama zodpovedá za svoju úroveň, hoci ju platí celá spoločnosť cestou štátneho rozpočtu. Je zrejmá tendencia k masovému vzdelávaniu,

bez zreteľa na kvalitu. Spoločnosť požaduje stále väčší počet vysokoškolsky vzdelaných ľudí (aj v súvislosti s rozvojom technológií, globalizáciou, atď.). Hovorí sa až o 30% populácie 18-ročných, podobne ako v krajinách EÚ. Nejde však o nedorozumenie? Nemieni sa tým vzdelávanie v terciárnej sfére, t.j. vysokoškolské pomaturitné vzdelávanie vrátane vzdelávania stupňa ISCED 5A (napr. na vysokých odborných školách), t.j. takého, ktoré nedovoľuje priamo pokračovať vo vzdelávaní pre získanie titulu magister, inžinier či doktor? U nás prakticky nejestvuje. **Zdá sa, že riešenie spočíva len v dôslednej diverzifikácii VŠ podľa poslania.**

Použitie výsledkov externej evalvácie, jej možné dôsledky

1. Informácia pre fakulty ako nástroj na snahu udržať/zlepšiť kvalitu svojej vzdelácej a vedeckej, resp. umeleckej práce. Zlepšenie práce VŠ, vrátane snahy zlepšiť postavenie v budúcnosti je v jej záujme a v tomto zmysle jej vnútornou záležitosťou.
2. Snaha inštitúcie získať špičkových pracovníkov, resp. podpora rastu rastu vlastných mladých pracovníkov.
3. Informácia pre verejnosť, študentov a ich rodičov, zamestnávateľov, aj cestou publikovania výsledkov v tlači. Otvorenosť a zverejnenie výsledkov evalvácie môže zlepšiť obraz VŠ v očiach verejnosti.
4. Žiaduci stav by bol, ak by o lepšie hodnotené inštitúcie bol väčší záujem zo strany študentov. **Absolventi elitných inštitúcií by mohli očakávať lepšie uplatnenie na trhu práce a vyššie platy od svojich zamestnávateľov.**
5. **Diferencované financovanie VŠ podľa kvality.** V SR zo zákona o VŠ č. 172/1990 Zb. v znení neskorších predpisov, §15, ods.1, písm. c vyplýva povinnosť MŠ SR zohľadniť hodnotenie práce VŠ akreditačnou komisiou VŠ pri rozdeľovaní finančných prostriedkov. To neznamená, že si štát nemôže ponechať možnosť podpory niektorých

regionálnych VŠ, niektorých strategických odborov, aj ak by boli dočasne menej kvalitné.

6. Jeden zo zdrojov informácií **pre rozhodovanie parlamentu a orgánov štátnej správy v oblasti vedy a vysokoškolského vzdelávania.** Univerzity (menovite „research“, tj. vedecko-výskumné univerzity) sú vo svetovo akceptovanom ponímaní spravidla na čele vedeckého rozvoja v štáte, a tak evalvácia má význam nielen v rozhodovacej politike štátu vo vzdelávacej oblasti, ale aj vo vedeckej.
7. **Dôsledná evalvácia v spojení s akreditáciou** by mala viesť k žiaducim štrukturálnym zmenám VŠ, vrátane príp. **zániku notoricky nekvalitných štátnych a súkromných VŠ**, prípadne k zmene ich poslania.

Východiská súčasnej AK pre evalváciu

Využili sa skúsenosti predchádzajúcich hodnotení práce VŠ od r. 1992, ktoré ukázali niekoľko problémov. Indikátory pre posudzovanie kvality práce fakúlt a VŠ a ich naplnenie treba posudzovať podľa stupňa vzdelávania a poslania a podľa zamerania (odborov), v ktorých fakulta (VŠ) poskytuje vzdelávanie a uskutočňuje vedecký výskum. V niektorých odboroch majú napr. zahraničné publikácie alebo citácie väčšiu frekvenciu ako v iných, alebo, naopak, pri iných odboroch by sa očakávala vyššia frekvencia napr. patentov. Fakulty kritizovali AK, ktorá pracovala v r. 1995 – 1998, že plošne používa rovnaké indikátory, používala výlučne scientimetrické indikátory a tzv. bodový systém interpretácie scientimetrických dát. Preto sme sa vrátili k praxi z rokov 1992-1995, keď fakulty predkladali na posúdenie svoje významné práce podľa vlastného výberu a tie posúdili pracovné skupiny AK.

Ako **subjekty evalvácie** (môžu to byť jednotlivé študijné programy, fakulty, alebo celá VŠ) AK ponechala fakultu ako **základnú jednotku pre evalváciu**,

podobne ako pre akreditáciu. **Prijali sa nasledujúce zásady:**

Zásada 1: Ak tvrdíme, že potrebujeme diferencovať vysoké školy podľa poslania, nesmieme pripustiť predstavu, že ktorákoľvek, napr. bakalárska VŠ je „menejcenná“, či apriórne menej kvalitná než vysoká škola s poskytovaným vyšším stupňom vzdelávania. Na každom stupni môže byť VŠ výborná, štandardná alebo len uspokojivá, podľa toho, ako kvalitne plní svoje poslanie.

Zásada 2: Podľa poslania sa bude klásť **dôraz na rôzne indikátory vedeckej a vzdelávacej práce a ich váhu pre evalváciu a akreditáciu.**

Zásada 3: Kritériá evalvácie, najmä v hodnotení vedeckej práce **na vedeckovýskumnej univerzite (s významným podielom doktorandského štúdia) musia byť zhruba rovnaké (náročné!) ako na príbuzných ústavoch SAV.** Práve tu pôjde najmä o počet i kvalitu publikácií v špičkových zahraničných vydavateľstvách.

Zásada 4: Upustí sa od bodového hodnotenia. Namiesto toho sa prisúdi fakulte „umiestnenie“ v plnení tých kritérií, ktoré sú relevantné pre jej zameranie a poslanie. Posudzuje sa, v koľkých významných indikátoroch je hodnotená fakulta špičková.

Evalvácia sa teda realizovala v nasledujúcich krokoch:

- a) **Výber indikátorov** pedagogickej úspešnosti a vedeckej práce.
Požaduje sa
 - ich dlhodobá stabilita a všeobecne akceptovateľná interpretácia
 - ich výpovedná hodnota a relevancia pre fakultu v súvislosti s jej poslaním
 - ich spoľahlivosť, možnosť kontroly a transparentnosť
 - ich súvis s kvalitou osobností, ktorými inštitúcia disponuje
 - korelácia rôznych indikátorov
- b) **Zber údajov** z fakúlt a ich počítačové spracovanie (s pomocou ÚIP)
- c) **Kontrola** správnosti údajov

d) Vyhodnotenie údajov a zverejnenie výsledkov

e) Uchovávanie údajov a dlhodobé sledovanie trendov (s pomocou ÚIPŠ)

Výber indikátorov, kritérií a ich interpretácia

Výber indikátorov, ich spracovanie, kontrola a interpretácia je najväznejším problémom každej evalvácie. Rozhodnutie o indikátoroch má dlhodobý charakter, pretože **spätnou väzbou ovplyvňuje správanie hodnoteného subjektu**. Príkladom nesprávneho výberu indikátorov je „bodové hodnotenie“, ktoré používala bývalá AK v r. 1995-1997. Tým, že v bodovom hodnotení ocenila napr. 4 bodmi „publikácie“ z „medzinárodných konferencií“ (t.j. často s účasťou len pár priateľov z Čiech či Poľska), takéto lokálne výstupy vzrástli za štyri roky viacnásobne, zatiaľ čo počet publikácií v medzinárodných karentovaných časopisoch (10 bodov aj v špičkových vedeckých časopisoch) ostal veľmi nízky. Takáto prax viedla k nedoceneniu vedeckej práce kvalitných VŠ a k nízkemu citačnému ohlasu na naše publikácie najmä v Science Citation Index (SCI). V tomto sa SR radí medzi najslabšie európske štáty. Súčasná AK preto tento systém odmietla. **Prijaté riešenie:**

a) Rozlišovať kritériá a váhu indikátorov pre fakulty podľa ich zamerania:

- Prírodovedného, lekárskeho a príbuzného zamerania (blok „P“)
- Humanitného (blok „H“)
- Technického (blok „T“)
- Ekonomického (blok „E“)
- Umeleckého (blok „U“).

V rámci nich je niekoľko podskupín (napr. technické fakulty – stojnícke, elektrotechnické, stavebné atď.). Základné hodnotenie uskutočnia stále pracovné skupiny pre jednotlivé vedné odbory, záverečné hodnotenie urobí plénum AK

b) Rozlišovať kritériá a váhu indikátorov podľa prevládajúcej úrovne vzdelávania podľa tejto schémy:

- bakalárske programy

- VŠ vychovávajúce učiteľov pre prvý a druhý stupeň základných škôl, resp. učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov
- Magisterské – inžinierske programy
- Rozsiahle programy doktorandského štúdia (fakulty vedecko-výskumných univerzít).

Fakulty predkladali plnenie indikátorov podľa formulárov, ktoré sú na **stránke AK, www.akredkom.sk, pod kapitolou evalvácia**. Uvediem ich len stručne.

Indikátory a hodnotenie vzdelávacej práce

Domnievam sa, že táto sa dá rozumne uskutočniť jedine pri akreditácii, a to pri návšteve pracovnej skupiny na fakulte. Treba si prinajmenšom vypočítať niektoré prednášky v rámci bežného vzdelávacieho procesu a rozprávať sa so študentmi. Hodnotenie kvality vzdelávacej práce je všade na svete problémom a v podstate jedinou všeobecne uznávanou metódou je sledovanie uplatnenia absolventov, ktoré sa však ťažko kontroluje, a najmä sa nedá zistiť ich uplatnenie v danom odbore.

Indikátory pre hodnotenie vzdelávacej práce, ktoré AK zvolila, o.i. zahŕňali:

- a) Kvalifikačné zloženie učiteľov, počet profesorov, doktorov vied, docentov, atď. a ich podiel na výučbe
- b) Súlad študijných plánov s normami UNESCO
- c) Schopnosť obsahovo naplniť študijné plány internými prednášajúcimi, aspoň 80-90% nosných predmetov, kvalita garantov študijných odborov
- d) Schopnosť zaistiť kvalitné diplomové/dizertačné práce
- e) Vybavenie laboratórií, knižnice, počítačové centrá, prístup študentom k počítačom, infraštruktúra, informačný systém, riadenie, integrita
- f) Používanie moderných metód výučby - brain storming, modulový systém, problémové vyučovanie a jeho podiel na výučbe
- g) hodnotenie vzdelávacieho procesu fakultou a študentmi, jeho mechanizmy

- h) medzinárodná výmena študentov a učiteľov
- i) sledovanie uplatnenie sa absolventov

Problémom je kontrola správnosti vykazovania indikátorov vzdelávacej práce.

Indikátory a hodnotenie vedeckej práce

Kritizovaným bodom minulých evalvácií bolo mechanické uplatňovanie najmä scientimetrických indikátorov. Ako je uvedené vyššie, v kombinácii s bodovým hodnotením bol výsledkom únik k málo náročným prácam na domácej pôde, bez medzinárodného významu. Preto teraz AK kombinuje scientimetrické indikátory s expertným posúdením prác, ktoré fakulta predložila ako najvýznamnejšie. Je to prvok „peer review“, v zahraničí štandardný a vo vedeckej obci bežný spôsob posudzovania prác poslaných do redakcií významných časopisov alebo vydavateľstiev. Úplný zoznam indikátorov v požadovanej štruktúre je na webstránke AK. Sú to:

Extenzívne indikátory, (počet vykazovaných výsledkov sa **prerátal na počet tvorivých pracovníkov**, o.i.)

- Scientimetrické indikátory, najmä monografie v zahraničných a domácich vydavateľstvách, učebnice, kapitoly v monografiách a učebniciach, publikované práce v členení na karentované, nekarentované časopisy, domáce zahraničné atď.,
- Citácie SCI a iných ISI databáz (so zohľadnením rôznej frekvencie citácií v rôznych odboroch), citácie iné,
- ďalšie indikátory ako: patenty, realizované patenty, významné nové technológie, diagnostické metódy, umelecké diela
- získané domáce a zahraničné granty a ich finančný objem
- pozvania na prednášky (najmä pozvané a plenárne) na kongresoch, organizovanie konferencií, účasť v zahraničných redakčných radách a vedeckých výboroch a pod.

Indikátory kvalitatívne, ktoré posúdili experti v pracovných skupinách:

- Najvýznamnejšie práce fakulty (VŠ) podľa jej vlastného uváženia za ostatné dva roky, proporcionálne počtu tvorivých pracovníkov a počtu profesorov
- práce citované celkovo viac než päťdesiatkrát alebo viac než desaťkrát, ďalšie najvýznamnejšie vedecké výsledky, zvlášť najvýznamnejšie práce profesorov, podobne docentov a piatich najvýznamnejších prác pracovníkov pod štyridsať rokov. Všetky tieto diela fakulty poskytli *in extenso* pre posúdenie expertmi.
- špičkové projekty či patenty, unikátne technické, umelecké a i. diela,

Výsledky hodnotenia kvality z r. 2000

Podkladom boli dokumenty, ktoré reprezentovali prácu fakúlt za roky 1998 – 1999 a ktoré si akreditačná komisia vyžiadala z fakúlt na základe uzn. AK č. 6.2.1. a listu (č. 20/2000-AK) rektorom vysokých škôl z januára t.r. (www.akredkom.sk).

Akreditačná komisia vychádzala z hodnotenia fakúlt s podobným vzdelávacím a vedeckým (umeleckým) zameraním a poslaním. Návrhy vypracovalo trinásť pracovných podskupín (uzn. AK č. 8.4.1) a plénum AK ich zosumarizovalo na svojom 10. zasadnutí AK v piatich blokoch.

Akreditačná komisia zaradila fakulty do skupín „a“ (výborné fakulty), „b“ (štandardné fakulty), „c“ (uspokojivé fakulty) podľa výsledkov hodnotení. Štyri fakulty nedosiahli požadovanú minimálnu úroveň vzdelávania a vedeckej alebo umeleckej činnosti a jedna (Právnická fakulta UK) neposkytla AK požadované podklady. Výsledky sú v tabuľke II.13 v závere tejto časti.

Ide o relatívne hodnotenie fakúlt v rámci jednej zo skupín. Nepodarilo sa zosúladiť hodnotenie medzi skupinami, i keď sa AK o

to snažila. AK však konštatovala rozdiely vo vedeckej výkonnosti fakúlt v rôznych skupinách. Základné závery sú:

- Väčšina fakúlt v bloku „P“ (prírodovedné; v tomto bloku bola hodnotená aj Fak. Chemickej a potravinárskej chémie STU) v publikačnej činnosti v medzinárodných karentovaných časopisoch a v medzinárodnom SCI ohlase svojich prác výrazne prevyšuje takéto aktivity fakúlt hodnotených v blokoch fakúlt humanitného, technického a ekonomického zamerania. Väčšina fakúlt v blokoch „H“, „T“, a „E“, orientovala svoju publikačnú aktivitu viac na publikácie v zborníkoch (tabuľka 2). AK odporúča fakultám viac sa orientovať na publikovanie vo vedeckých medzinárodných a domácich časopisoch.
- AK konštatuje, že aj pre výborné fakulty je čoraz ťažšie udržať úroveň vzdelávania a vedy na úrovni zodpovedajúcej európskym štandardom. Ani najvyššie úsilie fakúlt nemôže zabrániť poklesu úrovne za súčasnej štruktúry a financovania vysokých škôl v SR. Vysoké školy za posledných desať rokov viac než zdvojnásobili počet študentov v súlade s požiadavkami spoločnosti, ale ak majú naplniť svoje ambície vo vzdelávacej a vedeckej oblasti, nestačí len úsilie ich pracovníkov a vedenia.
- AK upozornila vládu, príslušné ministerstvá a NR SR, že za situácie, keď slovenské vysoké školstvo disponuje jedným z najmenších rozpočtov v Európe v podiele z hrubého domáceho produktu a súčasne má najviac univerzít vzhľadom na počet obyvateľov, nedajú sa naplniť vzdelávacie a vedecké ciele fakúlt. AK veľmi dôrazne upozorňuje, že všetky fakulty potrebujú akútne veľké prostriedky na zlepšenie svojho prístrojového vybavenia a prístup k vedeckej literatúre.

Skutočnosť, že špičkové fakulty v „prírodovednom bloku“ najviac publikujú v náročných recenzovaných zahraničných

časopisoch, je dokumentovaná v tabuľke 2. Ide o modelovú tabuľku, pretože bez úplných údajov, ktoré sú na UIPŠ, by nebolo správne uverejniť čísla pre konkrétne fakulty. Údaje sú prepočítané na jedného tvorivého pracovníka. V absolútnych číslach znamenajú, že niektoré fakulty so sto VŠ učiteľmi vykazujú doslova niekoľko (menej než desať) publikácií v medzinárodných karentovaných časopisoch.

Rozdiely v publikačnej aktivite čiastočne ovplyvňuje publikačná frekvencia v rôznych odboroch, ale pravdepodobne na mnohých fakultách chýba jasná predstava, že treba tvoriť medzinárodne uznávané vedecké diela - najmä na fakultách, kde sa koná doktorandské štúdium. Nestačí publikovať napr. v domácich zborníkoch - tento indikátor nemá patričnú výpovednú hodnotu. Ešte výraznejšie sú rozdiely v citáciách registrovaných v SCI alebo inej databáze ISI (Institut for Scientific Information).

Zaujímavé je, že špičkové fakulty v skupine prírodných vied nezaostávajú za technickými v patentoch. Podrobná analýza ukazuje, že na niektorých fakultách vykazuje významné medzinárodné výsledky niekoľko jednotlivcov alebo skupín - ide o najvýznamnejšie práce a najmä publikácie citované v SCI celkovo viac než päťdesiatkrát alebo desaťkrát za rok. Niektoré publikácie sú skutočne svetovo uznávané a citované aj viac než dvestokrát. Veľká väčšina fakúlt také diela vôbec nemá. Pri hodnotení zohľadnila AK aj niektoré významné technické a umelecké diela a patenty. Tu sú veľké rozdiely medzi fakultami podobne ako pri publikáciách.

Akceptácia hodnotenia vysokými školami, jeho využitie MŠ SR

Viaceré VŠ a fakulty využili hodnotenie na zlepšenie práce. Niektoré fakulty, napr. zaviedli honorovanie prác poslaných do karentovaných medzinárodných časopisov. AK hodnotenie zverejnila na svojej internetovej stránke, ale nie v dennej tlači.

Ako informácia pre verejnosť má teda hodnotenie obmedzený okruh užívateľov. Hodnotenie nevyužilo MŠ SR ako nástroj pre diferencované financovanie VŠ podľa poslania a kvality. Svoju úlohu zohralo aj odmietnutie evalvácie rektormi VŠ, ktorí sa takto vzdali motivačného nástroja, čím de facto odmietli financovanie výkonov VŠ vo vedeckej práci. Dôvodom mala byť nedôvera v hodnotenie.²⁴ Po zverejnení výsledkov evalvácie sa uskutočnila diskusia s rektormi za prítomnosti ministra školstva na 11. zasadnutí. AK ponúkla rektorom možnosť nahliadnuť do všetkých materiálov, ktoré AK mala (vrátane najvýznamnejších publikácií). Nik túto možnosť nevyužil. Zdá sa, že VŠ by sa radšej vrátili k bodovému hodnoteniu, ktoré však odmietali tiež, podobne ako evalvácie predchádzajúcej AK. Žiadnu inú alternatívu evalvácie nenavrholi. Z diskusie na seminári INEKO „Kvalita školstva na Slovensku“ taktiež nevyplývali žiadne konštruktívne návrhy. Postoj Rady vysokých škôl nie je celkom jasný. Dekani a učitelia fakúlt, ktoré vykazujú najlepšie výsledky vo vedeckej práci a v doktorandskom štúdiu, sú s odmietaním evalvácie naopak sklamaní.

Alternatívne modely evalvácie vedeckej práce - anglický model

Z viacerých modelov evalvácie vedeckej práce je mimoriadne prepracovaný anglický systém, ktorý na financovanie využíva HEFCE (Higher Education Funding Council). Pre zabezpečenie vzdelávania a vedy sa v Anglicku delí takmer tretina **inštitucionálnych prostriedkov** (ďalšie prostriedky sa poskytujú formou grantov) podľa hodnotenia vedeckej práce v sedemstupňovej stupnici takto: VŠ v stupni 1 a 2 prostriedky z tohto balíka nedostanú. VŠ v stupni 3b dostanú prostriedky s faktorom 1.0 a ďalšie potom s faktorom 1.5

²⁴ AK oboznámila rektorov s navrhovanými princípmi na 4. zasadnutí v okt. 1999 a žiadala ich o pripomenky. V liste rektorom z jan. 2000, v ktorom AK žiadala fakulty o podklady, predseda AK opäť oboznámil rektorov so spôsobom hodnotenia a požiadal ich o pripomenky.

(3a), 2.25 (4), 3.325 (5) a 4.04 (5*). Univerzity rangu 5* sú skutočne svetové špičkové inštitúcie vzdelávania a vedy.

Anglický systém hodnotenia vedy na VŠ je založený na posúdení významných prác pracovníkov VŠ expertami. Kritérium pre zaradenie do najvyššej kategórie, 5*, je: Vedecká kvalita dosahuje špičkovú medzinárodnú úroveň vo väčšine disciplín, na ktoré je výskum zameraný a špičkovú národnú úroveň vo všetkých ostatných. Dve najnižšie kategórie, kde je ešte veda financovaná, sú 3a (vedecká kvalita dosahuje špičkovú národnú úroveň v podstatnom množstve disciplín alebo medzinárodnú úroveň v niektorých a národnú úroveň vo väčšine ostatných), resp. najnižšia, 3b (vedecká kvalita dosahuje špičkovú národnú úroveň vo väčšine disciplín).

Záver: Problémy vysokých škôl v SR v súvislosti s kvalitou

Jednotné vedomostné testy ako na stredných školách vo vysokoškolskom vzdelávaní nie sú možné. O plnení poslania VŠ sa dá usudzovať napr. z údajov o zamestnanosti absolventov. Absolvent vysokej školy má všeobecne väčšiu šancu zamestnať sa, a preto má vzdelanie cenu samo osebe. Mnohí však nepracujú v užšom slova zmysle v odbore, ktorý študovali, i preto sa o kvalite VŠ či fakulty aj z hľadiska zamestnanosti absolventov dá hovoriť len nepriamo. Jednou z otázok AK pri hodnotení vzdelávacích výsledkov fakúlt bolo sledovanie absolventov, ich uplatnenie na významných postoch a iné.

Ukazuje sa, že odpovede na takéto otázky majú nízku výpovednú hodnotu. Domnievam sa, že na magisterskom a inžinierskom stupni je kvalita vysokoškolského vzdelávania v porovnaní s európskym štandardom zatiaľ priemerná. Dokumentuje to uplatnenie našich absolventov na zahraničných pracoviskách, aj v ďalšom štúdiu na doktorandskom stupni. Prírodovedné fakulty sú zahraničím takmer vykrádané. Jednoznačne nízku

úroveň má doktorandské štúdium. Problémy sa dajú identifikovať, ale nie je pravdepodobné, že riadiace zložky štátu nájdu vôľu ich riešiť. Sú to:

1. Chybná štruktúra siete VŠ

V SR máme najviac univerzít v Európe v prepočte na 100 tisíc obyvateľov (podkladový materiál vlády o koncepcii VŠ), najmenej študentov na jednu univerzitu a poskytujeme najnižšie percento HDP na VŠ. To sa musí prejavovať v kvalite. Štátne VŠ sú v SR len univerzitného typu, aspoň podľa mena, nie podľa obsahu vzdelávania a schopnosti vedeckého výskumu. Počet univerzít a fakúlt sa od r. 1990 zhruba zdvojnásobil, bez nárastu zdrojov. Napr. prírodovedne orientované fakulty boli v r. 1990 tri, dnes ich je deväť. Ešte horšie je to s fakultami humanitného a ekonomického zamerania. Extenzívny rozvoj vysokých škôl univerzitného typu treba ukončiť, či ešte lepšie, treba svižne urobiť ráznu redukciu.

Chýbajú kvalitné neuniverzitné VŠ zamerané na profesné vzdelávanie, „fachhochschule“, teoreticky menej náročný, kratší a lacnejší bakalársky stupeň. V SR nedosahuje ani 10% absolventov, výrazne menej než v krajinách EÚ. Jediná tohto typu je súkromná VŠ manažmentu v Trenčíne. Diverzifikácia vysokých škôl podľa poslania je jedným z kľúčových odporúčaní OECD pre systém VŠ v SR už od r. 1993 a dodnes sa nerealizovala. Bez nej nemožno dosiahnuť masovejšie vzdelávanie (30% populácie v pomaturitnom veku) bez výrazného zníženia kvality a zvýšenia nákladov.

2. Konflikt masového vzdelávania a kvality

Cieľ deklarovaný v SR, vzdelávať na VŠ až 30% či viac populácie 18-ročných, chceme dosiahnuť nerealizovateľným spôsobom. Dosiahnuť ho **takmer výlučne na magisterskom, resp. inžinierskom stupni sa nedá (terajších asi 95% absolventov)**. Ak by aj bolo dost' peňazí, nie je to možné pre gaussovské rozdelenie populácie podľa schopnosti vzdelávať sa na príslušnom stupni bez výrazného poklesu úrovne.

Ako sa masové vzdelávanie odrazí v kvalite špičkového vzdelávania na vyšších stupňoch a vo vedeckej práci univerzít? Na konferencii v Birminghame (apríl 2001) bola táto otázka hlavnou témou a nastolila nasledujúce otázky: „**End of Quality**“? **Has external quality review had its days? Has control of quality been usurped by the market and by information technology? Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?** Zdá sa, že na Slovensku sme tento problém vyriešili – masové rozšírenie siete VŠ a externého štúdia je ľahšou a lepšie platenou cestou než práca vedecky orientovaných univerzít.

3. Externé vzdelávanie

Samotné externé vzdelávanie nemožno hodnotiť negatívne. Je však nadmerné, na viacerých fakultách, vrátane nových VŠ, je viac študentov v externej než v internej forme. Realizuje sa na detašovaných pracoviskách, s poplatkami za štúdium cez s.r.o. VŠ využívajú akreditáciu pre denné štúdium, ale študijný program externého vzdelávania formou sústredení (týždeň je ekvivalentný semestru) spravidla na akreditáciu nepredložili. **Takéto štúdium je nelegálne**. Pre učiteľov je zdrojom dodatočných príjmov, ale kvalita žiadnym štandardom nezodpovedá. Učítelia sú zat'ážení a vedeckej práci sa nevenujú. Nejde len o uzavretú formu bakalárskeho štúdia - takíto študenti majú ponuku pokračovať v dennom magisterskom štúdiu.

4. Chýbajú osobnosti

Rýchly vzrast počtu VŠ v priebehu desaťročia a najmä za posledných 5 rokov nie je krytý vedeckými a pedagogickými osobnosťami. Nevytvoril sa mechanizmus, ktorý by motivoval prechod dobrých vedcov zo SAV na VŠ. Výhodou VŠ je možnosť získať talenty v skorom veku, ale ich výchova si vyžaduje dobré vybavenie a motivujúce platy, inak nemajú záujem nahradiť starnúci učiteľský zbor. Dôsledkom je, že na VŠ (najmä nových) pracuje na miestach profesorov mnoho

dôchodcov (AK garantov vo veku nad 65 rokov akceptuje obmedzene). Keďže sa vedecká práca v platoch nezobrazí, učitelia majú úväzky na viacerých VŠ, miesto vedeckej práce sa orientujú na externé vzdelávanie, najmä prostredníctvom s.r.o., nie na rozvoj vedeckých základov svojho odboru. Nedostatok profesorov sa prejavuje i v náraste ich počtu na dvojnásobok od r. 1995, ale medzinárodná vedecká reputácia niektorých ani približne nezodpovedá medzinárodným kritériám. Potvrďuje to previerka návrhov za ostatné tri roky.

5. Financovanie VŠ je nepostačujúce a je založené na „extenzívnej“ metóde

Malý podiel HDP na financovanie VŠ a jeho použitie devastuje kvalitu. Pri rozdeľovaní prostriedkov zohľadňuje MŠ len extenzívne kritériá: počet študentov, „experimentálnu náročnosť“ a „kvalifikačnú štruktúru“. Pretože docenti a profesori zavážia najviac, vytvára to **tlak na znižovanie požiadaviek na menovanie docentov a profesorov. Absentuje financovanie diferencované podľa kvality**, vrátane kvality docentov a profesorov, ktorí vstupujú do vzorcov kvalifikačnej štruktúry. Pritom je podľa platného zákona (§ 15 zákona o VŠ) MŠ povinné hodnotenie kvality VŠ Akreditačnou komisiou pri financovaní zohľadniť, ale od r. 1999 tak nerobí. Pri nízkom financovaní zo strany štátu klesajú zdroje aj pre univerzity, ktoré by inak mohli mať uspokojivú úroveň. Keďže kvalita VŠ sa neprejaví v platoch ani v možnosti profesionálneho uplatnenia (napr. získaním lepšieho prístrojového vybavenia) dochádza k demoralizácii kvalitných učiteľov VŠ, najmä mladých, nedôvere v ohodnotenie úsilia. Aktívne pracoviská majú možnosť získať prostriedky na vybavenie z medzinárodných projektov (zväčša nie na platy), čo zlepšuje pracovné možnosti.

6. Nezohľadňuje sa kvalita a rozsah vedeckej práce VŠ vo financovaní

Ak rektori a MŠ SR odmietli financovanie podľa kvality, výkony VŠ vo vede sa vo financovaní vôbec neodrazia, ak nerátam prostriedky pre tzv. §1 (vedeckí pracovníci

na VŠ, čo je tiež len extenzívny parameter). Toto nenapraví ani pripravený zákon o podpore vedy a techniky, pretože aj v ňom je podmienkou pre inštitucionálne financovanie len to, že inštitúcia prešla evalváciou. Zabudlo sa na klauzulu o financovaní podľa kvality. **Vedecká práca ostáva na časti univerzít len v deklaratívnej podobe.**

7. Malý podiel doktorandského štúdia, jeho kvalita

Priemerný podiel doktorandov v porovnaní s počtom študentov denného štúdia (bakalársky, magisterský a inžiniersky stupeň) je na slovenských VŠ necelých 2,2% (Štatistická ročenka školstva, 2000), graf II.2. Podiel kolíše aj na jednotlivých fakultách tej istej univerzity. Aj na najlepšíh slovenských fakultách je podiel doktorandov menší než 7%, dva až trikrát nižší než na zahraničných univerzitách (špičkové univerzity dosahujú podiel doktorandov aj 40%.) Mnoho doktorandov zo štúdia predčasne odchádza, je neefektívne. Doktorandské štúdium je základným prejavom vedeckého charakteru univerzít a ich poslanie ako najvyšších vzdelávacích a vedeckých inštitúcií s patričným významom pre spoločenský a technologický rozvoj. Jeho cieľom nie je len výchova budúcich vedcov a učiteľov VŠ. Vedie k schopnosti analyzovať, riešiť nepredvídané situácie, strategicky myslieť, čo je dôležité pre ekonomiku a fungovanie štátu. Na VŠ je poddimenzované, ani dobré pracoviská nemôžu prijať doktorandov podľa svojej kapacity, doktorandské miesta sa z MŠ neprideľujú podľa kvality. Jeho nízky podiel na vzdelávaní zapadá do rámca kvality našich VŠ, s nízkou výkonnosťou vo vede. Napriek všetkému, niektoré fakulty dokážu vychovať **doktorandov, ktorí sú akceptovaní na ktoromkoľvek svetovom pracovisku. Rozdiely v kvalite medzi univerzitami a odbormi sa najviac prejavujú v doktorandskom štúdiu.**

8. Technické vybavenie pracovísk VŠ, vrátane laboratórií pre študentov, je už neudržateľné, nehovoriac o podpore laboratórií so špičkovou technikou.

9. Chýba prístup k literatúre, najmä k medzinárodným vedeckým časopisom. Nezdráham sa tvrdiť, že v SR nejestvuje ani jediná vedecká knižnica (potom **nemožno hovoriť o akreditácii ani jednej našej univerzity** v zmysle medzinárodných kritérií). Na nedostatok literatúry dôrazne upozorňujú študenti. V súvislosti s bodmi 8 a 9 treba:

- Vytvoriť teleso pre posudzovanie návrhov pre zriadenie spoločných pracovísk vybavených špičkovou technikou (bez ohľadu na rezort, VŠ či SAV),
- Vytvoriť vedeckú knižnicu SR s (aspoň) elektronickým prístupom k vedeckým časopisom s licenciou pre všetky VŠ, SAV a ďalšie subjekty vedy.

10. Záver: Nadšenie viacerých učiteľov VŠ sčasti prekonáva zmienené problémy. Má však svoje limity. **Problémy sú identifikovateľné** a podieľať sa na riešení by mali decízne orgány aj VŠ samotné:

a) VŠ a ich predstavitelia by mali reálne posudzovať svoje vzdelávacie a vedecké možnosti. Je poctivejšie a užitočnejšie ponúkať kvalitné bakalárske vzdelávanie než prijímať študentov na magisterské štúdium, bez personálneho zázemia interných zamestnancov, fungujúcich pracovísk a technických predpokladov. Známe sú kauzy neakreditovaných odborov: MŠ SR udelí právo konať štátne skúšky po absolvovaní nekvalitného štúdia, ktoré financuje na úkor dobrých VŠ, hoci AK na nedostatky upozorňovala a konanie štátnych skúšok neodporučila. VŠ samotné sa podieľajú na nelegálnom, neakreditovanom externom vzdelávaní platenom cez s.r.o a na pseudokonkurencii vytváranej profesormi, ktorí majú majú 100% úväzok na viacerých VŠ zároveň v tom istom odbore - vytvárajú konkurenciu sami sebe. Na mnohých VŠ chýba vôľa robiť vedecký výskum, hoci pre stupeň poskytovaného vzdelávania je nevyhnutný. Chýba všeobecná vôľa akceptovať evalváciu, evalvačné procesy efektívne zlepšovať a zmysluplne používať. Dominuje masové vzdelávanie, pre špičkové

chýbajú podporné mechanizmy vo vnútri VŠ aj u decíznych orgánov.

b) Decízne orgány by mali predovšetkým zvýšiť podiel HDP na financovanie VŠ, najmä ak VŠ prejavia vôľu zvýšiť kvalitu (popri zrejmom zvýšení výkonov v počte študentov). Financovanie má závisieť od náročného hodnotenia kvality, inak sa problém špičkového vzdelávania nevyrieši. Parlament by mal nájsť odvahu zredukovať sieť vysokých škôl. AK dávno odporúčala zlúčiť univerzity v Trnave (ťažko nájsť argument pre súčasný stav), Akadémiu umení v Banskej Bystrici pričleniť k UMB, príp. zlúčiť ďalšie VŠ. Prispôbiť názvy jestvujúcich univerzít ich reálnemu stavu (to sa malo stať už v prílohe k návrhu zákona o VŠ). Politici by mali odolať pokušeniu zakladať ďalšie univerzity čiste z politických dôvodov. V zákone o podpore vedy a techniky treba prisúdiť výskumným univerzitám (škoda, že tento termín sa v zákone o VŠ nepresadil) postavenie vo vede a s tým súvisiace financovanie tak, ako je bežné vo vyspelom svete.

Domnievam sa, že napriek kritickým poznámkam je vzdelávanie na bakalárskom, magisterskom-inžinierskom a doktorskom stupni (vzdelávanie lekárov) na takej úrovni, že **naši absolventi v mnohých odboroch zatiaľ obstoja na európskom trhu práce**, i keď jeho úroveň podľa mojich poznatkov klesá. Prevláda **tendencia k masovému vzdelávaniu na úkor kvality**. V zlom stave je **najvyšší stupeň vzdelávania, doktorandské štúdium a vedecká práca viacerých univerzít**. Ak by tento stav pretrvával, naše **univerzity nebudú schopné plniť jedno zo základných poslání – prispievať k rozvoju nových vedeckých poznatkov**. To sa odrazí aj vo vzdelávaní na nižších stupňoch a dôsledkom bude znížená schopnosť rozvíjať vedu aj na SAV a iných subjektoch vedy. **SR stratí schopnosť prispievať k technologickému rozvoju a časom aj rozpoznať tendencie tohto rozvoja vo svete**.

Tabuľka II.13: Hodnotenie vysokých škôl a fakúlt za roky 1998 - 1999

P-b	Lekárska fakulta UK	T-a	Stavebná fakulta STU
P-b	Jesseniova lekárska fakulta UK	T-b	Stavebná fakulta TU K
P-b	Farmaceutická fakulta UK	T-a	Stavebná fakulta ŽU
P-b	Lekárska fakulta UPJŠ	T-c	Fakulta špeciálneho inžinierstva ŽU
P-a	Univerzita veterinárskeho lekárstva	T-a	Fakulta architektúry STU
P-a	Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TTU		
P-a	Fakulta fyziky, matematiky a informatiky UK	T-a	Agronomická fakulta SPU
P-a	Prírodovedecká fakulta UK	T-c	Fakulta záhradníctva a kraj. inžinierstva SPU
P-a	Prírodovedecká fakulta UPJŠ	T-a	Lesnícka fakulta TU Z
P-c	Fakulta prírodných vied UCM	T-b	Drevárska fakulta TU Z
P-b	Fakulta prírodných vied UKF	T-a	Fakulta ekológie a environmentalistiky TU Z
P-b	Fakulta prírodných vied UMB		
P-c	Fakulta prírodných vied ŽU	T-b	Voj. letecká akadémia gen. M.R. Štefánika KE
P-a	Chemikotechnologická fakulta STU	T-b	Fakulta pozemného vojska VA
P-b	Fakulta priemyselných technológií TNU – Púchov	T-b	Fakulta protivzdušnej obrany VA
		T-b	Fakulta logistiky VA
		T-b	Fakulta zabezpečenia velenia VA
H-a	Filozofická fakulta UK	E-b	Fakulta manažmentu UK
H-a	Filozofická fakulta PU	E-d	Fakulta verejnej správy UPJŠ
H-c	Fakulta humanitných a prírodných vied PU	E-c	Fakulta pol. vied a medzinárodných vzťahov UMB
H-b	Filozofická fakulta UCM	E-c	Fakulta financií UMB
H-c	Fakulta masmediálnej komunikácie UCM	E-a	Ekonomická fakulta UMB
H-a	Filozofická fakulta UKF	E-b	Fakulta prevádzky a ekonom. dopravy a spojov ŽU
H-c	Filologická fakulta UMB	E-c	Ekonomická fakulta TU K
H-b	Fakulta humanitných vied UMB	E-c	Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov TNU
H-b	Fakulta humanistiky TTU	E-a	Fakulta podnikového manažmentu EU
		E-a	Obchodná fakulta EU
H-a	Pedagogická fakulta UK	E-b	Fakulta hospodárskej informatiky EU
H-a	Fakulta telesnej výchovy a športu UK	E-b	Podnikovohospodárska fakulta EU
H-c	Pedagogická fakulta PU	E-a	Národohospodárska fakulta EU
H-b	Pedagogická fakulta UKF	E-a	Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU
H-a	Pedagogická fakulta UMB		
H-b	Pedagogická fakulta TTU		
H-a	Rim.- kat. cyril.-metod.bohoslovecká fakulta UK	U-b	Fakulta úžitkových umení TU K
H-a	Evanjelická bohoslovecká fakulta UK	U-a	Filmová a televízna fakulta VŠMU
H-b	Grécko-katolícka bohoslovecká fakulta PU	U-a	Činoherná a bábkárská fakulta VŠMU
H-a	Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU	U-a	Hudobná a tanečná fakulta VŠMU
H-b	Teologická fakulta TTU	U-a	Vysoká škola výtvarných umení
H-b †	Katecheticko-pedagogická fakulta ŽU – Ružomberok	U-d	Fakulta dramatických umení AU BB
		U-d	Fakulta múzických umení AU BB
		U-d	Fakulta výtvarných umení AU BB
H-n 0	Právnická fakulta UK		
H-b	Právnická fakulta UPJŠ		
H-b	Právnická fakulta UMB		
H-b	Právnická fakulta TTU		
H-b	Akadémia policajného zboru		
T-a	Fakulta elektrotechniky a informatiky STU		
T-a	Fakulta elektrotechniky a informatiky TU K		
T-b	Elektrotechnická fakulta ŽU		
T-b	Fakulta riadenia a informatiky ŽU		
T-b	Strojnícka fakulta STU		
T-b	Materiálovotechnologická fakulta STU		
T-b	Fakulta výrobných technológií TU K		
T-b	Fakulta baníctva, ekológie, riadenia a geotech. TU K		
T-a	Hutnícka fakulta TU K		
T-b	Strojnícka fakulta TU K		
T-a	Strojnícka fakulta ŽU		
T-c	Fakulta špeciálnej techniky TNU		
T-c	Fakulta mechatroniky TNU		
T-a	Mechanizačná fakulta SPU		
T-c	Fakulta environmentálnej a výrobn. techniky TU Z		

Vysvetlivky:

0 - n – nehodnotená, fakulta neposkytla podklady pre hodnotenie
† - fakulta zanikla – transformácia na Katolícku univerzitu
P – fakulty prírodovedného, lekárskeho a príbuzného zamerania
H – fakulty humanitného zamerania
T – fakulty technického zamerania
E – fakulty ekonomického zamerania
U – fakulty umeleckého zamerania

Tabuľka II.14: Typické rozdiely vo vybraných indikátoroch, ktoré vykazujú fakulty „a“, „b“, „c“ v skupinách prírodovedeckých (P), resp. technických (T) a ekonomických (E) fakúlt. Všetky poskytujú magisterské/inžinierske štúdium a v rôznej miere aj doktorandské. Prepočet príspevkov na jedného tvorivého pracovníka.

	Karentované časopisy zahraničné	Medzinárodne recenzované zborníky	Domáce zborníky	SCI a multidis. citácie ISI	Patenty
P-a	0,6	0,3	0,30	3,5	0,01
P-b	0,1	0,6	0,50	0,1	-
T-a	0,05-0,10	0,5	0,5	0,1-0,7	0,01-0,03
T-b	0,01-0,04	1,0	0,5	0,05-0,1	
E-a	< 0,05	0,5	0,7	0,03-0,3	-
E-b	0,01	0,7	0,3		-

Graf II.2: Podiel počtu študentov denného doktorandského štúdia (v%) voči počtu študentov denného bakalárskeho + magisterského (inžinierskeho) štúdia.

