REFLEXIE A TRENDY

PRE RIADENIE A ROZVOJ VYSOKÉHO ŠKOLSTVA

INFORMAČNÉ LISTY 1/17

Liečba, ktorú nikto nechce?

Slovensko je svetový líder v produkcii absolventov druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania; nezvládnutá masifikácia a diverzifikácia vysokého školstva by mala byť kľúčovým impulzom slovenských reforiem

CEM
CENTRUM EDUKAČNÉHO MANAŽMENTU
Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta managementu

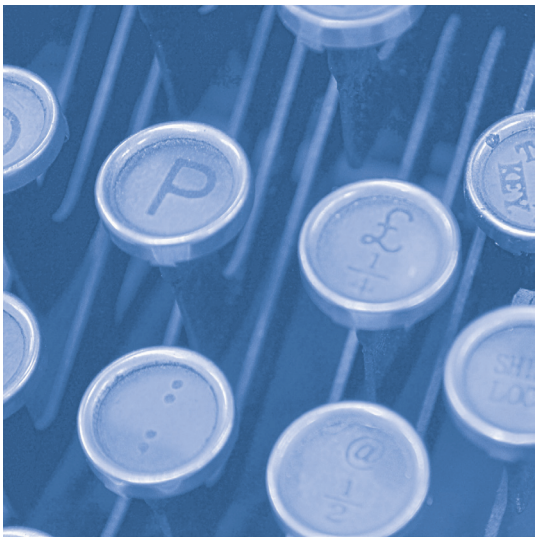
Informačné listy obsahujú originálne správy, analýzy, postrehy a informácie z oblasti riadenia a rozvoja vysokého školstva na Slovensku a v medzinárodnom kontexte.

Vydavateľom je Centrum edukačného manažmentu pri Fakulte managementu Univerzity Komenského v Bratislave (CEM). Na príprave informačných listov spolupracuje Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (SVP PedF UK), Praha, Česka republika

© Kolektív autorov vedený Petrom Obdržálkom a Janem Kouckým a Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta managamentu

Táto publikácia ako dielo podlieha licencii Creative Commons CC BY-NC pre nekomerčné použitie 4.0 – medzinároná licencia

EDITORIÁL



Vážení čitatelia,

prinášame Vám prvé vydanie Informačných listov CENTRA EDUKAČNÉHO MANAŽMENTU (CEM), zriadeného koncom roka 2016 pri Fakulte managementu Univerzity Komenského v Bratislave. Pod názvom „REFLEXIE a TRENDY PRE RIADENIE A ROZVOJ VYSOKÉHO ŠKOLSTVA“ začína týmto CEM publikovať aktuálne príspevky odborného a informatívneho charakteru k problematike rozvoja vysokého školstva u nás aj vo svete. Pozornosť budeme venovať predovšetkým analytickým pohľadom, dobrým skúsenostiam, trendom a medzinárodnému i národnému benchmarkingu.

V kontexte riadenia inštitúcií terciárneho vzdelávania a tiež rozvoja systémov vysokoškolského vzdelávania to budú napríklad témy ako kvalita a výkonnosť, governance inštitúcií, financovanie, vzťahy vysokých škôl a spoločnosti či ekonomiky – ich otvorenosť a dostupnosť, diverzifikácia, tretia misia, prípadne viac špecificky prepojenosť na regionálny rozvoj, vzťahy edukácie a výskumu, uplatniteľnosť absolventov, riadenie tvorby obsahov a metód vzdelávania a ďalšie.

Sme si plne vedomí, že ide o ambiciózny zámer. Iste sa stretneme s náročnými čitateľmi z akademickej obce, veríme však aj v záujem a reakcie partnerov vysokých škôl. Tak v decíznej sfére ako aj v prostredí nižších stupňov vzdelávania, zamestnávateľov, podnikateľov, či v treťom sektore. Budeme sa usilovať aj o presah informácií do povedomia širšej verejnosti.

Diskusia o zlepšení funkčnosti a zvyšovaní úrovne vysokoškolského vzdelávania je vysoko aktuálna. Nemala by byť kampaňovitá, ale mala by sa stať súčasťou kontinuálneho procesu zlepšovania v našom vysokoškolskom prostredí. Naším cieľom je prinášať príspevky špecificky zamerané na edukačný manažment tak, aby v diskurze narastalo zastúpenie argumentácie na báze faktov, na úkor argumentácie na úrovni domnienok a parciálnych záujmov. Predovšetkým nás bude tešiť, ak publikované materiály obohatia každodennú prácu tých, ktorí sú nositeľmi vysokoškolského vzdelávania – pedagógov a manažérov vysokoškolských inštitúcií.

Pre prvé číslo Informačných listov sme zvolili tému, ktorá síce dlhodobo rezonuje, ale nenachádza na Slovensku ráznu odpoveď. Predpokladáme, že v čase rozprúdenej diskusie o zásadných reformách v našom vysokoškolskom systéme by mala získať na váhe a jej riešenie nemôže zostať „podlinkové“.

Peter Obdržálek

poverený vedením
Centra edukačného manažmentu FM UK

Liečba, ktorú nikto nechce?

Slovensko je svetový líder v produkcii absolventov druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania; nezvládnutá masifikácia a diverzifikácia vysokého školstva by mala byť kľúčovým impulzom slovenských reforiem

OBSAH:

I.	Expanzia počtu študentov a podielu zapísaných do vysokoškolského vzdelávania	5
II.	Koľko absolventov končí vysokoškolské štúdium a akú úroveň diplomu získavajú	10
III.	Implikácie pre reformné snahy v slovenskom vysokom školstve	14

I. EXPANZIA POČTU ŠTUDENTOV A PODIELU ZAPÍSANÝCH DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

Posledné desaťročie vývoja vysokého školstva v rozvinutých krajinách je charakterizované jeho pokračujúcou expanziou. Jej povaha sa však neustále mení a rozširuje. Kvantitatívny rozmach je spojený s rozličnými procesmi diferenciácie. Týka sa tak študujúcej a absolventskej populácie, ako aj vysokoškolských inštitúcií či samotných študijných programov, ktoré vedú k utváraniu nových vysokoškolských sektorov a subsektorov. Súčasne však prebiehajú aj procesy integrácie, zlučovania a fúzie vysokých škôl. Dochádza k prepájaniu medzinárodného vysokoškolského priestoru (internacionalizácii), pokračuje realizácia bolonského procesu, čo sa však v európskych krajinách stále odohráva vo veľmi rôznorodom národnom rámci.

Ďalšou významnou črtou vývoja vysokého školstva v poslednom desaťročí je nepochybne aj silný dopad dôsledkov a skúseností z ekonomickej a finančnej krízy po roku 2008 na najrôznejšie stránky rozvoja vysokého školstva. Popri úspornej rozpočtovej politike štátu a hľadaní nových zdrojov a pravidiel financovania vysokých škôl, ktoré sa objavili najskôr, ide dnes napríklad aj o nové trendy v riadení vysokého školstva a orientáciu na posudzovanie výkonov vysokých škôl, o dôraz na zamestnateľnosť a uplatnenie absolventov ako hlavné kritérium spoločenskej účinnosti ich činnosti, o tlak na hodnotenie a zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania alebo o dynamické rozvíjanie tzv. tretej funkcie vysokých škôl.

V každom prípade platí, že mnohé európske krajiny sa v posledných desaťročiach po elitnej a masovej fáze rozvoja terciárneho vzdelávania (podľa vplyvnej teórie *masifikácie* vysokého školstva Martina Trowa[1]) prehupli do fázy univerzálnej (všeobecnej), kedy na vysoké školy chodí viac ako polovica zodpovedajúcej vekovej skupiny a vysokoškolský titul získavajú najmenej dve pätiny populácie.

Kvantitatívna expanzia (masifikácia) vysokého školstva na Slovensku korešponduje s medzinárodnými trendmi, ktoré reflektujú posun vo vnímaní vyššieho vzdelávania, spoločenské požiadavky na rozšírenie prístupu k nemu, ale aj prebiehajúce technologické a kvalifikačné zmeny. V západoeurópskych krajinách však táto expanzia vysokého školstva prebieha už od polovice 60. rokov minulého storočia, zatiaľ čo na Slovensku (a obdobne napríklad v Českej republike alebo v Poľsku) sa zhustila do oveľa kratšieho historického obdobia, predovšetkým od polovice 90. rokov do konca minulého desaťročia. Hlavne preto tiež nebola dostatočne reflektovaná v cieľoch, štruktúre a riadení vysokých škôl.

Najrozvinutejšie krajiny sveta reagovali na masifikáciu (a neskôr na tzv. univerzalizáciu) vysokého školstva rôznymi prístupmi, ktoré však všetky viedli k jeho nevyhnutnej diverzifikácii, teda k „rozrôzneniu", k jeho väčšej vnútornej rozmanitosti z hľadiska funkcií, inštitúcií, programov i metód vzdelávania. Mali totiž podstatne viac času premyslieť, prijať a realizovať potrebné reformy a inovácie, pretože si uvedomovali, k akej zásadnej premene vysokého školstva dochádza, keď namiesto menej ako pätiny najlepších študentov bude študovať viac ako polovica alebo dokonca dve tretiny mladých ľudí z každej vekovej kohorty.

Hoci cesty k formovaniu novej podoby masifikovaného vysokého školstva boli v jednotlivých krajinách dosť rôzne, mali spoločný cieľ: prispôsobiť vysoké školstvo novým potrebám a očakávaniam vyvolaným spoločenskými, ekonomickými a technologickými zmenami a tiež meniacim sa charakteristikám a podmienkam rozvoja samotného vysokého školstva v dôsledku jeho masifikácie. Preukázalo sa totiž, a v mnohých krajinách opakovane potvrdilo, že „nemožno mať viac toho istého", iba tradičné vnímanie univerzít nové ambície naplniť nedokáže.

> ***„Nemožno mať viac toho istého", iba tradičné vnímanie univerzít nové ambície naplniť nedokáže***

Súčasne však diverzifikácia vysokého školstva chránila kvalitu univerzitného sektora a zabraňovala jeho deštrukcii tým, že nové typy vysokých škôl fungovali ako „poistné (vypúšťacie) ventily" pre veľkú časť tých študentov, ktorí chcú kvôli svojmu ďalšiemu uplatneniu získať vysokoškolské vzdelanie, ale na akademicky náročné univerzitné štúdium nemajú dostatočné predpoklady ani motiváciu.[4] Zároveň to vychádzalo v ústrety požiadavkám rôznych odvetví praxe, ktoré upozorňovali na potrebu uspokojiť dopyt rôznych novo vznikajúcich alebo meniacich sa pracovných miest a povolaní, ktoré síce vyžadujú vysokoškolské, avšak neakademické vzdelávanie v kratšom ako dvojstupňovom cykle.

Pod vplyvom vývoja v USA – kde sa masifikácia vysokého školstva rozbehla o veľa rokov skôr – boli v mnohých západoeurópskych krajinách postupne vytvárané tzv. binárne vysokoškolské systémy, predstavované na jednej strane sektorom

Pojmy vysokoškolské a terciárne vzdelávanie sa aj na medzinárodnej scéne často stotožňujú alebo dokonca zamieňajú. Napríklad OECD aj EÚ do svojich databáz explicitne prevzali termín *Tertiary education* podľa novej medzinárodnej klasifikácie vzdelania UNESCO ISCED 2011[2], ktorý sa ďalej delí na úrovne ISCED 5 až 8. Avšak napríklad dokumenty bolonského procesu a EHEA[3] naďalej používajú termín *Higher education*, hoci pojednávajú o tých istých štyroch úrovniach: *Short cycle higher education* (ISCED 5), *Bachelor or equivalent* (ISCED 6), *Master or equivalent* (ISCED 7), *Doctoral or equivalent* (ISCED 8).

tradičných, akademicky orientovaných univerzít a na strane druhej sektorom profesijne zameraných alebo špecializovaných vysokých škôl (odborných vysokých škôl, polytechník, vysokých škôl typu college, profesijných akadémií a pod.).

V priebehu masifikácie tak postupne začali vznikať polytechniky vo Veľkej Británii, odborné vysoké školy v Nemecku (*Fachhochschulen*), v Holandsku (*HBO*) či v Belgicku (*Hogeschoolen* vo Flámsku a *Hautes Écoles* vo Valónsku), technologické inštitúty a vysokoškolské technické sekcie vo Francúzsku (IUT a STS), regionálne technické školy, neskôr inštitúty technológie v Írsku (*Regional Technical Colleges*, resp. *Institutes of technology*) alebo univerzitné a regionálne školy typu college vo Švédsku a v Nórsku (*Högskolan*) a podobne. Ešte neskôr v 90. rokoch vznikli polytechniky (AMK) vo Fínsku, vysoké odborné školy a technické akadémie (*Fachhochschulen* a *Technische Akademien*) v Rakúsku a vo Švajčiarsku[5].

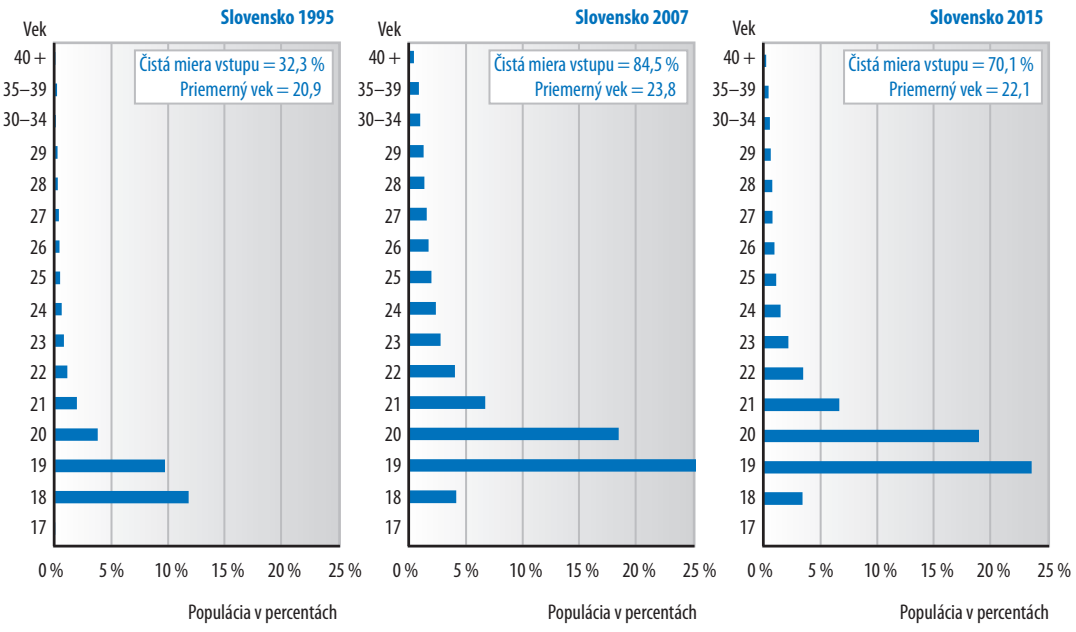
Kľúčovým medzinárodne porovnávaným ukazovateľom OECD, charakterizujúcim kvantitatívnu úroveň vysokoškolského / terciárneho vzdelávania z hľadiska vstupujúcej populácie je tzv. čistá miera vstupu do terciárneho vzdelávania (*net entry rate*), ktorá predstavuje súčet podielov všetkých prvýkrát zapísaných do terciárneho vzdelávania podľa jednotiek veku k zodpovedajúcemu ročníku veku. Čistá miera vstupu do terciárneho vzdelávania charakterizuje podiel populácie, ktorý vstúpi v priebehu svojho života do vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania, teda vlastne využíva aktívne šance sa vzdelávať na vysokoškolskej (terciárnej) vzdelávacej úrovni. (Bližšie pozri *Kvalita a zodpovednosť. Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte*[1]).

Pre dôkladnejší porovnávací rozbor a hodnotenie slovenskej situácie je však nevyhnutné vo výpočte zohľadniť aj počet zahraničných študentov na slovenských vysokých školách na jednej strane a predovšetkým nemalý počet Slovákov študujúcich na vysokých školách v zahraničí na strane druhej (údaje sú v tomto prípade samozrejme k dispozícii iba za Slovákov študujúcich v tých krajinách, ktoré sa zapájajú do príslušných medzinárodných projektov OECD alebo EÚ; o Slovákoch študujúcich v ostatných krajinách nevieme takmer nič). Dôvodom takéhoto postupu je komparatívne mimoriadne vysoký rozdiel či saldo medzi oboma týmito údajmi pre Slovensko. Preto tiež ďalej uvádzané čisté miery vstupu zahŕňajú všetkých študentov zo Slovenska (alebo z inej krajiny) vstupujúcich na vysoké školy doma alebo v zahraničí a naopak nezahŕňajú zahraničných študentov vysokých škôl v danej krajine.

Nasledujúce tri grafy názorne zobrazujú metodiku tvorby ukazovateľa čistej miery vstupu pre Slovensko. Ukazujú totiž vekovú štruktúru prvýkrát zapísaných v najstaršom zrekonštruovanom roku – 1995, v roku s extrémne najvyššou hodnotou čistej miery vstupu – 2007 a v poslednom roku, pre ktorý sú k dispozícii všetky potrebné údaje – 2015.

V prípade Slovenska hodnota ukazovateľa čistej miery vstupu do celého vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania od roku 1995 (najstarší rok, pre ktorý sa podarilo zrekonštruovať potrebné historické údaje) vzrástla na viac ako 2,5 násobok z 32,3 % až na svoje maximum 84,5 % v roku 2007. V rokoch 2008 až 2011 sa hodnota čistej miery vstupu do terciárneho vzdelávania v SR postupne znižovala na 81,7 % (2008), 75,5 % (2010) a 72,2 % (2011). V roku 2012 potom skôr stagnovala, ale v roku 2013 opäť klesla na hodnotu 70,5 % a v roku 2014 na hodnotu 69,7 %. Aj to však znamená, že do nejakej formy vysokoškolského štúdia vstupujú viac ako dve tretiny populácie zodpovedajúcej vekovej kohorty. Najnovším údajom je opäť o niečo vyššia hodnota 70,1 % v roku 2015.

Prvýkrát zapísaní na vysokoškolské štúdium (čistá miera vstupu)
Slováci študujúci na slovenských vysokých školách alebo v zahraničí



Zdroj: vlastné výpočty na základe metodiky a databázy OECD

Ani tieto významné reformné kroky západoeurópskych krajín, ani podpora, ktorá bola v 90. rokoch poskytovaná, nestačili na realizáciu podobných snáh v krajinách strednej Európy. Pokusy vytvoriť odborný sektor vysokého školstva na Slovensku nedopadli úspešne (čo platí vo veľkej miere napríklad aj o Českej republike) – v prípade nášho vysokoškolského prostredia prakticky ani nikdy v rovine aplikácie vytvorených legislatívnych rámcov nezačali.

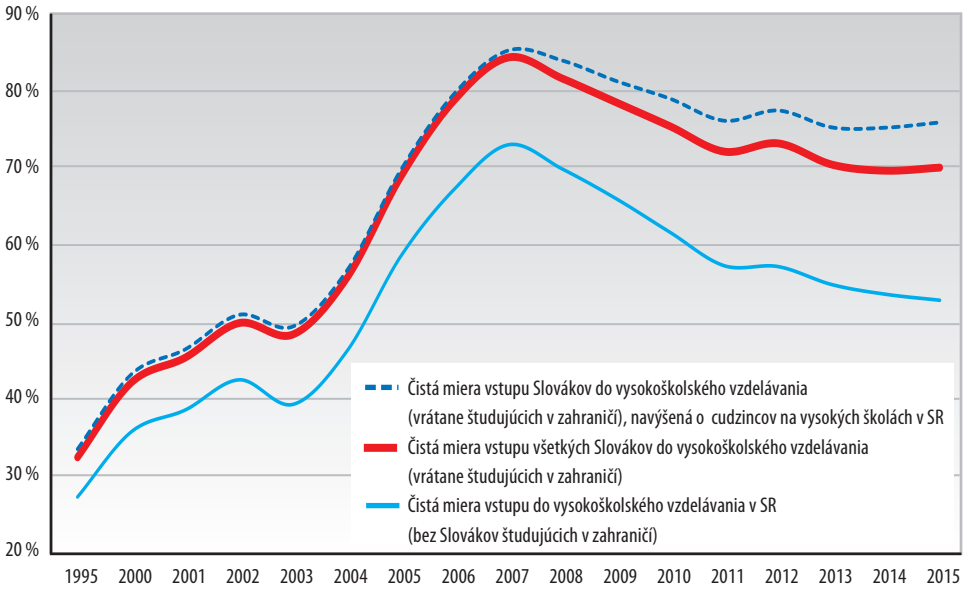
Hoci sa teda kvantitatívna expanzia vysokého školstva presadila aj na Slovensku a v ďalších krajinách strednej Európy, takže v podiele prijímaných (*čistá miera vstupu*) i absolventov (*čistá miera graduácie*) Slovensko predbehlo celý rad rozvinutejších krajín západnej Európy, ďalšie charakteristiky masifikácie sú už zásadne odlišné. Prinajmenšom preto, že mimoriadne intenzívna kvantitatívna expanzia prebehla v podstatne kratšom historickom čase a nepriniesla súbežné štrukturálne (inštitucionálne) reformy, ani ďalšie hĺbkové systémové zmeny, ktoré v posledných desaťročiach sprevádzali vývoj vysokého školstva v rozvinutých západných krajinách pri prechode od elitného cez masový po univerzálny model (*podrobnejšie sa tejto téme bude venovať ďalší materiál CEM*).

Graf uvedený na tejto strane zobrazuje dvadsaťročný vývoj slovenskej čistej miery vstupu do vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania (1995–2015) v troch ukazovateľoch, ktoré rozdielne zohľadňujú (započítavajú alebo nezapočítavajú) slovenských študentov študujúcich v zahraničí a cudzincov na slovenských vysokých školách. Najdôležitejšia je hrubá červená čiara, ktorá ukazuje čistú mieru vstupu do vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania, pri započítaní slovenských študentov, ktorí študujú doma alebo v zahraničí, ktorá je však súčasne očistená o študentov s cudzím štátnym občianstvom študujúcich na slovenských vysokých školách. Za upozornenie však tiež stojí, že vývoj slovenskej čistej miery vstupu je komparatívne v čase dosť turbulentný a nekonzistentný (prudký nárast z necelých 50 % až na takmer 85 % v priebehu púhych štyroch rokov; potom opäť pokles až pod 70 %).

Zatiaľ čo ešte do roku 2003 sa slovenská čistá miera vstupu do terciárneho vzdelávania pohybovala približne na úrovni priemeru krajín EÚ21 (všetky krajiny EÚ, pre ktoré sú k dispozícii potrebné údaje v časovom rade), v nasledujúcich rokoch tento priemer významne prevýšila. Rast čistej miery vstupu do terciárneho vzdelávania v Slovenskej republike bol v rokoch 2003–2007, dokonca aj vo vzťahu k všeobecnej expanzii vysokoškolského vzdelávania vo väčšine európskych krajín, taký nebývalo prudký, že prekonal dynamiku vo všetkých ostatných európskych krajinách. Jedinou výnimkou, kde prebehol podobne rýchly vývoj, avšak o niečo skôr, prevažne už v druhej polovici 90. rokov, je Poľsko, ktorého dnešná situácia je v tomto smere podobná tej slovenskej.

Preto tiež súčasné mimoriadne vysoké hodnoty čistej miery vstupu Slovákov do vysokoškolského vzdelávania nie sú bežné ani v mnohých oveľa vyspelejších západoeurópskych krajinách alebo v USA. Zďaleka najvyššie záporné saldo dosahuje Slovensko aj v podiele zahraničných študentov na slovenských vysokých školách voči podielu Slovákov študujúcich v zahraničí. V roku 2005 študovalo v zahraničí 18 777 Slovákov, čo bolo 9,5 % zo všetkých slovenských vysokoškolských študentov. V roku 2010 to bolo už 32 478 študentov a teda 12,6 % zo všetkých študujúcich Slovákov. V roku 2014 potom 31 927, čo sa však už rovnalo 14,2 %. Spolu s demografickým poklesom je teda zrejmé, že práve pokračujúci vysoký odliv študentov do zahraničia (najmä do Českej republiky) je príčinou aktuálnej disproporcie kapacít mnohých vysokoškolských programov na jednej strane a počtu uchádzačov

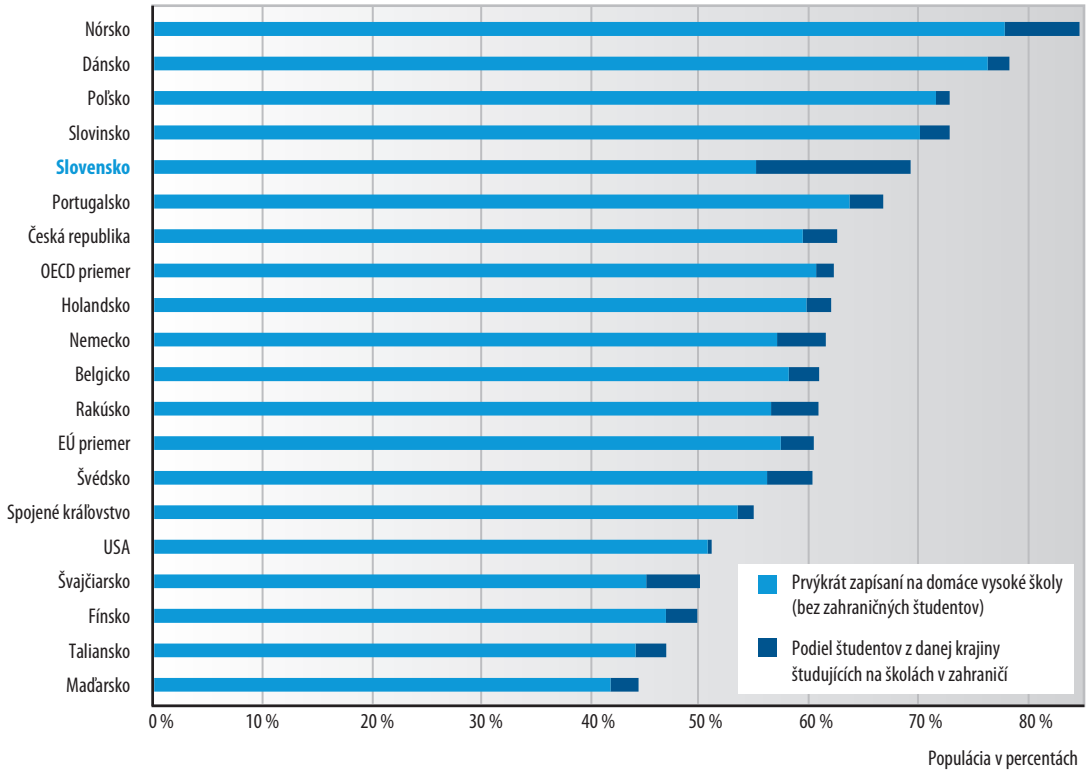
Čistá miera vstupu do vysokoškolského vzdelávania
Slovensko v rokoch 1995–2015



Zdroj: OECD Education at a Glance 2016 a databáza CEM UK

Prvýkrát zapísaní na vysokoškolské štúdium

Krajiny OECD a EÚ v roku 2014



Poznámka: Uvedený graf zahŕňa všetky relevantné krajiny, pre ktoré sú v databáze OECD dostupné potrebné údaje (nie sú však k dispozícii napríklad za Francúzsko, Írsko, Grécko, Španielsko, pobaltské krajiny alebo za Poľsko). Inak sú vynechané len menej relevantné krajiny: Čile, Island, Luxembursko, Mexiko, Nový Zéland a Turecko.

Zdroj: Spracované podľa OECD Education Database (April 2017)

o ne na strane druhej. Silne to pociťujú najmä technicky a prírodovedne zamerané fakulty našich univerzít.

> ***Navyše sa „prehriaty" kvantitatívny rast preťal s demografickým poklesom, na ktorý nedokázal včas zareagovať a expanziu pribrzdiť... a podieľal sa na inflácii a devalvácii vysokoškolských diplomov***

Postavenie jednotlivých krajín v grafe môže byť v niektorých prípadoch vnímané ako trochu nečakané a vyžaduje hlbšie vysvetlenie. Popri úrovni vyspelosti každej krajiny je totiž zrejmé, že sú determinované radom ďalších faktorov. Spomenieme aspoň najdôležitejšie z nich.

A) Podstatné je, nakoľko je v danej krajine tradične silné odborné vzdelávanie poskytované na sekundárnej alebo postsekundárnej (ale neuniverzitnej) úrovni (napríklad stredné odborné školy, priemyslovky, zdravotnícke školy, konzervatóriá, odborné učilištia a pod.). Odráža sa to napríklad v postavení prevažne nemecky hovoriacich krajín s historicky silným odborným školstvom na (post)sekundárnej úrovni – Nemecko, Rakúsko a Švajčiarsko, ale i Holandsko. Tieto krajiny – hoci veľmi vyspelé – majú pochopiteľne o niečo menšiu potrebu a sú menej „tlačené" do rozmachu odborného vysokoškolského vzdelávania. Slovensko (podobne ako Česká republika) nepochybne zdieľa aj časť tejto tradície.

B) Dôležité tiež je, či a nakoľko už v danej krajine došlo alebo postupne dochádza k transformácii časti pôvodne stredného odborného školstva na terciárnu úroveň. Možno tak napríklad vysvetliť rozdiely v postavení medzi severskými štátmi, na jednej strane Švédskom a Fínskom a na strane druhej Dánskom a Nórskom. Napríklad vo Švédsku (a obdobné je to aj vo Fínsku) nepatrí zatiaľ postsekundárne vzdelávanie (*Yrkeshögskoleutbildning*) do terciárneho vzdelávania, hoci ho poskytujú okrem iného aj univerzity a ďalšie vysoké školy. V oboch krajinách tiež popri univerzitách funguje iba jeden ďalší typ vysokoškolských inštitúcií: vo Švédsku to sú odborné vysoké školy (*Högskolan*) a vo Fínsku polytechniky (*Ammattikorkeakoulu, AMK*). Dáni však previedli postsekundárne (neterciárne) vzdelávanie na terciárnu úroveň, kde okrem univerzít a profesijných vysokých škôl (*Professionshojskoler*) vytvorili tretí typ inštitúcií terciárneho vzdelávania: profesijné akadémie (*Erhvervsakademier*). Medzi reformy tohto typu možno zaradiť napríklad pokus o vytvorenie sektora vyšších odborných škôl (VOŠ), ktorý však na Slovensku nebol úspešný, vyústil skôr do okrajového poskytovania niektorých „nadstavbových programov" a v ČR bol úspešný len čiastočne (ani po dvadsiatich rokoch sa české VOŠ nestali súčasťou vysokého školstva).

C) Ako ďalšiu dôležitú okolnosť treba uviesť nekorigovanú (spontánnu) expanziu vysokého školstva, ktorá po roku 1990 prebehla v niektorých novo sa formujúcich demokraciách strednej a východnej Európy, ako je Česká republika, Slovensko, Poľsko alebo Slovinsko. V snahe otvoriť možnosť vysokoškolského vzdelania väčšej časti (i dospelej) populácie (a „dohnať" tak rozvinuté krajiny Západu), prešlo ich vysoké školstvo unáhleným kvantitatívnym rozmachom. Väčšinou ho však nesprevádzali systémové a štrukturálne reformy a implicitne vychádzal skôr z už spomínaného chybného konceptu „mať viac toho istého". Tento sa však už predtým neosvedčil počas masifikácie vysokého školstva v niektorých rozvinutých krajinách. Navyše sa „prehriaty" kvantitatívny rast pretĺal s demografickým poklesom, na ktorý nedokázal včas zareagovať a expanziu pribrzdiť. Zapríčinil tým výraznú prevahu ponuky nad prirodzeným dopytom, v mnohých prípadoch dokonca „predbehol" rozvinuté krajiny a podieľal sa na inflácii a devalvácii vysokoškolských diplomov.

Vplyv uvedených faktorov bol nepochybne v rôznych krajinách aj v rôznych obdobiach odlišný. V každom prípade však už neplatí prvotná jednoduchá kauzalita, že podiel prijímaných na vysoké školy zodpovedá úrovni rozvinutosti danej krajiny a čím viac, tým lepšie, ale je iba jedným z ukazovateľov oveľa komplikovanejšej a komplexnejšej reality.

Najdôležitejšie fakty a argumenty tejto časti správy môžeme zhrnúť do prvých dvoch priebežných záverov:

1. Jednou z determinujúcich charakteristík vývoja slovenského vysokého školstva v posledných dvadsiatich rokoch bola jeho kvantitatívna expanzia. Viedla k tomu, že počas posledných desiatich rokov vstupuje do štúdia na vysokej škole na Slovensku alebo v zahraničí v priemere okolo troch štvrtín (70–80 %) slovenskej populácie zodpovedajúceho veku, teda viac ako dvojnásobok oproti 90. rokom. To je skutočne vysoký podiel, dokonca aj v porovnaní s radom rozvinutejších krajín sveta (!).

Nielen mnohí ekonómovia a sociológovia varujú pred formálnym kvantitatívnom smerom rozvoja vzdelanosti, ktorý sa v posledných desaťročiach presadzuje. „Vzdelanie môže paradoxne obmedzovať ľudský rozvoj," vyhlásil najnovšie napríklad prezident medzinárodnej asociácie AIFREF (*Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale*) Jean-Pierre Pourtois, profesor psychológie z univerzity v belgickom Monse. Upozorňuje, že vzdelanie je možné rozvíjať buď kvantitatívne, alebo kvalitatívne. V našej spoločnosti však dávame väčšinou bohužiaľ prednosť kvantitatívnemu prístupu, ktorého rozmach trefne prirovnáva k šíreniu bulímie (z vystúpenia na XVII Svetovom kongrese asociácie AIFREF v máji 2017).[6]

> ***Enormný kvantitatívny rast prístupu k vysokoškolskému vzdelaniu na Slovensku však nesprevádzala žiadna výraznejšia systémová reforma vysokého školstva***

2. Enormný kvantitatívny rast na Slovensku však nesprevádzala výraznejšia systémová reforma vysokého školstva a spontánny vývoj prebiehal v duchu predstavy „mať viac toho istého", ktorá sa už skôr ukázala v iných krajinách ako chybná. Neprebehla predovšetkým štrukturálna diverzifikácia slovenského vysokého školstva, ktorá by mu umožnila prispôsobiť sa oveľa rôznorodejšej študentskej populácii z hľadiska študijných predpokladov, záujmov a ašpirácií a tiež meniacim sa požiadavkám ekonomiky a pracovného trhu. Takáto štrukturálna diverzifikácia by súčasne ochránila kvalitu univerzitného sektora.

II. KOĽKO ABSOLVENTOV KONČÍ VYSOKOŠKOLSKÉ ŠTÚDIUM A AKÚ ÚROVEŇ DIPLOMU ZÍSKAVAJÚ

Na prelome storočí, teda pred menej ako dvadsiatimi rokmi, prevládali vo svete dva hlavné modely vysokoškolského štúdia. Prvý tvorili prevažne troj až štvorročné programy vedúce k prvej vysokoškolskej kvalifikácii – bakalárskemu titulu, po ktorých len menšia časť absolventov pokračovala v „postgraduálnom" magisterskom štúdiu. Takýto model dominoval predovšetkým v USA, vo Veľkej Británii a vo väčšine ďalších anglicky hovoriacich krajinách. Druhý model, rozšírený v kontinentálnej Európe, predstavovali dlhé päť až osemročné ucelené programy, umožňujúce získať rad rôznych kvalifikácií v rôznych odboroch štúdia. Novo silnejúce ekonomiky v Ázii preberali z veľkej časti anglosaský model, zatiaľ čo latinskoamerické krajiny volili skôr model pôvodných európskych koloniálnych veľmocí[7].

O necelých dvadsať rokov neskôr vyzerá vysokoškolské prostredie vo svete a predovšetkým v Európe výrazne inak. Štúdium sa totiž v krajinách kontinentálnej Európy transformovalo podľa vzoru anglicky hovoriacich krajín, ktorých model je považovaný za úspešnejší, a to ako z hľadiska smerovania k vedeckému bádaniu, tak z hľadiska výstupov v oblasti vzdelávania a uplatnenia na trhu práce. Túto reformu výrazne posilnila Bolonská deklarácia z roku 1999, na základe ktorej následne došlo k reštrukturalizácii a premene študijných programov vo všetkých krajinách zapojených do takzvaného bolonského procesu.

Bolonský proces je väčšinou vnímaný ako proces harmonizácie – niekto dokonca tvrdí štandardizácie – vysokoškolského štúdia a študijných programov v celom Európskom vysokoškolskom priestore EHEA (*European Higher Education Area*) s cieľom posilniť európsku integráciu, a teda aj mobilitu kvalifikovanej pracovnej sily. Už menej sa však spomína, že jedným z jeho cieľov bolo skrátiť dĺžku štúdia na európskych univerzitách a dosiahnuť tak, aby absolventi vstupovali na trh práce v mladšom veku a s odbornejšie zameraným vzdelaním. Považovalo sa totiž za neudržateľné, aby v masifikovanom vysokom školstve aj naďalej svoju pracovnú kariéru absolventi začínali až vo veku 27 či 28 rokov, čo bolo napríklad v Nemecku alebo Taliansku bežnou praxou. Preto sa vplyvné podnikateľské skupiny, v tej dobe napríklad Európsky okrúhly stôl priemyselníkov (*European Round Table of Industrialists*), otvorene usilovali o zásadné skrátenie dĺžky vysokoškolského štúdia a o jeho praktickejšiu orientáciu. A vlády jednotlivých štátov aj Európska komisia na to reagovali.

Bolonská reforma bola v reštrukturalizácii štúdia z veľkej časti úspešná, hoci v niektorých krajinách nie je zatiaľ stále úplne dokončená. Väčšina študijných programov je teraz štruktúrovaná podľa modelu bakalár – magister – doktor. Stále sa zmenšujúca časť študijných programov zostáva v krajinách EHEA mimo tejto štruktúry troch cyklov (medzi ne spadajú aj naše dlhé magisterské programy). Prispôsobili sa aj krajiny, ktoré s týmto mali dlho problémy – ako napríklad Nemecko alebo Rakúsko – a obhajovali sa tým, že to nezodpovedá ich vysokoškolskej tradícii. Ak sa teda zaoberáme údajmi o počte vysokoškolákov alebo absolventov vysokých škôl, nesmieme zabúdať aj na ich rôznu úroveň v rámci trojstupňovej štruktúry štúdia. Ani to však ešte nie je všetko.

Bolonská reforma totiž podnietila záujem aj o vysokoškolské štúdium krátkeho cyklu pod úrovňou bakalárskeho štúdia (kratšie ako tri roky a predovšetkým odborne / profesijne zamerané programy). Vývoj v jednotlivých krajinách je však na tejto úrovni dosť rôznorodý. Niektoré krajiny ponuku krátkych študijných programov rozšírili, iné nie. V niektorých krajinách tieto programy na novo zavádzajú, zatiaľ čo v iných ich postupne rušia. Pokiaľ existujú, môžu mať navyše krátke programy v rôznych krajinách veľmi rozdielny status (ako sme uviedli už v predchádzajúcej kapitole). Niekde sú časťou vysokoškolského vzdelávania, inde však len odborného pomaturitného (postsekundárneho) či dokonca len stredného vzdelávania. A tiež sa veľmi rôzne započítavajú, ak ich absolvent pokračuje v štúdiu v prvom (bakalárskom) cykle: v niektorých krajinách sa uznávajú úplne, ale v iných vôbec nie.

Nasledujúci graf ukazuje, aký podiel z celkovej populácie zodpovedajúceho veku absolvoval v jednotlivých krajinách OECD v roku 2014 (údaje o absolventoch spracovávajú prakticky všetky krajiny OECD vždy s ročným omeškaním) niektorú úroveň vysokoškolského štúdia (v grafe nie je samostatne znázornený podiel absolventov doktorandských programov, ktorý je vo všetkých krajinách pochopiteľne veľmi nízky a pohybuje sa okolo 1–2 % populácie daného veku a graf by zbytočne zaťažil). Krajiny sú pritom zoradené podľa podielu absolventov, ktorí získali svoj vôbec prvý vysokoškolský diplom (v tomto grafe sú však k dispozícii len údaje o tých občanoch danej krajiny, ktorí absolvovali vysokú školu vo svojej krajine), nech už ním bol diplom či certifikát zo štúdia krátkeho cyklu, bakalársky, magisterský/inžiniersky diplom alebo diplom za ukončené dlhé/kontinuálne magisterské/inžinierske štúdium (údaje sú prevzaté z poslednej publikácie *OECD Education at a Glance (OECD EAG)* z jesene 2016[8] alebo z databázy OECD v apríli 2017[9]).

Z grafu je zrejmých hneď niekoľko podstatných zistení a súčasne záverov tejto kapitoly:

1. V Slovenskej republike predstavujú absolventi niektorého z cyklov vysokoškolského štúdia celkovo už 41 % zo všetkých mladých ľudí. Je to – podobne ako v prípade Českej republiky (40 %) – na úrovni priemeru 22 krajín EÚ (41 %), ktoré sú zahrnuté do projektu OECD EAG. Stále je to síce o niečo menej ako priemer krajín OECD (45 %), ten je však ovplyvnený predovšetkým vysokými údajmi (nad 50 %) v prípade Japonska, Nového Zélandu, USA a Islandu, ktoré nie sú členmi EÚ a v porovnaní s kontinentálnou Európou majú ich vysokoškolské systémy odlišné tradície a sú formované inými faktormi. V celkovom podiele absolventov vysokoškolského štúdia sa teda Slovensko radí – obdobne ako Česko – do priemeru vyspelých európskych krajín.

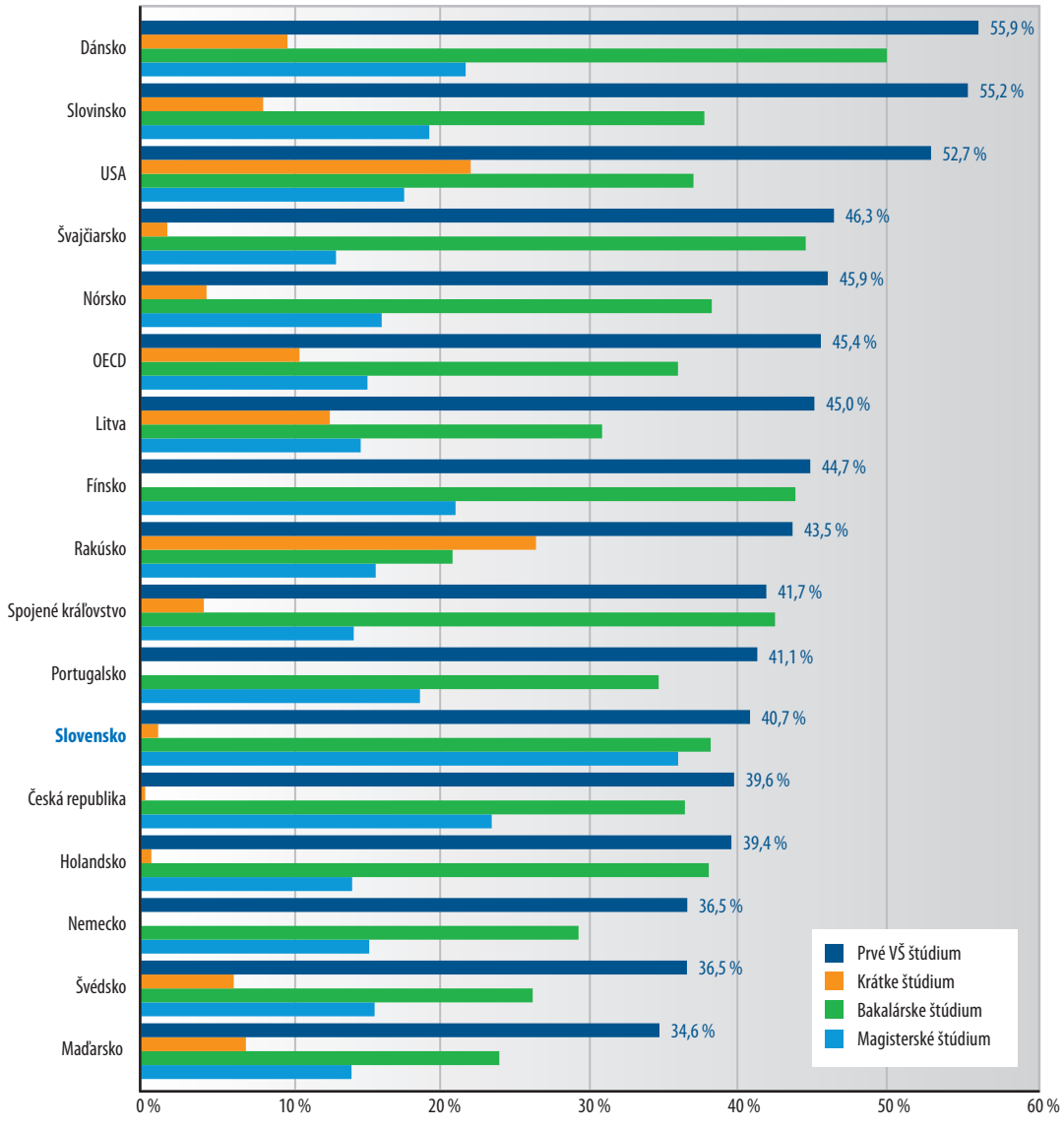
2. Podiel absolventov krátkeho vysokoškolského štúdia predstavuje v priemere krajín OECD 11 % a v priemere krajín EÚ 7 %, avšak medzi jednotlivými krajinami sú značné rozdiely. Zatiaľ čo niektoré nevykazujú žiadnych alebo takmer žiadnych absolventov krátkeho vysokoškolského štúdia/cyklu (Portugalsko, Fínsko, Holandsko, Nemecko, Česká republika a Slovensko), v iných je naopak ich podiel v populácii skutočne vysoký a niekedy aj výrazne presahuje 10 % (najvyšší je v Rakúsku, USA, Litve či Dánsku). Veľmi vysoký (nad 20 %) je práve vo všetkých troch vyššie spomínaných mimoeurópskych krajinách OECD (Japonsko, Nový Zéland a USA).

3. Najväčší podiel medzi mladými ľuďmi – medzi 20 % až 50 % zo zodpovedajúcej vekovej skupiny – dosahujú vo väčšine rozvinutých krajín absolventi bakalárskeho štúdia. Relatívne vysoký je ich podiel aj u nás (38 %) a v Českej republike (36 %), pretože prevyšujú priemer krajín EÚ (33 %) a sú na úrovni priemeru krajín OECD (36 %). Zásadný rozdiel medzi krajinami však spočíva v tom, či ide o tzv. *terminálne* štúdium a diplom, po ktorom väčšina absolventov odchádza do praxe, alebo len o tzv. *tranzitné* štúdium a diplom, po ktorom väčšinou nasleduje len prechod na vyššie magisterské štúdium. Vysoký podiel tranzitného bakalárskeho štúdia do istej miery signalizuje iba formálne zavedenie trojstupňovej štruktúry vysokoškolského štúdia v rámci bolonského procesu.

4. Podiel absolventov prvého (bakalárskeho) cyklu, ktorí pokračujú v štúdiu (v druhom magisterskom cykle), sa medzi rôznymi európskymi krajinami tiež značne líši. Ukazuje to mapka na str. 13 prevzatá zo zatiaľ poslednej hodnotiacej správy bolonského procesu, ktorú na rokovania ministrov vysokého školstva pripravila v roku 2015 Európska komisia.[10]

V mapke sú pritom krajiny EHEA (*European Higher Education Area*) rozdelené do štyroch skupín podľa zodpovedajúce-

Podiel absolventov vysokých škôl v zodpovedajúcej populačnej kohorte
Slovensko a vybrané krajiny OECD 2014



Zdroj: OECD Education at a Glance 2016

Skutočne extrémna hodnota ukazovateľa podielu magistrov v populácii na Slovensku v publikácii OECD nás viedla k tomu, že sme dáta z databáz OECD a Eurostat porovnávali s národnými údajmi Slovenska a Českej republiky, ku ktorým sme dodatočne pridali ešte Rakúsko a Dánsko, ako dve síce obdobne veľké krajiny (v rámci EÚ menšie či stredne veľké), avšak s dosť rozdielnou tradíciou a štruktúrou vysokého školstva a terciárneho vzdelávania.

Prvým podstatným záverom tohto overovania a porovnania je, že údaje v medzinárodných databázach sú správne pre všetky štyri krajiny (do medzinárodných databáz ich koniec koncov odovzdávajú národné štatistické úrady) a ukazovatele vypočítané na základe národných štatistík viac-menej zodpovedajú ukazovateľom OECD. Údaje o jednoznačne extrémne vysokom podiele magistrov (k populácii zodpovedajúceho veku), ktorí vychádzajú zo slovenských vysokých škôl, sú teda úplne reálne a navyše sa v takýchto hodnotách pohybujú už niekoľko rokov.

Ďalším významným, ale súčasne zarážajúcim zistením však je, že bežne prístupné slovenské rezortné štatistiky (vrátane dosť podrobnej školskej ročenky – pôvodne ÚIPŠ, teraz CVTI SR) vôbec neuvádzajú rozdelenie absolventov na bakalárov a magistrov – na rozdiel od Českej republiky, Rakúska i Dánska – ale udávajú iba ich súčet (pod súhrnným označením *absolventi I. a II. stupňa štúdia*), hoci v iných údajoch idú do značných podrobností. Ďalej to tiež potvrdzuje, že bakalárske štúdium je na Slovensku stále chápané skôr len ako prvý neúplný stupeň uceleného vysokoškolského štúdia. V ostatných rozvinutých európskych krajinách to tak ale už dlhšiu dobu nie je; slovenské vysoké školstvo vďaka tomu stojí mimo smerovania bolonského procesu a utvárania EHEA. Pre konkrétnejšiu predstavu o rozsahu problému uvádzame v nasledujúcej tabuľke porovnateľné a z národných zdrojov overené údaje o absolventoch vysokých škôl zo štyroch vybraných krajín – Slovenska, Českej republiky, Rakúska a Dánska – za posledné dostupné dva roky.

Zrealizované porovnanie údajov z rôznych zdrojov za vybrané štyri krajiny len potvrdzuje a konkretizuje predchádzajúce zistenia. Na slovenských vysokých školách získava magisterský diplom len o desatinu nižší absolútny počet absolventov než v Českej republike, o dve tretiny vyšší než v Rakúsku a dvakrát vyšší počet ako v Dánsku. Bez ohľadu na to, že zodpovedajúce populačné ročníky sú na Slovensku v porovnaní s Českou republikou o 40 % nižšie, v porovnaní s Rakúskom o štvrtinu nižšie a iba o 20 % vyššie ako v Dánsku. Bez ohľadu na to, že aj v Českej republike končí magisterské štúdium v porovnaní s ostatnými vyspelými krajinami sveta mimoriadne vysoký podiel populácie. A navyše i bez ohľadu na to, že pomerne vysoký podiel ďalších Slovákov (podstatne vyšší ako v prípade Čechov, Rakúšanov a Dánov), ktorí nie sú uvedení v predchádzajúcom grafe ani v tabuľke, absolvuje magisterské štúdium na vysokých školách v zahraničí, predovšetkým práve v Českej republike.

Slovenská republika	**2013**	**2014**
Počet absolventov bakalárskeho štúdia (Slováci)	31 507	29 569
Počet absolventov magisterského štúdia (Slováci)	31 075	28 827
Priemerná veľkosť demografického ročníka vo veku 23–28 rokov (Slováci)	83 337	81 804
Podiel magistrov z demografického ročníka 23–28 rokov (Slováci)	37,3 %	35,2 %

Česká republika	**2013**	**2014**
Počet absolventov bakalárskeho štúdia (Česi)	53 245	50 301
Počet absolventov magisterského štúdia (Česi)	34 344	33 124
Priemerná veľkosť demografického ročníka vo veku 23–28 rokov (Česi)	139 572	137 814
Podiel magistrov z demografického ročníka 23–28 rokov (Česi)	24,6 %	24,0 %

Rakúsko	**2013**	**2014**
Počet absolventov bakalárskeho štúdia (Rakúšania)	23 562	23 107
Počet absolventov magisterského štúdia (Rakúšania)	20 315	17 744
Priemerná veľkosť demografického ročníka vo veku 23–28 rokov (Rakúšania)	109 616	111 035
Podiel magistrov z demografického ročníka 23–28 rokov (Rakúšania)	18,5 %	16,0 %

Dánsko	**2013**	**2014**
Počet absolventov bakalárskeho štúdia (Dáni)	33 032	35 396
Počet absolventov magisterského štúdia (Dáni)	13 937	14 770
Priemerná veľkosť demografického ročníka vo veku 23–28 rokov (Dáni)	66 981	69 474
Podiel magistrov z demografického ročníka 23–28 rokov (Dáni)	20,8 %	21,3 %

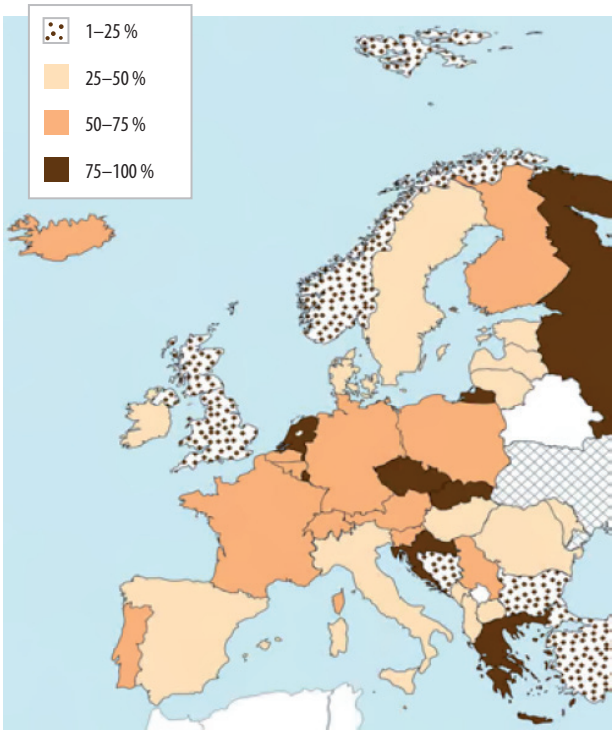
Zdroj: OECD Education Database, Eurostat a národné štatistiky

ho (kvartilu) podielu absolventov – bakalárov, ktorí pokračujú v magisterskom štúdiu. V niektorých krajinách sa podiel pokračujúcich nachádza v prvom kvartile (neprevyšuje teda 25 %), ale v iných – medzi ktoré napríklad popri Rusku patrí aj Slovensko a Česká republika – sa nachádza až vo štvrtom kvartile (v druhom cykle štúdia teda pokračuje viac ako 75 % absolventov prvého cyklu). To však v skutočnosti poukazuje na veľmi rozdielne chápanie prvého (bakalárskeho) a druhého (magisterského) cyklu vysokoškolského štúdia v rôznych európskych krajinách.

5. V tomto zmysle sú teda vlastne najdôležitejšie údaje o počte magistrov a ich vzťah k počtu bakalárov. Podiel čerstvých absolventov magisterského štúdia v populácii zodpovedajúceho veku je v krajinách OECD i EÚ oveľa vyrovnanejší, než pri iných úrovniach diplomov. V priemere 27 sledovaných krajín OECD tvorí 15 % a v priemere 22 sledovaných krajín EÚ 17 %. U mimoeurópskych krajín OECD s vysokým celkovým podielom vysokoškolákov v populácii je podiel magistrov veľmi nízky: v Japonsku je to 7 %, na Novom Zélande dokonca iba 5 % a len v USA dosahuje 18 %. Nad úroveň 20 % sa podiel magistrov medzi všetkými sledovanými vyspelými krajinami OECD a EÚ dostáva iba v piatich krajinách, a to vo Fínsku (21 %), v Dánsku (22 %), na Islande (22 %), v Českej republike (23 %) a predovšetkým jednoznačne mimoriadne vysoko na Slovensku (36 %). A to pritom do podielu absolventov magisterského štúdia z príslušnej vekovej kohorty nie sú započítaní tí, ktorí štúdium ukončili v Českej republike alebo inde v zahraničí. V predchádzajúcej kapitole sme ukázali, že ich po-

Podiel absolventov bakalárskeho štúdia, ktorí pokračujú v magisterskom štúdiu

Krajiny zapojené do bolonského procesu a vytváranie EHEA v roku 2014



Zdroj: dotazník BFUG

diel by sa tým zvýšil zhruba o ďalších 14 %, teda až na hodnotu prevyšujúcu 40 % populácie zodpovedajúceho veku.

6. Posledné podstatné zistenie vyplýva z porovnania počtu všetkých absolventov rôznych úrovní štúdia k počtu tzv. prvých absolventov (podľa definície OECD). Ukazovateľ viacnásobného absolvovania vypovedá o tom, koľko vysokoškolských diplomov či certifikátov získa v priemere každý absolvent aspoň nejakého vysokoškolského štúdia. Rovnako v tomto ukazovateli absolútne a veľmi nezvyklo dominuje Slovensko.

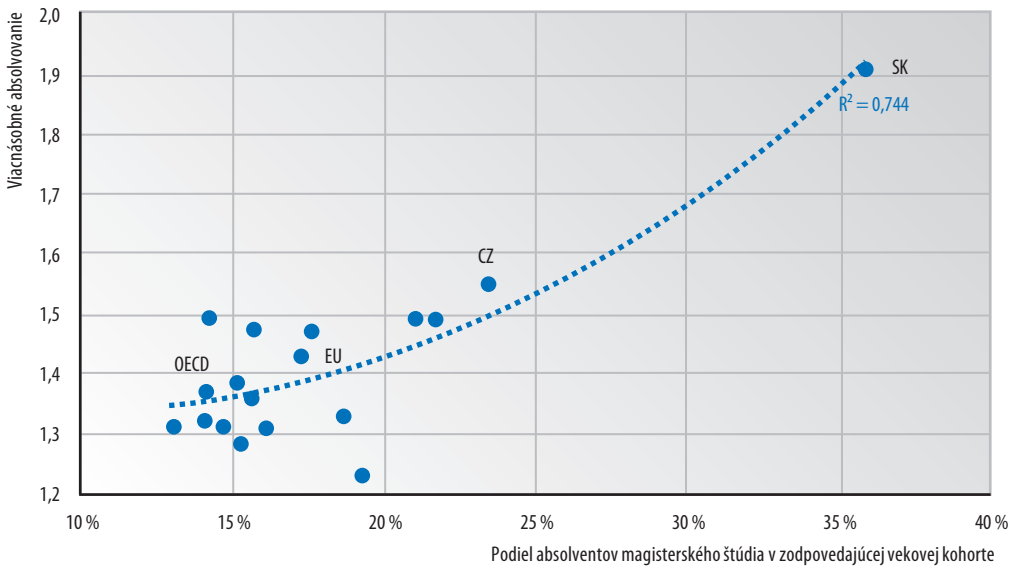
Priemer krajín OECD tvorí 1,39 a priemer krajín EÚ 1,43, čo znamená, že v priemere len menej ako polovica absolventov jednej úrovne vysokoškolského štúdia získa ešte ďalší vysokoškolský diplom. A teda, že väčšina absolventov napríklad krátkeho cyklu alebo bakalárskeho štúdia prechádza na pracovný trh. Druhú najvyššiu hodnotu tohto ukazovateľa – 1,55 dosahujú v roku 2014 absolventi českých vysokých škôl; vďaka opatreniam zavedeným po roku 2010 je to však zreteľne menej než napríklad o päť rokov skôr. Zďaleka najvyššiu hodnotu – 1,91 však dosahujú absolventi vysokých škôl na Slovensku.

> *Takmer každý (!) absolvent prvého vysokoškolského vzdelania na Slovensku získa ešte ďalší diplom a neprechádza teda na pracovný trh; jeho prvý diplom tým však vlastne stráca akýkoľvek kvalifikačný význam*

Ukazuje to, že takmer každý (!) absolvent prvého vysokoškolského vzdelania na Slovensku získa ešte ďalší diplom, a neodíde teda na pracovný trh s prvou vysokoškolskou bakalárskou kvalifikáciou (pretože na Slovensku prakticky nie sú absolventi krátkeho vysokoškolského štúdia), ale s najväčšou pravdepodobnosťou až s magisterským titulom. Jeho prvý diplom tým však vlastne stráca akýkoľvek kvalifikačný význam. Úzky vzťah medzi hodnotou ukazovateľa viacnásobného absolvovania a podielom absolventov magisterského štúdia v zodpovedajúcej populačnej kohorte je na prvý pohľad úplne zrejmý z nasledovného grafu (podľa údajov databázy OECD – v ukazovateli sa celkový počet všetkých udelených certifikátov/diplomov vzťahuje k celkovému počtu prvých vysokoškolských certifikátov/diplomov).

Podiel absolventov – magistrov a viacnásobné absolvovanie

Vybrané krajiny OECD a EÚ 2014



III. IMPLIKÁCIE PRE REFORMNÉ SNAHY V SLOVENSKOM VYSOKOM ŠKOLSTVE

Vzhľadom na reformné zámery formulované v aktuálne odbornou verejnosťou diskutovanom materiáli *Učiace sa Slovensko*[11] (ako nosný podklad *Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania*), zostáva vyššie popísaný, mimoriadne neštandardný vývoj slovenského vysokého školstva, ponechaný bez väčšieho akcentu. Predstavuje pritom zásadnú charakteristiku nášho vysokoškolského systému, ktorá so sebou prináša rad deformácií. Aby sme boli presní, v uvedenom dokumente problém nie je samostatne, jasne zvýraznený, je však súčasne zrejmé, že je autormi vnímaný a parciálne adresovaný v niektorých konkrétnych cieľoch tohto *Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania*.

> ***Zmysluplná redukcia počtu študentov na druhom stupni vysokoškolského štúdia pomôže uvoľniť značné prostriedky pre dofinancovanie iných, vitálnych potrieb vysokých škôl***

Bez explicitne formulovaného zámeru, ako zvládnuť infláciu druhého stupňa vysokoškolského štúdia, neprichádza však do úvahy zvládnutie integrácie do trendov v rámci EHEA, zvýšenie vnímavosti vysokých škôl voči potrebám spoločnosti a jej ekonomiky, posilnenie otvorenosti a kompatibility v medzinárodnej spolupráci, pristúpenie k zmysluplným zmenám v štruktúre odborov a ich akreditácii, optimalizácii väzby sekundárneho vzdelávania na potreby terciárneho vzdelávania, atď.

Je samozrejme možné diskutovať o tom, či by takýto cieľ mal patriť medzi strategické alebo inštrumentálne (nakoľko je skôr prostriedkom dosiahnutia iných, kľúčových zmien), ale iste by nemal chýbať medzi prioritnými indikátormi úspešnej transformácie slovenského vysokého školstva. V nemalej miere aj preto, že zmysluplná redukcia počtu študentov na druhom stupni vysokoškolského štúdia by zásadným spôsobom uvoľnila prostriedky pre dofinancovanie iných, vitálnych potrieb vysokých škôl. Tak v rovine vysokoškolskej politiky ako takej (zavádzanie štrukturálnych reforiem, podpora kvality a relevancie vzdelávania a konkrétnych veľkých programov, kam radíme napríklad projekty excelentnosti či projekty spolupráce vysokých škôl s praxou, ktoré slovenské vysoké školstvo veľmi potrebuje), ako aj v rovine potrieb jednotlivých inštitúcií terciárneho vzdelávania. Nedávno zverejnená priebežná správa projektu *Revízia výdavkov na vzdelávanie*[12] uvádza – a potvrdzujú to i pracovné prepočty CEM – že pri takejto redukcii na úroveň priemeru OECD by bolo možné postupne uvoľniť až štvrtinu prostriedkov, ktoré štát poskytuje vysokým školám na vzdelávanie (!).

Otázka diverzifikácie študijných programov s akcentom na výrazné posilnenie zastúpenia takých kvalifikácií, ktoré vyžadujú ako postačujúci prvý stupeň vysokoškolského štúdia, by mala byť kľúčovým parametrom vysokoškolskej reformy. Samozrejme, vo väzbe na ďalšie prvky posilňujúce flexibilitu celého priestoru terciárneho vzdelávania – krátke cykly, flexibilita nadväzujúcich magisterských a inžinierskych štúdií pri prijímaní absolventov bakalárskeho štúdia z iných disciplín/odborov, me-

Bakalárske a magisterské študijné programy na vysokých školách – skúsenosť v Českej republike

V Českej republike sa bakalárske štúdium začalo novo zavádzať už v polovici 90. rokov. Avšak podiel absolventov bakalárskeho štúdia, ktorí pokračovali v magisterskom štúdiu, bol stále vysoký a ešte na konci minulého desaťročia dosiahol 86 %, čo zjavne odporovalo úlohe, ktorú mal bakalársky stupeň vzdelania plniť. V súvislosti s tým sa podobne ako u nás prejavilo niekoľko silných, navzájom prepojených a posilňujúcich sa spoločenských záujmov (inštitucionálnych i skupinových) a z nich vyplývajúcich bariér, ktoré bolo veľmi ťažké prekonávať.

• Vysoké školy nemali chuť zavádzať nové bakalárske programy, ktorých absolventi môžu ukončiť svoje vysokoškolské štúdium a úspešne prejsť rovno na pracovný trh. Popri pracovných výzvach spojených s prípravou takýchto programov a vyžadujúcich od pracovníkov vysokých škôl niekedy náročnejšiu spoluprácu s praxou, to samozrejme súčasne viedlo k skráteniu celkovej doby štúdia a teda aj k absolútnemu úbytku počtu študentov, za ktoré sú školy predovšetkým financované. Bolo to teda v rozpore s ich záujmami.

• Na trhu práce prakticky žiadni bakalári nepracovali a zamestnávatelia si preto mnohokrát ani nedokázali predstaviť, akú prácu môžu vlastne vykonávať. Zástupcovia vysokých škôl ich od toho navyše odrádzali, takže u zamestnávateľov svojich absolventov vysoké školy v argumentácii „proti" často nachádzali podporu; mnohí zamestnávatelia sa aj naďalej dožadovali toho pre nich aspoň relatívne istého a známeho – teda čo najlepšie pripravených magistrov a inžinierov.

• Vedľa seba tak stáli na jednej strane v spoločnosti vnímaná istá neúplnosť bakalárskeho vzdelania, široká ponuka bezplatného magisterského/inžinierskeho štúdia zo strany vysokých škôl a často dokonca presviedčanie, aby študenti pokračovali v štúdiu, a na strane druhej nie príliš otvorený a ústretový postoj zamestnávateľov k absolventom iba bakalárskeho štúdia. To samozrejme nemohlo motivovať ani samotných študentov a absolventov, aby sa po získaní prvého diplomu pokúšali uplatniť priamo v praxi.

Preto musel štát prostredníctvom ministerstva školstva vyhlásiť ako politický program (*Dlhodobý zámer rozvoja vysokých škôl na roky 2010–2015*) nutnosť postupne znižovať podiel bakalárov pokračujúcich v magisterskom štúdiu až na 50 %. Viedlo to už v roku 2010 k zavedeniu tzv. limitov prechodu medzi bakalárskym a magisterským štúdiom (pripomínajúcich tzv. caps na vysokých školách v Spojenom kráľovstve alebo v krajinách severnej Európy.) Ich úroveň naviac súvisela s kvalitou jednotlivých vysokých škôl a fakúlt (čím vyššia kvalita, tým vyššia úroveň limitu). Vďaka tomu sa podarilo už do roku 2012, teda relatívne rýchlo výrazne znížiť podiel bakalárov pokračujúcich v magisterskom štúdiu na 72 %.

dziodborové programy, programy celoživotného vzdelávania a pod. Je pochopiteľné, že naplnenie takejto stratégie vyžaduje istú prípravu, rokovania s predstaviteľmi vysokých škôl a spracovanie štúdií realizovateľnosti, ale k týmto krokom je zároveň potrebné pristúpiť v čo najkratšom možnom čase.

Je súčasne nutné konštatovať, že v slovenských podmienkach podpora tomuto zásadnému cieľu doposiaľ skôr absentuje. Vysoké školy zdôrazňujú náročnosť kvalifikácie vo väčšine odborov štúdia, a teda potrebu piatich rokov štúdia. Zároveň poukazujú na klesajúcu úroveň študentov vstupujúcich do štúdia zo stredných škôl, čo má byť ďalší argument pre potrebu len „umelého rozdelenia" štúdia na dva stupne, kde na prvom sa čiastočne dobieha látka strednej školy... Neraz je na akademickej pôde prezentovaný „alternatívny fakt" o celoeurópskom zlyhaní bolonského procesu a návrate krajín k tradičným formám štúdia v tzv. „úplnom päťročnom štúdiu". Tento argument je v diskusii prítomný aj napriek tomu, že na úrovni najvýznamnejších vysokoškolských systémov v Európe sa žiadne takéto vierohodné fakty neobjavujú.

Mechanizmus výkonového financovania vysokých škôl (prevažne podľa počtu študujúcich) zo strany štátu motivuje vysoké školy (naviac v čase demografického poklesu) k udržaniu študentov počas oboch stupňov štúdia v čo najväčších počtoch, ideálne bez mobility medzi programami, odbormi a školami. Študent naviac nie je počas štúdia ohrozený nezamestnanosťou, čo je nezanedbateľná politická motivácia pre vládu pristupovať k zmene pomeru absolventov prvého a druhého stupňa štúdia (teda k zásadnému navýšeniu počtu bakalárov odchádzajúcich na trh práce) veľmi opatrne. Tento moment v uvažovaní bol v minulosti v iných krajinách kritizovaný ako neperspektívna politika tzv. *bus stops*. Týkal sa vysokých škôl napríklad v Taliansku, ale i v ďalších, predovšetkým južných európskych krajinách, kde boli na konci minulého storočia vysoké školy prirovnávané k autobusovým zastávkam, ktorých zmyslom je predovšetkým zdržať študentov pred vstupom na nehybný trh práce; neriešili sa pritom ani problémy oligarchického riadenia univerzít, ani zamrznutého trhu práce.

Pre Slovensko je v tomto kontexte práve mimoriadne dôležité nastavenie trhu práce. Platí totiž, že ani slovenský trh práce nie je pripravený absorbovať bakalárov so súčasným kvalifikačným profilom. Zamestnávatelia, dokonca reprezentanti priemyselných zväzov, otvorene formulujú tézu, že „... bakalárov by slovenský priemysel potreboval, no nie takých, akých produkujeme u nás"[13]. Personálne agentúry a štatistiky o uplatniteľnosti bakalárov[14], poukazujú na ich slabšiu reálnu zamestnateľnosť a uplatniteľnosť. Už spomínaný materiál *Revízia výdavkov na vzdelávanie* napríklad uvádza, že zatiaľ čo u magistrov je „prekvalifikovanosť registrovaná v 16 % prípadov, u bakalárov až v 50 % prípadov a konštatuje, že „mechanizmus dotácií pre vysoké školy nedokáže dostatočne rozlíšiť kvalitu výučby, motivuje ich k súťaži navyšovaním výkonov bez ohľadu na kvalitu"[12]. Samotná verejná mienka v spoločnosti pokladá ukončenie „len" prvého stupňa vysokoškolského štúdia za neúplné vzdelanie a personálne agentúry potvrdzujú, že na bakalárov sa nahliada ako na tých, ktorí by v bývalom systéme, pred masifikáciou vysokoškolského vzdelávania, pravdepodobne vysokú školu vôbec nedokončili.

Na národnej úrovni završuje túto deformáciu systému vysokoškolských kvalifikácií ilustratívne tiež projekt *Národnej sústavy povolaní*[15], kde sú v aktuálne dopracovanej verzii požadované kvalifikácie s absolvovaným prvým stupňom vzdelávania úplne marginalizované. Vyhodnotením dostupných údajov CEM identifikoval, že predstavujú menej než 20 % zo všetkých 743 skupín vysokoškolských povolaní. Z celkovo 41 oblastí slovenskej ekonomiky sa nadpriemerne alebo aspoň priemerne „presadili" len v troch: Zdravotné a sociálne poistenie; Personalistika, administratíva a služby zákazníkom; Ubytovanie, cestovný ruch a hazard. Ide pritom o produkt tzv. sektorových rád, reprezentujúcich odvetvia so zastúpením zamestnávateľov a ďalších odborníkov.

Ak sa však pozrieme do niektorých iných európskych krajín (napríklad Českej republiky, Rakúska alebo Nemecka a samozrejme tiež do Talianska, Španielska či Grécka), vidíme, že narážali historicky na podobné problémy, ktorých riešenie spočívalo v nájdení politickej odvahy, vypracovaní potrebnej koncepcie, získaní a formulovaní preukázateľných argumentov a empirických faktov, vytvorení stratégie, taktiky a nástrojov/opatrení, ktoré dokážu pohnúť s istou prirodzenou vnútornou zotrvačnosťou vysokoškolských systémov a inštitúcií, ale i s ďalšími relevantnými súčasťami spoločnosti (prirodzení lídri a spoločenské osobnosti, masmédiá, zamestnávatelia, zainteresovaná verejnosť).

Súvisiace návrhy v Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania – Učiace sa Slovensko

Aktuálna verzia materiálu *Učiace sa Slovensko*[11] (ďalej aj ako *Národný program*), ako sme už načrtli, vyššie popísaný problém reflektuje parciálne a nezvýrazňuje ho ako kľúčový. Rieši však rad symptómov, ktoré sú dôsledkom daného stavu (čo nie je riešením podstaty problému). Pravdepodobne to súvisí s oboma hlavnými deficitmi zvoleného prístupu. Prvým je slabá prepojenosť riešení na kontext vysokých škôl – ktorým sú spoločenské potreby. V *Národnom programe* dominujú skôr riešenia generované i zamerané „dovnútra" vysokých škôl. Druhým je absencia či prílišná skromnosť analytickej časti (čo však vzhľadom na kapacitu časovú a personálnu nemohlo byť iné). Analytické dáta by mali upozorniť na dlhodobé vývojové črty slovenského vysokého školstva a jeho odchýlky od trendov medzinárodných – resp. ich dôsledky. Problém predimenzovanosti druhého stupňa štúdia by mal byť na základe takýchto údajov pomenovaný a označený ako zásadne rizikový (nakoľko už dosiahol deviáciu „globálnej intenzity"). Na zvrátenie tohto trendu a jeho dôsledkov by mali mieriť kvantifikované aj kvalitatívne definované ciele pre zmenu, týmto účelom zdôvodnené.

V nasledovnom texte uvedieme niekoľko bodov z *Národného programu*, ktorých by sa reflexia uvedenej priority mala dotknúť a ktoré implicitne na problém reagujú, nie však ako na zásadný (a preto možno naopak môžu prispieť k jeho ďalšiemu pretrvaniu).

Podpora profesijne orientovaných študijných programov – cieľ 5-07, v rámci ktorého sú však riešené aj ďalšie súvisiace témy, nie bezpodmienečne previazané (len) s profesijnými študijnými programami (cieľ 5-07.1). Ide o motiváciu a po-

silnenie získavania praktických zručností počas štúdia (cieľ 5-07.2), systém mapovania uplatnenia absolventov (cieľ 5-07.3) a indikáciu dlhodobých zámerov rozvoja vysokoškolského vzdelávania zo strany ministerstva s finančnou podporou zámerov (5-07.4).

Čo sa týka podpory profesijne orientovaných programov, je v aktuálnej situácii dobré, ale pravdepodobne už nedostatočné, riešiť selektívne podporu takto orientovaných bakalárskych programov – čo legislatíva vlastne umožňuje už dlhodobo, ale žiaden absolvent takéhoto programu ešte v SR nepromoval. Na jednej strane to naráža na nepripravenosť spoločnosti (aj akademickej komunity!) akceptovať tento pojem. Súvisí to s odporom k predstave prípravy „zúženej" na konkrétne povolanie v dynamicky sa meniacom svete poznatkov a zručností a tiež s rezistenciou k „neúplnému" vysokoškolskému vzdelaniu, za aké je bakalársky titul stále považovaný (takáto predstava však už v rozvinutých vysokoškolských systémoch dávno nezodpovedá realite!) – z čoho rezultuje potenciálne nižší záujem uchádzačov o takéto štúdium. Súčasne je dlhodobo prítomná rezistencia samotných vysokých škôl, ktoré nechcú „degradovať" svoju úroveň vzdelávania takýmito programami – v dôsledku nastavenia mechanizmov akreditácie a financovania. Na druhej strane sa táto špecifikácia programov v kontexte dynamicky sa meniacich nárokov na kvalifikácie a v rámci nich na kompetencie absolventov štúdia už čiastočne prežíva (aj keď bezpochyby existujú v ekonomike SR typové povolania, ktoré takúto prípravu dnes potrebujú, avšak trh vzdelávania ju neposkytuje). Vysoké školy nepotrebujú (len) úzku, doplnkovú skupinu bakalárskych programov, pripravujúcich pre povolanie. Potrebujú širokú paletu bakalárskych programov poskytujúcich dostatočné, úplné vzdelanie pre získanie pozícií na trhu práce, vyžadujúcich vysokoškolskú kvalifikáciu prvého stupňa. To znamená tak technické pozície ako aj zdravotnícke, sociálne, učiteľské a vychovávateľské, poľnohospodárske, ale tiež marketingové či ekonomické.

Opatrenia 5-07.2 až 5-07.4 (Vytvoriť na úrovni ministerstva motiváciu na posilnenie získavania praktických zručností a skúseností vysokoškolských študentov; Zaviesť z úrovne ministerstva systém mapovania uplatnenia absolventov; Formulovať v dlhodobom zámere rozvoja vysokoškolského vzdelávania ministerstva indikatívne očakávania pre vysoké školy a tieto zámery finančne podporovať) sa preto absolútne netýkajú len cieľa profesijných študijných programov (kam sú priradené), ale sú zásadné pre celkovú reformu štruktúry kvalifikácií v SR, ktorá bude dynamicky previazaná s meniacimi sa potrebami spoločnosti.

> ***Dlhodobo je prítomná aj rezistencia samotných vysokých škôl k údajnej „degradácii" svojej úrovne vzdelávania takýmito programami***

Podobne ako pri profesijných bakalároch aj štúdium podľa modelu Liberálnych štúdií (cieľ 5-09) by pri štrukturálnej reforme nebolo potrebné uvádzať ako cieľ, prirodzene by sa stalo súčasťou diverzifikovanej a na spoločenské potreby reagujúcej palety študijných programov prvého stupňa. V oboch prípadoch by skôr mala existovať snaha nastaviť reguláciu systému tvorby programov tak, aby umožnila plnohodnotný rozvoj programov či už profesijného charakteru alebo typu Liberálnych štúdií. A súčasne snaha spolupracovať so zamestnávateľmi a intervenovať na trhu práce s cieľom profilovať študijné programy „uplatniteľných bakalárov".

Cieľ navrhujúci stanoviť požiadavky vysokých škôl voči stredným školám (5-10) len potvrdzuje symptomatickosť riešení. Odhliada od jedného zo zdrojov nízkej úrovne uchádzačov o štúdium – ich masy. Testy OECD PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) potvrdzujú pre mladých absolventov slovenských vysokých škôl, že sú v porovnaní s rovnako starými kolegami z ostatných krajín v oblasti čitateľských zručností výrazne podpriemerní a v oblasti numerických zručností mierne podpriemerní (pozri bližšie materiál Kvalita a zodpovednosť'[16]). Je to však v neposlednom rade dôsledok masifikácie prijímania na vysoké školy, kde priemerné schopnosti v rámci dvoch tretín populácie musia byť zákonite nižšie ako u „top" 20 % či 30 % populácie.

Vysoké percento najtalentovanejších absolventov stredných škôl odchádza študovať do zahraničia (výsledky rozsiahlych prieskumov SCIO na Slovensku[17] preukazujú, že do Českej republiky pritom smerujú maturanti s najlepšími študijnými výsledkami, nakoľko tam očakávajú kvalitnejšie štúdium), zostávajúci talent sa rozmeľňuje v mase priemeru a podpriemeru (s pochopiteľným dopadom na celkovú kvalitu výuky a výsledkov vzdelávania na vysokých školách) a súčasne neexistuje dostatočná pozitívna selekcia talentu smerom k vyššiemu stupňu štúdia, teda programy selektívne práve pre študentov s vysokým potenciálom akademickej úspešnosti. Zmena mechanizmov financovania vysokých škôl, ktorá im umožní reálne plniť ciele v rámci vlastnej, diverzifikovanej profilácie (v zmysle cieľa 5-11 Profilácia vysokých škôl), dovolí tiež pristúpiť k vyžadovaniu štandardov na vstupe od maturantov. Problémom pritom nebude vnímanie týchto vyžadovaných štandardov na strane stredných škôl či tvorcov štátnej vzdelávacej politiky, ktorých kontinuálne prítomnou príležitosťou a nie kampaňovitou reformnou aktivitou bude spolupracovať s relevantnými vysokoškolskými pracoviskami na optimalizácii relevantných vzdelávacích programov.

Zásadným krokom pri formovaní novej štruktúry študijných programov sú nové opisy študijných odborov a racionálna redukcia počtu odborov (cieľ 5-06 a opatrenia 5-06.1 a 5-06.2). Tieto kroky musia súčasne podporiť tvorbu ucelených programov prvého stupňa, ktoré budú obsahovať kľúčové požiadavky trhu práce (a vedecké poznatky o prognóze vývoja týchto požiadaviek), profesijné odbornosti na istom, pre uplatnenie dostačujúcom stupni a sumu prenositeľných kompetencií, odlišujúcu absolventa vysokoškolského štúdia od stredoškoláka. Ako sa uvádza v opatrení 5-06.2 (Vytvoriť novú sústavu študijných odborov a vydať ju v podobe všeobecne záväznej právnej normy) „Študijné odbory budú slúžiť aj na inštitucionálnu akreditáciu pre odbor (stupeň štúdia)." Zásadné ustanovenie je teda uvedené iba v zátvorke...

Samozrejme, najvýznamnejšie pre dosiahnutie zmeny bude implementovať opatrenia vedúce k zmene štruktúry vysoko-

školských kvalifikácií (v zmysle odstraňovania tu argumentovanej deviácie) do reformných iniciatív, ktoré sú pre *Národný program* nosné:

• Zmeny v systéme zabezpečovania kvality – externé a interné mechanizmy (ciele 5-01 až 5-03 – najmä inštitucionálna akreditácia a súvisiace legislatívne zmeny, medzinárodný prvok v štandardoch a evaluácii).

• Zmeny v systéme vnútorného riadenia vysokých škôl (cieľ 8-03 – najmä posilnenie autonómie v oblasti organizačnej, finančnej, personálnej a akademickej – opatrenie 8-03.04).

• Zmeny v alokovaní štátnej dotácie (cieľ 8-02 – najmä cez redukciu platnosti plošne aplikovaných koeficientov a otvorenie priestoru pre sebaprofiláciu vysokých škôl, vrátane ich tretej misie cez strednodobé výkonové zmluvy so štátom a cez nástroje ako je excelentné financovanie, financovanie inštitucionálnych zmien a pod.). Úplne zásadným opatrením je pritom posledné z uvádzaných (8-02.15): „Vyhodnocovať a zverejniť pri zmene systému financovania očakávané ciele, ktoré sa majú zmenou dosiahnuť."

> ***Cesta k zastaveniu devalvácie hodnoty slovenských diplomov magistra a inžiniera... sa javí ako jedna z najnáročnejších úloh pre implementáciu zásadných reforiem v duchu ambícií materiálu Učiace sa Slovensko***

Zvládnutie tu popísaného problému deformácie štruktúry kvalifikácií v našom vysokoškolskom systéme by malo byť intenzívne prítomné v príprave legislatívnych zmien a pri ex-ante examinácii ich potenciálnych dopadov. Pre vysoké školy sa tak ponúkla cesta k zastaveniu devalvácie hodnoty slovenských diplomov magistra a inžiniera na domácom a najmä medzinárodnom trhu práce. Vzhľadom na vyššie popísaný „bludný kruh" absentujúcich incentív pre túto strategickú zmenu v akademickom prostredí, u zamestnávateľov, v politickom a celospoločenskom prostredí, sa to javí ako jedna z najnáročnejších úloh pre implementáciu zásadných reforiem v duchu ambícií materiálu *Učiace sa Slovensko*. Pretrváva potreba nových a odvážnych odpovedí na otázku: Ako presadiť liečbu, ktorú (zdanlivo) nikto nechce?

POZNÁMKY A ZDROJE:

1. Koncept prechodu moderných systémov vysokého školstva od elitnej fázy vývoja, cez jeho masifikáciu, až po fázu univerzálnu rozpracoval pre OECD v niekoľkých publikáciách významný americký sociológ Martin Trow. Pozri napríklad kapitolu: *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. M Trow, International handbook of higher education, 2007 – Springer. Hlavné charakteristiky jeho konceptu sme sa pokúsili vysvetliť v zborníku Kolektív autorov: *Kvalita a zodpovednosť. Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte*. (Časť 1 Masifikácia, diverzifikácia a kvalita vysokého školstva). CVTI SR, Bratislava 2015.

2. *International Standard Classification of Education 2011*. UNESCO Institute for Statistics. Paris 2012. Vid'tiež webové stránky *ISCED 2011*.

3. European Commission/EACEA/Eurydice: *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

4. Koncept „poistného (vypúšťacieho) ventilu" vo vysokoškolskej politike radu rozvinutých krajín je vysvetlený napríklad v publikácii *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective* (edited by F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught, E. de Weert, L. Goedegebuure). International Association of Universities (IAU) and Pergamon Press 1994; nedávno tiež napríklad v *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (edited by Adrian Curaj, Liviu Matei, Remus Pricopie, Jamil Salmi, and Peter Scott). Springer International Publishing AG, 2015.

5. Záujemcov o podrobnejšie informácie odkazujeme predovšetkým na syntetizujúce prehľadové publikácie medzinárodne uznávaného odborníka, nemeckého profesora Ulricha Teichlera, ktoré boli preložené do radu svetových jazykov: Teichler, U. – *Changing patterns of higher education systems.* London: Jessica Kingsley Publishers, 1988 a Teichler, U. – *Hochschulstrukturen im Umbruch: eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten.* Campus Verlag, 2005, a ich neskoršie aktualizácie ako napríklad: Teichler, U. – *Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education.* Higher Education 2008 alebo Teichler, U. – Diversity and Diversification of Higher Education: Trends, Challenges and Policies. Educational Studies. 2015.

6. Jean-Pierre Pourtois, prezident medzinárodnej asociácie AIFREF (Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale), profesor psychológie z univerzity v belgickom Monse, z vystúpenia na XVII Svetovom kongrese asociácie AIFREF v máji 2017, *http://www.aifref2017prague.cz*

7. Vid' napríklad Dirk Van Damme: *Do labour markets welcome shorter tertiary degrees?* OECD blog on Global perspectives on education and skills, August 23, 2016.

8. *OECD Educiation at a Glance 2016*. OECD Indicators, Paris 2016

9. *OECD Education Database* (April 2017), *Eurostat Database* (April 2017).

10. European Commission/EACEA/Eurydice: *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

11. Autorský tím – Burjan, V., Ftáčnik, M., Vantuch, J., Višňovský, E., Vozár, L.: Učiace sa Slovensko – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava, marec 2016, *https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf*

12. Kolektív autorov: Revízia výdavkov na vzdelávanie – priebežná správa, Ministerstvo financií SR a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, máj 2017. *www.finance.gov.sk/LoadDocument.aspx?categoryId=11154&documentId=15584*

13. Jaroslav Holeček, ZAP SR: Vzťah vysokých škôl a firiem je ako platonická láska, *https://www.datalan.sk/15283*

14. Kolektív autorov: *Kvalita a zodpovednosť. Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte*. (Časť 4 Zhoršujúce sa uplatnenie absolventov a vývoj na trhu práce). CVTI, Bratislava 2015

15. Národná sústava povolaní, projekt ESF v rámci operačného programu zamestnanosť a sociálna inklúzia *http://www.sustavapovolani.sk/register_zamestnani*

16. Údaje o slovenských výsledkoch vysokoškolsky vzdelanej populácie v rámci testovania PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) sme rozviedli v zborníku Kolektív autorov: *Kvalita a zodpovednosť. Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte*. (Časť 2, japitola 2.1 Kompetencie absolventov a hodnotenie vysokých škôl). CVTI SR, Bratislava 2015.

17. Výsledky rozsiahleho testovania slovenských maturantov, ktoré v posledných rokoch na Slovensku realizuje spoločnosť SCIO v rámci príprav stredoškolákov na prijímacie konanie na vysoké školy, je možné nájsť napríklad v každoročných správach SCIO z týchto prieskumov z rokov 2014 až 2017, *https://www.scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/*.