UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH
Fakulta verejnej správy
Katedra sociálnych štúdií

PRÁCA A KARIÉRA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

Gabriela Kravčáková, Jana Lukáčová, Taťjana Búgelová

Košice 2011

Autorky: Gabriela Kravčáková (kap. 1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3)
Jana Lukáčová (kap. 4, 5, 6)
Taťjana Búgelová (kap. 2.1)

Názov: Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa

Recenzenti: prof. Ing. Ľudovít Mesároš, CSc.
doc. Ing. Juraj Tej, PhD.

Vedecká redaktorka: doc. Ing. Anna Čepelová, PhD.

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Umiestnenie: http://www.upjs.sk/pracoviska/univerzitna-kniznica/e-publikacia/

Dostupné od: 12 / 2011

Vydanie prvé

ISBN 978-80-7097-927-3 (e-book)
ISBN 978-80-7097-928-0 (CD ROM)

OBSAH

Anotácia 5

Annotation 6

Z POSUDKOV RECENZENTOV 7

ÚVOD 8

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRE OBLASŤ PRÁCE 10
1.1 Problematika práce z pohľadu pracovníka 11
1.2 Problematika práce z pohľadu organizácie 17
1.3 Design práce 21
1.4 Predpoklady na výkon práce 37

2 UČITEĽ – ZAMESTNANIE I POSLANIE 46
2.1 Povolanie a profesionálna prestíž učiteľa (komparatívna sociálno-psychologická štúdia vysokoškolského a stredoškolského učiteľa a učiteľa na základnej škole) .. 46
2.1.1 Status, prestíž a spoločenská pozícia učiteľa 50
2.2 Práca učiteľa vysokej školy 73
2.3 Požiadavky na vysokoškolského učiteľa z pohľadu zamestnávateľa 82
2.4 Kompetentnosti vysokoškolských učiteľov 86
2.5 Exkurz do problematiky súčasného stavu vysokého školstva v SR 99

3 PRÁCA A PREDPOKLADY NA VÝKON PRÁCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA – VÝSLEDKY VÝSKUMU 104
3.1 Ciele a hypotézy výskumu 105
3.2 Charakteristika výskumnej vzorky 107
3.3 Výskumný nástroj 112
3.4 Štatistické spracovanie údajov 117
3.5 Práca vysokoškolského učiteľa – prezentácia a interpretácia výsledkov výskumu 117
3.5.1 Časová náročnosť pracovných úloh vysokoškolského učiteľa 118
3.5.2 Percepcia významnosti pracovných úloh vysokoškolského učiteľa 156
3.5.3 Súvislosti medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh. 181
3.6 Diskusia 186
3.7 Návrhy intervenčných opatrení 196

4 KARIÉRA – TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ 200
4.1 Historicko-spoločenské pozadie vývoja koncepcie kariéry 201
4.2 Koncepcie kariéry 202
4.2.1 Modely a teórie kariéry 203
4.3 Kariérový úspech 208
4.3.1 Kariérová spokojnosť 209
4.3.2 Pracovná spokojnosť 210
4.4 Prediktory kariérového úspechu 212
4.5 Vzťah objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu 217

5 AKADEMICKÁ KARIÉRA A IDENTITA 219
5.1 Spoločenské vplyvy na vývoj koncepcie akademickej kariéry..... 219
5.2 Akademický kariérový úspech..... 224
5.2.1 Ukazovatele objektívneho kariérového úspechu učiteľov..... 224
5.2.2 Ukazovatele subjektívneho kariérového úspechu učiteľov..... 229
5.3 Akademická identita..... 234
5.3.1 Koncepcie identity a metodologické prístupy..... 235
5.3.2 Akademická identita..... 239
5.4 Kariéra a identita..... 243

6 AKADEMICKÝ KARIÉROVÝ ÚSPECH A AKADEMICKÁ IDENTITA – VÝSLEDKY VÝSKUMU 249
6.1 Ciele a hypotézy výskumu..... 250
6.2 Charakteristika výskumnej vzorky..... 252
6.3 Výskumné nástroje..... 254
6.3.1 Kariérová spokojnosť (Career satisfaction)..... 255
6.3.2 Škála pracovnej spokojnosti (Job satisfaction scale)..... 255
6.3.3 Inštrument na analýzu identity vysokoškolských učiteľov..... 255
6.3.4 Realizácia výskumu..... 259
6.4 Štatistické spracovanie výsledkov..... 260
6.5 Analýza vybraných pracovných charakteristík a ukazovateľov objektívneho kariérového úspechu..... 261
6.6 Analýza vzťahu subjektívneho kariérového úspechu a globálnych ukazovateľov identity, porovnanie premenných v závislosti od rodu a pracovného zaradenia..... 264
6.7 Analýza vzťahu objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu a globálnych ukazovateľov identity..... 268
6.8 Vyhodnotenie ukazovateľov identity 271
6.9 Diskusia..... 282

ZÁVER 295

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV 297

PRÍLOHY 325

Anotácia

Vedecká monografia je zameraná na problematiku práce a kariéry vysokoškolského učiteľa a tematicky je rozdelená na tri relatívne nezávislé štúdie. Prvá štúdia, ktorá sa sústreďuje na charakteristiku práce učiteľov, opisuje širšie teoretické východiská a definuje základné pojmy v súvislosti s prácou. Tiež poskytuje analýzu práce vysokoškolského učiteľa, pričom bolo identifikovaných viacero nedostatkov. Výskumné zistenia preukázali signifikantné rozdiely v časovej náročnosti pracovných úloh vykonávaných učiteľmi a tiež v percipovanej významnosti týchto úloh. Učitelia využívajú fond pracovného času nad 100 % a možno očakávať, že populácia učiteľov považuje svoje pracovné úlohy za skôr významné až rozhodne významné. Existuje vzťah medzi odhadovanou časovou náročnosťou niektorých pracovných úloh a percipovanou významnosťou týchto úloh. Na základe zistení sú formulované závery a návrhy intervenčných opatrení a je prezentovaný konštrukt kľúčových kompetentností vysokoškolského učiteľa, ktoré tvoria základné, sociálne, pedagogické, vedecko-výskumné a manažérske kompetentnosti. Druhá štúdia analyzuje mieru spokojnosti, sebauplatnenia, kompetencií v práci učiteľov a prestíž učiteľskej profesie vzhľadom k rodu, akademickej hodnosti, služobnej seniorite a pôsobeniu v konkrétnom vednom odbore. Tretia štúdia, ktorá spracováva tematiku kariéry učiteľa, poskytuje prehľad teoretických východísk kariéry. Analyzuje akademickú kariéru cez objektívne faktory (odborná a riadiaca kariéra, vedenie grantov a výška platu) a subjektívne faktory (kariérová a pracovná spokojnosť). Teoreticky zdôvodňuje úzke prepojenie kariéry a identity učiteľov. Výsledky výskumu preukázali, že sú rozdiely v objektívnych ukazovateľoch kariéry medzi mužmi a ženami v prospech mužov. Ženy dosahovali vyššiu kariérovú spokojnosť ako muži, no v pracovnej spokojnosti sa nelíšili. Pracovná spokojnosť učiteľov s rôznym pracovným zaradením dosahuje mierne pozitívne hodnoty (najspokojnejší sú profesori a doktorandi). Odborná a riadiaca kariéra spolu s výškou zárobku predikujú kariérovú spokojnosť. Podľa analýzy štruktúry identity majú najvýznamnejší post na univerzite vedúci grantov a za nimi nasledujú profesori. Ženy - učiteľky sú hodnotené menej pozitívne ako muži a za negatívny rolový model sú považovaní učitelia bez výskumnej angažovanosti. Štúdia poskytuje odporúčania pre ďalší výskum a prax.

Annotation

The scientific monograph is focused on the university teacher's work and career and it is divided into three relatively independent studies. The first study, which focuses on the teacher´s work characteristics, describes a broad theoretical background and defines basic concepts in the context of work. It also provides analysis of university teacher's work and identifies a number of defects. Research findings show significant differences in the time-consuming job tasks performed by teachers and also in perceived importance of these tasks. Teachers make use of their working time in excess of 100% and we can expect teacher´s population to consider their job tasks as rather significant or definitely significant. There is a relation between the estimated time-consumption of some job tasks and perceived significance of these tasks. Based on the findings there are defined conclusions and interventions and there is presented a construct of university teacher´s key competences, which form basic, social, pedagogical, scientific and managerial competences. The second study analyzes the level of satisfaction, self-realization, teacher´s work competences and prestige of the teaching profession in relation to gender, academic rank, service seniority and influences in a particular scientific field. The third study, which is analyzing the theme of teacher´s career, provides an overview of theoretical basis of career. It analyses academic career through objective factors (professional and executive career, management of grants and salary) and subjective factors (career and work satisfaction). There is described theoretical relation between career and identity of teachers. Research results showed the differences in objective indicators among men and women in favor of men. Women achieve higher career satisfaction than men, but there isn´t a difference in the job satisfaction. The job satisfaction of teachers with different academic degree achieve slightly positive values (the most satisfied are professors and PhD. students). The professional and executive career with salary predict career satisfaction. According to identity structure analysis, grant leaders hold the most prestigious positions at university, followed by professors. Academic women are evaluated less positively than men and teachers without research agenda are considered to be a negative role models.

Z POSUDKOV RECENZENTOV

... Tému posudzovanej monografie považujem za aktuálnu, jej riešenie predstavuje významný príspevok k rozpracovaniu teoretických východísk v danej oblasti, ktorý môže byť nápomocný pri riešení problémov vysokoškolskej praxe. Aktuálnosť témy potvrdzuje aj skutočnosť, že práca vysokoškolského učiteľa má veľký vplyv na rozvoj vedomostí a poznania v každej spoločnosti. Kvalita práce vysokoškolských učiteľov priamo vplýva na kvalitu vzdelanostnej úrovne, na kvalitu a štruktúru budúcich zamestnancov ako aj na ich výkon v organizáciách.

Skúmanú problematiku riešia autorky monografie v šiestich kapitolách. Autorky postupujú od teoretických východísk spracovaných na základe analýzy relevantných zahraničných a domácich zdrojov k prezentácii poznatkov o práci a kariére vysokoškolského učiteľa uvádzaných po dôkladnej teoretickej analýze témy. Pozitívne hodnotím, že text monografie nemá čisto teoretický charakter, ale je doplnený výsledkami výskumov každej autorky. Výsledky výskumov odkryli nedostatky, jasne ukázali na problémy, ktoré sú všeobecne známe, no nedostatočne riešené. Práca ukazuje na niektoré možnosti odstránenia nedostatkov v praxi vysokých škôl. Autorky spracovaním pôvodnej práce preukázali profesionalitu, originalitu i odvahu a ponúkajú odbornej i širšej verejnosti prácu, ktorá je cenným obohatením poznatkov v oblasti teórie i praxe.

prof. Ing. Ľudovít Mesároš, CSc.

... O náročnosti práce vysokoškolského učiteľa a jeho kariére sa spoločnosť dozvedá skutočne minimálne – ak sa vôbec môže niečo dozvedieť. Táto predkladaná monografia trojice autoriek môže túto predznačenú neinformovanosť zaplniť a čiastočne aj odtabuizovať v očiach verejnosti, ktorá ešte niekedy spája postavenie vysokoškolského učiteľa s vyšším spoločenským statusom a luxusným odmeňovaním.

Posudzovaná monografia obsahuje dva široké okruhy, ktoré sú navzájom neodlučiteľne späté – ide o prácu vysokoškolského učiteľa a jeho kariéru, ktoré sú popisované z hľadiska základných teoretických východísk, ako aj hlbšieho exkurzu v súčasných podmienkach Slovenska a špecifík jeho akademickej pôdy. Monografia je síce určená širšej odbornej čitateľskej verejnosti, ale najviac je určená tým, ktorí akademickú pôdu dôverne poznajú, sú jej súčasťou, pretože hlavne oni dôkladne poznajú situáciu, dokážu sa nad výsledkami práce autoriek zamyslieť, pochopiť, identifikovať sa s nimi a oceniť ich snahu. Koncepcia diela umožňuje hlbšie pochopiť úskalia práce vysokoškolského učiteľa, ktoré vyplávali na povrch dôkladným poznaním problematiky a rozsiahlym realizovaným a spracovaným výskumom.

doc. Ing. Juraj Tej, PhD.

Úvod

Potreba vzdelávania človeka je v každej spoločnosti považovaná za nespochybniteľnú, o čom svedčí množstvo prijatých a prijímaných dokumentov na úrovni štátov Európy i celého sveta. Jednotlivé krajiny vyčleňujú zo svojich rozpočtov každoročne väčšie, či menšie percento finančných prostriedkov zo svojho štátneho rozpočtu na rozvoj vzdelávania, vedy a výskumu počnúc základnými školami až po vysoké školstvo. Množstvo vynaložených prostriedkov sa odvíja nielen od ekonomickej úrovne (bohatstva) danej krajiny, ale aj od spoločenského a najmä vládneho uvedomenia si potrebnosti investovať do vzdelania ako trvalej a nezvratnej hodnoty tak pre jedinca, ktorá ho kultivuje a prináša mu a zabezpečuje vyššiu kvalitu života v sociálnom, ekonomickom i kultúrnom zmysle, ako aj pre celú spoločnosť.

Napriek všeobecnému a hlasnému deklarovaniu o širokom význame vzdelávania sa na Slovensku pre tento účel vyčleňuje zo štátneho rozpočtu podstatne menej finančných prostriedkov ako v okolitých krajinách Európy, čo sa odráža nielen na kvalite poskytovaného vzdelania, ale aj na spokojnosti a profesionálnom prístupe a spoločenskom oceňovaní poskytovateľov, teda učiteľov na každom stupni vzdelávania.

Zámerom autoriek je poskytnúť čitateľovi pomerne ucelený pohľad nielen na náročnú prácu učiteľa, ale aj na to ako prežíva svoje povolanie z hľadiska spoločenskej a osobnej prestíže, vnútornej spokojnosti a ekonomickej atraktívnosti. Aj keď sa publikácia primárne zaoberá výskumom zameraným na vysokoškolského učiteľa (Kravčáková, Lukáčová), čitatelia v nej nájdu aj komparatívny pohľad na problémy učiteľov stredných a základných škôl (Búgelová).

Autorky sa v publikácii usilovali nájsť odpovede nasledujúce otázky:

- Aká je práca vysokoškolského učiteľa, aké úlohy vykonáva vysokoškolský učiteľ?
- Aké kompetentnosti predpokladá práca vysokoškolského učiteľa podľa názoru samotných držiteľov tejto práce?
- Ako sa vytvára a upevňuje profesionálna identita učiteľa a aké sú jej determinanty?
- Aké sú možnosti budovania kariéry učiteľa a do akej miery ho tieto možnosti uspokojujú?
- Ako subjektívne prežívajú učitelia prestíž svojej profesie a aká je realita?
- Aké sú možnosti redukcie negatív vyskytujúcich sa v práci vysokoškolských učiteľov?

- Ako sa zmenila práca, postavenie a kariérne možnosti učiteľa pod vplyvom ekonomických, spoločenských a politických premien na Slovensku a v Čechách?

Na tieto, ale aj mnoho ďalších otázok sa usilujú autorky nachádzať odpovede prostredníctvom svojich výskumných štúdií.

Autorky pevne dúfajú, že text bude pre čitateľov nielen zdrojom aktuálnych informácií o svete učiteľskej práce, ale že poslúži aj ako inšpiračný zdroj pre eventuálny ďalší výskum.

Akékoľvek pripomienky, návrhy, ale aj kritické poznámky zasielajte, prosím, autorkám na uvedené mailové kontakty.

doc. PhDr. Taťjana Búgelová, PhD.
Inštitút psychológie FF PU v Prešove
e-mail: tatiana.bugelova@unipo.sk

Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.
Fakulta verejnej správy UPJŠ v Košiciach
e-mail: gabriela.kravcakova@upjs.sk

Mgr. Jana Lukáčová, PhD.
Inštitút psychológie FF PU v Prešove
e-mail: jana.lukacova@unipo.sk

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRE OBLASŤ PRÁCE

Práca je komplexná ľudská činnosť, ktorú determinujú subjektívne faktory na strane pracovníka a objektívne faktory na strane organizácie. Prácou človek pretvára prostredie, vytvára nové hodnoty, rozvíja interpersonálne vzťahy, uspokojuje potreby svoje aj iných, determinuje vlastný vývoj a pod. Komplexita problematiky zaujala výskumníkov viacerých vedných odborov a skúmanie práce sa stalo predmetom viacerých vedných disciplín, napr. ekonómie, sociológie, psychológie, fyziológie a pod.

Práca je kategória ekonomická, sociologická i psychologická. Každá vedná disciplína vymedzuje prácu podľa vlastného zamerania štúdia. Podľa ekonomickej teórie je práca „činnosť človeka vykonávaná za odmenu. Súhrn intelektuálnych a manuálnych činností človeka pri výrobe ekonomických statkov a služieb“ (Echaudemaison, 1995, s. 245). Práca je vnímaná ako výrobný faktor, resp. zdroj (vstup) transformačného procesu, po ktorom sa organizácia dopytuje na trhu práce. Takže práca je predmetom kúpy a predaja. Práca je odmeňovaná formou mzdy (platu) podľa svojho prínosu (úžitku) pre organizáciu. Hodnoty vytvorené prácou vytvárajú ekonomickú, kultúrnu a morálnu úroveň spoločnosti a určujú životnú úroveň jej členov.

Teória sociológie vymedzuje prácu ako „uvedomelú a cieľavedomú činnosť človeka, v ktorej priebehu dochádza k pretváraniu predmetov prírody, resp. výsledkov predchádzajúcej pracovnej činnosti tak, aby mohli slúžiť k uspokojovaniu jeho potrieb“ (Nový, Surynek, 2006, s. 205). Sociológia svoj záujem o prácu zdôvodňuje viacerými sociálnymi aspektmi a súvislosťami. Práca sa uskutočňuje v určitom spoločenskom prostredí, do ktorého ľudia vstupujú prostredníctvom rôznych sociálnych skupín a vzájomne spolupracujú. Prostredníctvom práce si ľudia uspokojujú potreby biologické i sociálne (potreby sebarealizácie, spoločenskej interakcie, uznania a pod.). Práca má podiel na formovaní postavenia človeka v spoločnosti a sám človek je v podstate spoločenským produktom, ktoré ho determinuje. Práca predstavuje spoločenskú hodnotu, jej význam spoločnosť determinuje, čím ovplyvňuje postoje a správanie svojich členov. (Nový, Surynek, 2006)

Podľa psychológie je „nositeľom práce vždy konkrétny jedinec, ktorý v rámci svojej pracovnej činnosti pôsobí plánovite – v súlade so svojimi zámermi – na pracovné predmety a pretvára ich. ... Pri plnení pracovných úloh musí človek svoju činnosť plánovať, vynakladať fyzickú a psychickú energiu a uplatňovať najrôznejšie vedomosti, schopnosti a skúsenosti, ktoré si v priebehu života osvojil, súčasne však aj kontrolovať, či je plánovaná úloha

primerane plnená. V tomto procese má rozhodujúcu úlohu ľudská psychika“ (Pauknerová, 2006, s. 152).

Práca ako pojem má viacero významov, ktoré obsahovo vymedzil Jurovský (1980):

- práca ako robenie, ako pracovná úloha, konkrétna pracovná činnosť, ktorú človek robí na urobenie niečoho,
- práca ako zamestnanie, pracovno-právny pomer, ako určené pracovné zaradenie v danej organizácii,
- práca ako povolanie, profesia, na ktorú sa človek pripravoval v priebehu vzdelávacieho procesu,
- práca ako výsledok pracovnej činnosti, ako výrobok, služba, dielo (napr. v spojení ako dobrá, kvalitná, vzácna a pod.).

Podľa manažmentu ľudských zdrojov je pojem práca používaný aj v zmysle pracovného miesta, ktoré tvorí organizácia na dosiahnutie vymedzeného účelu a vymedzuje miesto jedinca v organizácii. Spravidla existuje viacero držiteľov pracovného miesta. V texte práce používame pojem práca v zmysle pracovná činnosť, zamestnanie a pracovné miesto.

1.1 Problematika práce z pohľadu pracovníka

Práca nie je ľudským motívom. Napriek tomu človek pracuje a prácu (zamestnanie) považuje za dôležitú. Podľa Freuda (1963, in Mareš 1994, s. 56) je „práca puto, ktoré nás viaže k realite“. Kollárik (1986) charakterizuje prácu ako dôležitú podmienku celkovej životnej spokojnosti a adekvátneho začlenenia sa do spoločnosti. Vtípil (1987) uvádza, že práca je najvýznamnejšia ľudská činnosť, zdroj historickej aktivity človeka, proces spôsobu ľudskej existencie, proces interakcie človeka a prírody.

Giddens (1989, in Mareš 1994, s. 58) uvádza šesť charakteristík platenej práce, ktoré majú pre život človeka kľúčový význam:

- peniaze – mzda (plat) je hlavným zdrojom uspokojovania potrieb a určuje i to, aké potreby človek vôbec má,
- úroveň činnosti – zamestnanie je základňou pre získavanie a zdokonaľovanie schopností a zručností človeka, dokonca i vtedy, keď ide o prácu rutinnú,

- rozmanitosť žitia – zamestnanie predstavuje prostredie kontrastujúce s domácim prostredím,
- štruktúra času – organizovanie času podľa režimu práce, resp. zmysluplné usporiadanie každodenných činností človeka,
- sociálny kontakt – pracovné prostredie vytvára priestor pre interpersonálne vzťahy, vznik a udržiavanie priateľstiev a príležitosť participovať na širších aktivitách s ostatnými ľuďmi,
- osobná identita – zamestnanie ponúka stabilnú sociálnu identitu.

Prečo ľudia pracujú? To je výskumná otázka viacerých štúdií. Zistenia ukázali, že „dobrý plat“ je rozhodujúci v tých prípadoch, keď zabezpečuje len existenčné minimum pracovníka a jeho rodiny. Väčšina ľudí chce svojou prácou získať ale aj spoločenské uznanie, postavenie, možnosť odborného a spoločenského rastu a pod. Tieto túžby sú často významnejšie ako dobrý plat. (Matoušek, Růžička, 1965) Že plat nie je rozhodujúcim motívom, preukázal už Herzberg (1959) svojou duálnou faktorovou teóriou (in Fuchsová, Kravčáková, 2004), podľa ktorej je základná odmena podnetom z vonkajšieho prostredia, a teda je dissatisfaktorom. Tampoe v roku 1993 identifikoval hlavné pracovné motívy u vzdelaných pracovníkov (in Armstrong, 2002, s. 297). Ide o potrebu osobného rastu, autonómiu pri výkone práce, dosiahnutie pocitu úspechu a spokojnosti s prácou, ktorá je významná pre organizáciu a peňažnú odmenu. Umiestnenie platu (mzdy) medzi pracovnými motívmi ovplyvňuje viacero faktorov, v každom prípade ale ide o špecifický motív práce.

Pracovná činnosť je teda činnosťou motivovanou a je potrebné zdôrazniť, že aj pracovné motívy vychádzajú z neuspokojených potrieb a hromadia napätie, pričom jeho nedostatočná redukcia má pre každú organizáciu negatívne dôsledky – pracovník je nemotivovaný, prípadne je demotivovaný a nevie prečo, resp. nemá dôvod konať v záujme organizácie.

V tejto súvislosti Nakonečný (1992, s. 127) uvádza, že aj napriek „interindividuálnej variabilite pracovných motívov, možno nájsť motívy spoločné, hlavne pre určité sociálne skupiny ľudí a možno im priradiť aj určitú frekvenciu a intenzitu výskytu“ (tab. 1). Autor následne oboznamuje s indexami pracovných motívov zistených na základe výskumu v rôznom čase a na rôznych miestach.

Tab. 1/1 Usporiadanie pracovných motívov

Dotazníková akcia National Retail Dry Goods Assoc. (D. Lurton, 1945)	Mannesmanov výskum (L. von Friedenburg, 1966)	Výsledky výskumu F. Fűrstenberga aj., SRN, 1969	Výsledky výskumu M. Guldu, Poľsko, 1975
Zaujímavá práca Primeraný plat Pracovný postup Vonkajšie prac. pod. Istota zamestnania Uznanie práce Pomoc v osobných zál. Porozumenie a chvála	Istota zamestnania Primerané prac.pod. Dobrí spolupracovníci Dobrý nadriadený Možnosti postupu Vysoký plat Samostatnosť Možnosť zapracovania Pracovná doba Ľahká práca	Spravodlivosť Porozumenie Dobré zaobchádzanie Osobné uznanie Pomoc pri práci	Plat Prac.podmienky Prac.prostriedky Dobrá organizácia Dobré vzťahy

Zdroj: Nakonečný, 1992, s. 128-129.

Spomínaný autor za špecifické motívy práce považuje *vykonávanú prácu* v prípade, že je pre jej držiteľa zaujímavá a pri jej výkone môže uplatniť svoje schopnosti, samostatnosť v konaní i v rozhodovaní, iniciatívu a je zdrojom sebarealizácie.

Ďalším špecifickým motívom práce je *finančná odmena*, ktorá má inštrumentálnu hodnotu pri zabezpečovaní potrieb, ovplyvňuje pocit existenčnej istoty v súčasnosti i v budúcnosti a je atribútom postavenia človeka v spoločnosti. Z tohto dôvodu je potrebné, aby pracovník považoval odmenu za primeranú námahe, hodnote práce a za spravodlivú. Nespokojnosť so mzdou sa zvyčajne negatívne prejavuje na výkone, hromadia sa sťažnosti, narastá absencia, zvyšuje sa fluktuácia alebo môže dôjsť u pracovníka k psychologickému ústupu. Růžička (1992) uvádza, že motivačný účinok platu na pracovníka závisí od jej celkovej výšky, od vzťahu mzdy k mzde iných pracovníkov, od jej štruktúry, od pôsobenia ďalších stimulov, od hodnotenia výkonu i od poznania systému odmeňovania. Motivačná hodnota platu je zo známych dôvodov na Slovensku vysoká a pravdepodobne jej význam bude ešte narastať.

Medzi špecifické motívy práce je zaradený aj *štýl vedenia,* ktorý je jeden z najdôležitejších pracovných motívov. V súčasných organizáciách sa uprednostňuje štýl demokratický a upúšťa sa od vedenia príkaz – kontrola. Kladú sa zvýšené nároky na manažéra, ktorý má byť kompetentný, má byť prirodzenou autoritou po stránke odbornej i osobnostnej; má docieliť rovnováhu medzi formálnou a neformálnou pozíciou; má zvládať organizáciu práce (prideľovanie úloh, delegovanie právomoci a zodpovednosti, autonómie, informácií); má vytvárať a udržiavať dobrý vzťah s celou skupinou, t. j. nemá neoprávnene preferovať jednotlivcov; má vybudovať a udržiavať dôveru a má vytvárať atmosféru

podnecujúcu k činnosti, k učeniu, k tvorivosti, pri vedení má brať do úvahy špecifiká ľudí; má prijať fakt, že zamestnanci nie sú stroje a robia chyby, nie sú jeho majetkom, ale partnermi, majú svoj názor a svojim dielom vytvárajú hodnoty pre organizáciu; má dokázať motiváciu pracovníkov budovať, udržiavať i meniť ako transakčný, transformačný a inšpirujúci vodca.

Rola manažéra dnes vyžaduje vodcovské správanie. Tak ako uvádza Čepelová (2007, s. 57) v učebnici Základy manažmentu rozlišujeme roly:

„Interpersonálne roly – sú tvorené troma čiastkovými rolami:

- manažér ako reprezentant organizácie alebo jej organizačnej zložky. Táto rola nie je jadrom manažérskeho povolania, ale predsa sa očakáva, že sa bude plniť, a preto efektívni manažéri tak aj konajú;
- manažér ako vodca - z tejto roly vyplýva povinnosť usmerňovať a koordinovať činnosť podriadených v záujme dosiahnutia cieľov organizácie, t.j. viesť ľudí;
- manažér ako spojka - ide o interakcie mimo vertikálnej reťaze príkazov, t.j. o kontakty s pracovníkmi na rovnakej úrovni a s inými pracovníkmi na získavanie informácií. Rola je spojená s veľkým počtom vzťahov v rámci aj mimo organizácie.

Informačné roly – charakterizujú manažéra ako nervové centrum, v ktorom sa informácie prijímajú, prenášajú a znova kombinujú. Ide o tieto roly:

- manažér ako monitor - manažér neustále sleduje prostredie, aby získal a zhromaždil potrebné informácie. Musí identifikovať zmeny, odkryť príležitosti aj problémy, určiť, kedy má informáciu odovzdať iným a kedy robiť rozhodnutia;
- manažér ako šíriteľ informácií - jeho úlohou je poskytovať podriadeným také informácie, ktoré nie sú schopní sami získať inak. Poskytuje ich aj vtedy, ak navzájom nemajú rýchly a ľahký kontakt;
- manažér ako hovorca - sústreďuje sa na externú komunikáciu, ktorá spočíva v rokovaniach s ľuďmi mimo danej jednotky alebo organizácie.

Rozhodovacie roly – rozvíjanie interpersonálnych vzťahov a zhromažďovanie informácií nie je konečným cieľom v činnosti manažéra. Tieto roly sú základnými vstupmi na jeho ďalšiu činnosť, t. j. pre rozhodovanie, ktoré sa spravidla pokladá za najdôležitejšiu súčasť manažérskych rolí. Patria sem tieto:

- manažér ako podnikateľ – má pracovať tak, aby zdokonalil činnosť riadeného celku, t. j. realizoval potrebné zmeny;

- manažér ako riešiteľ vzniknutých porúch. V prípade porúch manažér volí korekcie ako reakciu na vyskytujúci sa tlak alebo zmenu. Poruchy sa musia riešiť rýchlo, preto táto rola má prednosť pred ostatnými. Keď dôjde k poruche, manažér musí zmeniť svoje aktivity a prácu tak, aby našiel aspoň krátkodobé vhodné riešenie;
- manažér ako alokátor zdrojov. V dôsledku nedostatku a významu zdrojov je ich rozdeľovanie jednou z najdôležitejších rozhodovacích úloh manažéra. Preto sa touto činnosťou zaoberajú všetky zložky manažmentu, t. j. stanovenie cieľov, plánovanie, vedenie ľudí a kontrola. Problémy rozdeľovania zdrojov závisia od jeho dlhodobej orientácie. Na strednej úrovni manažmentu závisí rozdeľovanie od strednodobej stratégie a na operačnej úrovni od operatívnych plánov a stratégií;
- manažér ako vyjednávač - vystupuje v mene organizácie a rokuje s inými organizáciami alebo plní túto úlohu vnútri organizácie ako reprezentant niektorej organizačnej jednotky a rokuje s inými organizačnými jednotkami.

Tieto manažérske roly tvoria jeden integrovaný celok, čo platí aj pre manažérske povolanie. Nijakú zo špecifických rolí nemožno od ostatných oddeľovať. Nie každý manažér však venuje každej role rovnakú pozornosť. Manažéri sú individuality a vyznačujú sa vlastným osobným štýlom. Roly manažérov závisia aj od organizačných úrovní, typu organizácie, druhu vykonávaných funkcií a pod. Pri manažérskych rolách sa preto musí klásť dôraz na uplatňovanie tzv. situačného prístupu“.

Samozrejme, že neabsolutizujeme uvedené konštatácie, pretože každá organizácia je iná, je inak zameraná, operuje v inom prostredí, a teda má vlastné požiadavky na vedúcu osobnosť, no základné charakteristiky ostávajú nezmenené a vypovedajú o vysokých nárokoch na manažéra. Preto je skutočne nutné správne rozhodnúť o obsadení tejto pozície. Vyššie uvedená potreba sa vzťahuje aj na uplatňovanie účinnej motivácie, pretože kumulatívny príspevok pracovného kolektívu, ale aj príspevok jednotlivcov k úspešnosti firmy sa potom buď zvyšuje alebo znižuje.

Ďalším špecifickým motívom práce sú *sociálne motívy,* ktoré zahŕňajú všetky činitele ovplyvňujúce interakciu na pracovisku (úroveň medziľudských vzťahov, komunikáciu, atmosféru a iné). Ich vplyv na pracovnú motiváciu je rovnako dôležitý ako pri ostatných charakterizovaných motívoch.

Motív je teda „psychologickou príčinou činnosti, určujúci smer činnosti, jej intenzitu a perzistenciu (vytrvalosť)“ (Provazník, Komárková, 1996, s. 35). Činnosťou, tzn. aj

pracovnou činnosťou si človek saturuje potreby. Podľa Jahodovej (1979, in Buchtová, 2002) si človek prostredníctvom práce uspokojuje päť základných potrieb. Práca vytvára pre zamestnaného človeka reálnu štruktúru času, znamená príležitosť vytvárať a udržiavať interpersonálne vzťahy a zdieľať sociálne skúsenosti, umožňuje jedincovi podieľať sa na dosahovaní vyšších cieľov, definuje jeho osobný status a osobnú identitu, vynucuje si radu aktivít, ku ktorým človek bez zamestnania nie je motivovaný. Práca uspokojuje aj ďalšie potreby, napr. biologická potreba dýchania je kvalitne uspokojovaná prácou, ktorú človek vykonáva na čerstvom vzduchu. Potreba sebauplatnenia je uspokojovaná prácou, ktorá je subjektívne vnímaná pracovníkom ako užitočná, dôležitá, pri ktorej človek môže uplatniť svoje vedomosti, schopnosti a zručnosti, pri ktorej nedochádza k dekvalifikácii. Potrebu istoty napĺňa práca vykonávaná pre organizáciu, ktorá má na trhu stabilné postavenie, je konkurencieschopná, má jasne formulovanú stratégiu, t. j. ktorej človek verí. Potreba uznania je uspokojovaná dnes tak často spomínanou spätnou väzbou. Pre človeka je veľmi dôležitá aj potreba slobody, ktorá je uspokojovaná samostatnou, nezávislou, autonómnou činnosťou pre organizáciu.

Potreby človeka sú nekonečné, čo môže byť príležitosťou, ale aj hrozbou pre zamestnávateľa, pretože snaha o ich uspokojovanie je premenlivá, dynamická a hierarchická. Miera saturácie potrieb človeka následne ovplyvňuje jeho vzťah k práci.

Vzťah k práci je dnes často používaný pojem, pričom jeho význam je široký. Nachádzame ho vo významoch vzťah k ľuďom na pracovisku, vzťah ku klientom, romantické vzťahy na pracovisku, vzťah k organizácii vytváraný a udržiavaný organizačnou kultúrou a pod. Vzťah k práci nie je problematika nová, v našich podmienkach sa jej intenzívne venoval Rosina (1968), ktorý vymedzuje štyri hlavné formy vzťahu k práci. Ide o vzťah k práci ako takej, ktorý vytvára spoločnosť (komunita). V rozličných spoločnostiach má práca rozličnú hodnotu. Ďalej je to vzťah k práci v zmysle povolania a zamestnania, na ktoré sa pripravuje (voľba povolania) a ktoré si človek vyberá. Autor vymedzuje aj vzťah k aktuálne vykonávanej práci, ktorý charakterizuje ako chuť, resp. nechuť do práce. A ešte vzťah ku skôr vykonávanej práci utváraný dodatočne na základe spomienok. Spravidla je pozitívny, pretože človek má tendenciu skôr zabúdať na nepríjemné zážitky.

Vzťah k práci sa tvorí dlhodobo, aj prostredníctvom toho, čo človek do práce dáva, ovplyvňuje ho tiež prostredie a výchova. Vzťah k práci môže byť kladný a záporný. Podľa Rosinu (1968) hlavné prejavy kladného vzťahu k práci sú: morálna zodpovednosť za vykonávanie práce (adekvátne, očakávané plnenie povinností), kladný citový vzťah k práci, ktorý sa prejavuje spokojnosťou, dobrou náladou, radosťou z práce a pracovným nasadením.

Ďalším prejavom kladného vzťahu k práci je disciplinovať (dodržiavanie pravidiel, pokynov, noriem), iniciatívnosť, ktorá sa prezentuje pracovnou ochotou, vynaliezavosťou, podnikavosťou a tvorivosťou. Kladný vzťah k práci sa prejavuje aj veľkou aktivitou pracovníka a dobrou kvalitou práce. Autor vymedzuje aj negatívny vzťah k práci, ktorý sa prejavuje morálnou nezodpovednosťou za vykonanú prácu (ľahostajnosť), záporným citovým vzťahom k práci (nespokojnosť, sklamanie), nedisciplinovanosť, nedostatkom iniciatívnosti (vyhýbanie sa práci), malou aktivitou (pasívnosť, lenivosť, nevyužívanie fondu pracovného času), zlou kvalitou práce (nepodarkovosť, chybovosť, nehospodárnosť).

Vzťah k práci ovplyvňuje aj pracovná záťaž „súvisiaca s nárokmi na vykonávateľa určitej profesie. V podstate ide o súhrn požiadaviek na pracovníka, plynúcich z interakcie s pracovným prostredím. Objektívne faktory pracovného prostredia môžu za určitých okolností pôsobiť ako stresory, pričom môže ísť o sťažené, resp. neobvyklé pracovné podmienky, časový tlak, tlak nevyhnutného rizika, tlak predpokladaných dôsledkov z chýb v rozhodovaní alebo vo výkonoch, tlak z nedostatku informácií potrebných pre riešenie problémov, tlak zodpovednosti v širokom slova zmysle, nezdravé sociálne vzťahy na pracovisku“ (Paulík, 1995, s. 44). Nadmerná pracovná záťaž negatívne ovplyvňuje zdravie pracovníka, ohrozuje ľudské hodnoty, profesionálne deformuje pracovníka.

V súčasnej spoločnosti má práca mimoriadne dôležité postavenie v rebríčku hodnôt. Väčšinu nášho času venujeme práci a ona je zdrojom definovania seba samého prostredníctvom svojich rolí v zamestnaní a je aj základom posudzovania iných podľa pracovnej činnosti a s ňou spojeným postavením. Práca je vždy kultúrne podmienená, technicky, ekonomicky i sociálne organizovaná a osobne prežívaná. „Ľudia bez zamestnania sa cítia byť na okraji spoločnosti, vyradení, nepotrební. Práca je chápaná v našej spoločnosti ako prostriedok sebauplatnenia, sebapresadenia, dosiahnutia životných cieľov, úspechu. Strata práce je potom pociťovaná ako silná stigmatizácia“ (Kachlík, Buchtová, 2001, s. 218).

1.2 Problematika práce z pohľadu organizácie

„Organizáciu vytvárajú ľudia, fungovanie organizácie zabezpečujú ľudia a výsledky činnosti organizácie slúžia na uspokojenie potrieb ľudí“ (Rudy, Piškanin, 2002, s. 6). Konštatácia naznačuje viacero dimenzií možných analýz. Text subkapitoly je zameraný na človeka ako ľudský kapitál a zdroj konkurenčnej výhody.

V poslednom desaťročí prevláda nielen v odborných kruhoch, ale aj v praxi názor, že ak chce byť organizácia úspešná, konkurencieschopná a efektívna v dlhodobom horizonte, je potrebné prepojiť technické znalosti a znalosti ľudí. I keď tento názor je všeobecne známy, v mnohých inštitúciách sa však ťažko realizuje. A to i z toho dôvodu, že aktívny prístup k riadeniu a využívaniu znalostí v organizácií si vyžaduje zmeniť návyky, pohľady a myslenie nielen jednotlivca, ale často aj skupiny ľudí, zamestnancov, manažérov a majiteľov podniku nevynímajúc. (Čepelová, 2010, s.14)

Pre organizáciu je práca zdrojom, jej nositeľom je človek, ľudia – ľudské zdroje, ktoré determinujú transformačný proces a vytvárajú hodnoty. Ľudské zdroje sú pri dosahovaní úspešnosti organizácie závažné z toho hľadiska, že mentálne ovplyvňujú konečný efekt podnikania. Významom ľudských zdrojov pre organizáciu sa zaoberá teória intelektuálneho kapitálu.

Intelektuálny kapitál je definovaný ako „kombinácia ľudského kapitálu, štrukturálneho kapitálu a kapitálu vzťahov“ (Dvořáková, 2007, s. 376). Ľudský kapitál je najdôležitejšou zložkou intelektuálneho kapitálu organizácie (know-how pracovníka). Jeho zhmotnenie do podoby organizačných predpisov, postupov, systémov, atď. predstavuje štrukturálny kapitál (organizačný kapitál). Hodnota obidvoch zložiek intelektuálneho kapitálu sa tvorí, rozširuje a obohacuje pod vplyvom vzťahov, ktoré existujú a fungujú vo vnútri organizácie a medzi organizáciou a externým prostredím.

Pojem ľudský kapitál (human capital) ako prvý použil v roku 1961 T. W. Schultz v článku Investment in Human Capital. Od tej doby bolo formulovaných viacero definícií tohto pojmu. Johnson (1996) definuje ľudský kapitál ako „praktické vedomosti, získané zručnosti a naučené schopnosti jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a umožňujú mu tak získať príjem výmenou za prácu“. Podľa OECD (1998) ľudský kapitál tvoria „vedomosti, zručnosti, schopnosti a ďalšie charakteristiky jedinca, ktoré sú relevantné pre ekonomickú aktivitu“. Bontis pod pojmom ľudský kapitál rozumie „ľudský faktor v organizácii; je to kombinácia inteligencie, schopností a skúseností, ktoré dávajú organizácii jej zvláštny charakter. Ľudské zložky organizácie sú tie zložky, ktoré sú schopné učiť sa, zmien, inovácií a kreatívneho úsilia, čo – ak je adekvátne motivované – zabezpečí dlhodobé prežitie organizácie“ (in Armstrong, 2002, s. 72). Podobne definujú ľudský kapitál Benhabib (1994), Wiig (1997), Temple (1999), Vágner (2004), Charvát (2006), Talukdar (2008), Synek (2010) a ďalší.

Becker rozdelil ľudský kapitál na „špecifický, využiteľný len v danej organizácii a na všeobecný ľudský kapitál, ktorý je možné využiť vo viacerých typoch zamestnania“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 24).

Ľudský kapitál tvorí školské vzdelanie (takto ho vnímajú autori zaoberajúci sa vzťahom ľudského kapitálu a ekonomického rastu, napr. Gundlach, 1995), ďalej praktické skúsenosti a ďalšie profesijné vzdelávanie, v tomto kontexte charakterizované ako celoživotné vzdelávanie. Z uvedeného vyplýva, že ľudský kapitál nie je stály (vedomosti zastarávajú), preto je nutná jeho reprodukcia a rozvoj. „Klasickí ekonómovia uvádzajú, že zdokonaľovanie vzdelania, znižovanie negramotnosti a poskytovanie prípravy pracovníkov patrí do projektov urýchľovania ekonomického rozvoja na celom svete“ (Mužík, 2000, s. 9).

Dobeš (2001) uvádza charakteristiky ľudského kapitálu. Ľudský kapitál je do istej miery komplementárny s technológiou, ktorá poskytuje možnosť jeho využitia. Ľudský kapitál nie je prenositeľný (nositeľom je človek), je ťažko skladovateľný (súvisí so životnosťou jedinca), nie je univerzálne zameniteľný za iné statky, alebo iný ľudský kapitál. Návratnosť do ľudského kapitálu je spravidla dlhodobá. Ľudský kapitál je ťažko merateľný.

Investície do ľudského kapitálu sú relatívne vysoké a tak investora (jednotlivca, organizáciu i spoločnosť) zaujíma návratnosť týchto investícií. Existuje viacero postupov pokúšajúcich sa merať hodnotu ľudského kapitálu, no jednotný a preukázateľný postup doteraz nebol prijatý. „Bez merania ľudského kapitálu si však organizácie nemusia dostatočne uvedomovať svoj potenciál ani fakt, či do rozvoja svojich zamestnancov investovali efektívne alebo nie. Problémom často býva kvantifikácia vedomostí, schopností, zručností a pod.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 25). Dvořáková (2007) uvádza, že možnou metódou merania intelektuálneho kapitálu je Balanced Scorecard, model Intangible Assets Monitor, ktorý sleduje a oceňuje nehmotné aktíva, a to externé štruktúry (vzťahy so zákazníkmi a dodávateľmi, ochranné známky, image), ďalej interné štruktúry (patenty, modely, systémy) a individuálne kompetentnosti (poznatky, schopnosti, zručnosti).

Bontis a kol. (1999) navrhli tri modely merania ľudského kapitálu prostredníctvom účtovníctva ľudských zdrojov: (1) nákladové modely operujú s vynaloženými nákladmi na získavanie a reprodukciu ľudských zdrojov, alebo s alternatívnymi nákladmi v oblasti ľudských zdrojov, (2) modely hodnoty ľudských zdrojov kombinujú správanie nevyjadriteľné finančne s ekonomickou hodnotou vyjadrenou finančne, (3) peňažné modely odhadujúce budúce zárobky nositeľov ľudského kapitálu. Autori uvedených modelov sami poukázali na ich nedostatky týkajúce sa subjektivizmu, neistoty a nedostatku spoľahlivosti (in Armstrong, 2002, s. 75).

Stýblo (1999) uvádza ukazovatele merania ľudského kapitálu a spôsoby ich zisťovania: fluktuácia manažérov a špecialistov na kľúčových pozíciách (percento manažérov a špecialistov na kľúčových pozíciách, ktorých organizácia v danom období udržala oproti minulému obdobiu), schopnosť byť atraktívny pre talentovaných a schopných kandidátov (percento najlepších manažérov, špecialistov a absolventov, ktorí boli kontaktovaní a rozhodli sa prijať ponuku danej organizácie), náklady na výmenu kľúčových manažérov a špecialistov (priemerné náklady na prijatie a výcvik kandidátov na kľúčové miesta v organizácii), doba potrebná na výmenu kľúčových manažérov a špecialistov (priemerná doba potrebná k nájdeniu vhodných kandidátov a ich plné zapracovanie), stabilizácia a štandardizácia náborových procesov (počet, resp. percento pracovníkov z prvého kvadrantu, ktorých je možné prijať a zapracovať do dvoch mesiacov), spokojnosť kľúčových manažérov a špecialistov (percento kľúčových manažérov a špecialistov spokojných so svojou prácou v organizácii (trendy sledované pomocou dotazníkov), výdavky na vzdelávanie, resp. ich percentuálny podiel na objeme vyplatených miezd, pridanej hodnote na jedného pracovníka, produktivite, absencii a úrazovosti.

Investície do ľudského kapitálu sa často analyzujú prostredníctvom investícií do vzdelávania, pričom toto posudzovanie je porovnateľné s postupmi zisťujúcimi návratnosť investícií do hmotného kapitálu. Investície do vzdelania prinášajú podľa Lucasa interné a externé efekty. „Interné efekty vznikajú, keď uvedené investície prispievajú k zvyšovaniu odborných a profesionálnych schopností ľudí a zabezpečujú tak rast produktivity zamestnancov. K externým efektom dochádza keď zvyšovaním schopností, zručností a vedomostí človeka sa zvyšuje tiež produktivita iných zamestnancov“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 27).

Zistenia niekoľkých empirických štúdií, ktoré sa pokúsili kvantifikovať mieru návratnosti investícií do ľudského kapitálu prezentuje vo svojej práci Dobeš (2001, s. 26 – 27) „Heckman (1998) uvádza priemernú mieru návratnosti investícií do ľudského kapitálu 10 % ... štúdie zistili, že investície do ľudí s vyššou sumou akumulovaného ľudského kapitálu prinášajú vyššie výnosy, ako investície do ľudí s nižšou hodnotou ľudského kapitálu ... Griliches (1997) uvádza, že zvyšovanie vzdelávania pracovnej sily za posledných 50 rokov v USA zvýšilo produktivitu o približne jednu tretinu ... Mankiw, Romer a Weil (1992) uvádza mieru návratnosti investícií do ľudského kapitálu 11,3 – 12,5 % ... Čaplánová (1999) uvádza, že priemerné výsledky štúdií zaoberajúce sa výnosmi zo vzdelania sú 5 – 15 %“.

Ďalšou zložkou intelektuálneho kapitálu je spoločenský kapitál (kapitál vzťahov, sociálny kapitál, resp. relačný kapitál ako ho pomenúva napr. Stewart). Ako bolo uvedené na

začiatku kapitoly, organizáciu vytvárajú ľudia ... Organizácia je dynamický a otvorený systém fungujúci v interakcii s komplexným prostredím. Interakcia je mnohodimenzionálna, pričom je dôležitá sila vzájomného pôsobenia organizácie s generálnym (politické, právne, ekonomické, sociálne, kultúrne, technologické a ekologické) a špecifickým (dodávatelia, zákazníci, akcionári, záujmové skupiny, miestne orgány moci, konkurenti) prostredím. Prostredie je tvorené ľuďmi, medzi ktorými existuje sieť recipročných vzťahov, prostredníctvom ktorých dochádza k rozvoju a výmene poznatkov tvoriacich spoločenský kapitál. Putnam (1996) definoval spoločenský kapitál ako „rysy spoločenského života – sieť vzťahov, normy, očakávania a záväzky – ktoré umožňujú účastníkom spoločne efektívnejšie pracovať pri sledovaní zdieľaných cieľov“ (Armstrong, 2002, s. 77).

Treťou zložkou intelektuálneho kapitálu je organizačný kapitál (štrukturálny kapitál). Organizačný kapitál tvoria zhmotnené (napísané) poznatky, „ktoré môžu byť uchované pomocou informačných technológií v ľahko dostupných a ľahko sa rozširujúcich databázach“ (Armstrong, 2002, s. 77).

Intelektuálny kapitál je potrebné rozvíjať napríklad zlepšovaním zdravotnej, sociálnej a kultúrnej starostlivosti o pracovníkov, pracovných podmienok, zvyšovaním a rozširovaním kvalifikácie pracovníkov. Túto úlohu vrátane motivácie pracovníkov má v organizácii zabezpečiť manažment ľudských zdrojov, pričom cieľom má byť dosiahnutie konkurenčnosti, úspešnosti, excelentnosti.

1.3 Design práce

Schopnosť organizácie obsadiť pracovné miesto, efektivita vykonávania úloh pridelených pracovnému miestu, pracovná motivácia a spokojnosť pracovníkov do značnej miery závisia od jeho designu – od obsahu práce, od pracovného postupu a od prostredia, v ktorom je práca vykonávaná.

Projekcia pracovného miesta

Podľa ods. 3 § 120 Zákonníka práce je pracovné miesto súhrnom pracovných činností, ktoré zamestnanec vykonáva podľa druhu práce dohodnutého v pracovnej zmluve. Autori zaoberajúci sa problematikou manažmentu ľudských zdrojov vymedzujú pracovné miesto na

základe iných aspektov. Napr. Cole uvádza, že „pracovné miesto je základná jednotka organizácie, ktorá sa skladá z tzv. networku pracovných miest, teda z prepojenej siete pracovných miest, ktoré slúžia na prerozdelenie úloh, povinností a rolí jednotlivých zamestnancov“ (1988, s. 15). Milkovich a Boudreaua definujú pracovné miesto ako „integráciu obsahu práce, kvalifikácie a podnetov pre vykonávanie každej práce, ktorá uvádza do súladu potreby zamestnancov a organizácie“ (1993, s. 117). A guru manažmentu ľudských zdrojov Armstrong vymedzuje pracovné miesto ako „súbor príbuzných úloh, ktoré vykonáva určitá osoba a napĺňa tým účel pracovného miesta“ (2002, s. 302). Pre tieto a ďalšie definície pracovného miesta je podstatou umiestnenie pracovného miesta v organizačnej štruktúre, zloženie pracovného miesta a účel pracovného miesta.

Pracovné miesto vnímame ako najmenší prvok organizačnej štruktúry, ktoré vymedzuje miesto jedinca v organizácii a vzťahy s inými pracovnými miestami. Je zložené zo súboru pracovných úloh, „ktoré sú si dostatočne podobné, aby mohli byť spojené a pridelené jednému pracovníkovi“ (Koubek, 2001, s. 41). Okrem pracovných úloh je pracovnému miestu pridelená právomoc a zodpovednosť. Pracovné miesto je tvorené pracovnými úlohami, čo sú kľúčové charakteristiky práce určitého pracovného miesta. Pracovná úloha sa skladá z pracovných operácií, pracovných úkonov a mikropohybov.

Vytvoreniu pracovného miesta v organizácii predchádza viacero rozhodnutí (Stýblo, 1999). Pri projektovaní pracovného miesta je v prvom rade potrebné venovať pozornosť kľúčovej problematike a tá sa týka poslania (zmyslu, účelu) pracovného miesta. Ide o východiskovú otázku projektovania pracovného miesta, na ktorú nadväzuje zodpovedanie ďalších nevyhnutných otázok. Formuláciu odpovedí determinujú charakteristiky organizácie a pracovného procesu (ciele organizácie, organizačná štruktúra, organizačná kultúra, produkt, technika, technológia atď.), charakteristiky pracovníkov a externé faktory (legislatíva a iné). Následne sú projektované komponenty pracovného miesta.

Na základe toho možno vytváranie pracovných miest definovať ako proces tvorby profilu (designu) pracovného miesta. V jeho priebehu sa definujú konkrétne pracovné úlohy a zoskupujú sa do pracovných miest. Konkrétne ide o tvorbu obsahu práce (čo sa má robiť), o vypracovanie postupu práce (ako a kedy sa majú pracovné úlohy vykonávať), o vymedzenie právomocí a zodpovedností pracovného miesta a o tvorbu pracovného prostredia (obr. 1). Cieľom je zabezpečiť efektívne plnenie požiadaviek organizácie vzhľadom na náklady, produktivitu, kvalitu a spokojnosť zákazníkov a zabezpečiť uspokojovanie sociálnych a osobných potrieb držiteľov pracovného miesta.

Obr. 1/1 Proces tvorby pracovného miesta

Proces tvorby pracovného miesta determinuje zvolená koncepcia (prístup). Koncepcia tvorby pracovného miesta je zameraná na *cestu*, ktorou má byť produktivita práce dosiahnutá. Napr. primárne môže ísť o redukciu nákladov, o bezpečnosť pracovníkov, o ich spokojnosť a pod. Už z toho možno usúdiť, že aj keď odborná literatúra vymedzuje rôzne prístupy (koncepcie) tvorby, resp. redesignu pracovného miesta, v praxi sa využíva ich racionálna kombinácia súvisiaca so zameraním organizácie a s jej cieľmi. Najčastejšie ide o mechanický, motivačný, biologický (ergonomický) a percepčný prístup.

Podstatou *mechanického prístupu* tvorby pracovných miest je Taylorova koncepcia manažmentu, ktorá je založená na inžinierskom ponímaní práce a zásadách organizácie a riadenia procesov, pričom je dôležitý postup výkonu úloh a rozdelenie týchto úloh medzi pracovníka a techniku. Cieľom tvorby pracovných miest podľa mechanického prístupu je dosiahnutie produktivity práce pri efektívnom využívaní zdrojov. Cieľ je orientovaný výlučne na organizáciu, pretože sa kladie dôraz na jednoduchosť práce, ktorá má byť dosiahnutá špecializáciou, na redukciu nákladov a znižovanie realizačného času produktu. Nedostatočne sa do úvahy berú potreby pracovníkov, čoho následkom je zníženie spokojnosti, motivácie, odmeny a ďalším sprievodným znakom je aj dekvalifikácia.

Mechanický prístup je zmysluplné využiť aj v súčasnosti, no dôležité je zabezpečiť potrebné predpoklady, ako napr. dostatočný objem produkcie, možnosť rozčlenenia úloh, opakovanie pracovných operácií.

Uplatnenie mechanického prístupu pri projektovaní práce vykazuje jednak pozitíva, ale aj negatíva. Pozitívom je hospodárne využívanie zdrojov, zníženie personálnych nákladov, minimalizácia nákladov na vzdelávanie a redukcia možných chýb z nedodržania technologického postupu. Negatíva existujú predovšetkým na strane pracovníkov, pretože takto skonštruovaná práca nedostatočne využíva schopnosti a zručnosti pracovníka, je málo zaujímavá, je znížená miera autonómie, zodpovednosti atď. Dôsledkom toho sa zvyšuje miera nespokojnosti a demotivácie, čoho dôsledkom býva zvýšenie nezáujmu, zdravotné problémy, absencia a fluktuácia.

Nedostatky mechanického prístupu odstraňuje *motivačný prístup* tvorby pracovných miest (tiež nazývaný psychologicko-sociálny prístup), ktorý vychádza z predpokladu, že ak práca uspokojuje, potom motivuje a motivácia je faktorom pracovného výkonu. Základom tohto prístupu je Herzbergova dvojfaktorová teória pracovnej motivácie, Hackmanova a Oldhamova teória charakteristík pracovnej činnosti a teória sociotechnických systémov. Herzbergova teória pracovnej motivácie vysvetľuje spokojnosť a nespokojnosť pracovníka v práci, teória charakteristík pracovnej činnosti identifikuje charakteristiky práce determinujúce motiváciu pracovníka a teória sociotechnických systémov pojednáva o dôležitosti interpersonálnych vzťahov, kolektívnej práci a o vzájomnom ovplyvňovaní sociálneho a technického systému organizácie.

Herzberg sa o obsahu práce vyjadril, že ide o motivátor pracovnej spokojnosti a toto zistenie je vhodné využiť. Paleta pracovných úloh má byť pre jednotlivca zaujímavá, dostatočne bohatá a pestrá, nie je vhodné ju rozširovať o monotónne, či nudné činnosti. Za realizáciu práce má byť stanovená miera osobnej zodpovednosti a vykonávateľ má registrovať uznanie nadriadeného (v prípade top manažmentu uznanie napr. akcionárov). V kladnom smere na motiváciu pôsobí, ak personálna politika umožňuje vertikálny postup v hierarchii pracovných miest.

Účelom projekcie práce je vyvinúť u pracovníka dostatočný vnútorný tlak na záujem vykonávať prácu a rozvíjať svoje schopnosti pre dosiahnutie kvalitného výkonu a kvalitnejšiu sebarealizáciu. V tejto súvislosti je vhodné uplatňovať metódy rozširovania a obohacovania práce, resp. využívať niektorú z motivačných metód riadenia, napr. riadenie na základe prenesenia právomocí a zodpovedností za vymedzené úlohy (management by delegation), riadenie podľa rozdelenia úloh na strategické, taktické a operatívne, ktoré sú potom

zabezpečované príslušnou úrovňou manažmentu (management by exception), riadenie na základe podporovania tvorivosti a inovatívnosti (management by inovation) a pod.

Projektovaniu pracovných miest sa začiatkom 70-tych rokov venoval R. Hackman a jeho spolupracovníci (1974). Ich teória charakteristík pracovnej činnosti je dôležitá pre ovplyvňovanie motivácie pracovníkov. Vychádzali z predpokladu, že pracovné miesto nemá charakterizovať len vonkajší dôsledok (produktivita), ale jeho charakteristiky majú byť pre pracovníka zaujímavé a motivačné.

Autor považuje za základné charakteristiky pracovného miesta variabilitu (pracovné úlohy majú byť rozmanité, aby ich plnenie vyžadovalo rôznorodé zručnosti pracovníka), identitu (pracovné úlohy majú byť zmysluplné a ucelené, má ich charakterizovať výsledok), významnosť (práca má mať vplyv na iné práce a na iných ľudí), autonómiu (výkon úloh má umožňovať nezávislosť v organizácii a v rozhodovaní) a spätnú väzbu (pracovník má získavať bezprostrednú a neskreslenú informáciu o výkone). Neskôr Hackman doplnil charakteristiky pracovného miesta o tzv. moderátory (vedomosti a zručnosti, intenzita potreby sa rozvíjať, uspokojenie z kontextu pracovného prostredia), pretože – ako uvádza – ich intenzita rozhoduje o prežívaní zmysluplnosti práce a pociťovaní zodpovednosti.

Na základe tohto poznania Hackman spolu s Oldhamom skonštruovali dotazník Diagnostický prehľad pracovného miesta (Job Diagnostic Survey – JDS) a vzorec určujúci skóre motivačného potenciálu práce (motivating potential score – MPS).

$$MPS = \frac{\text{var}\textit{iabilita} + \textit{identita} + \textit{významnosť}}{3} \; x \; \textit{autonómnosť} \; x \; \textit{spätná väzba}$$

Je potrebné dodať, že motivačný prístup k tvorbe pracovných miest má svoje rezervy, pretože overovacie výskumy nepreukázali jednoznačný vzťah medzi spokojnosťou pracovníkov a produktivitou. Bolo len dokázané, že dôsledkom uplatnenia teórie charakteristík pracovného miesta dochádza k spokojnosti s prácou.

Do kontextu tvorby pracovných úloh je možné aplikovať aj McClellandovu teóriu pracovnej motivácie, ktorá rozlišuje tri potreby u pracovníkov, a to potrebu výkonu, afiliácie a moci. Autorove zistenia možno transformovať do praxe v zmysle vytyčovania pracovných úloh tak, aby miera náročnosti na ich splnenie nebola nedosiahnuteľne vysoká, tzn. aby stupeň rizika ovplyvniť výsledok bol rozumný, aby pre realizáciu výkonu bolo typické maximálne využívanie schopností a poznanie vlastného prínosu a aby za efekt bola stanovená priama

zodpovednosť. Spokojnosť, resp. súlad medzi pracovníkom a vyššie charakterizovanou povahou práce bude v tomto prípade dosiahnutý, ak pracovník bude preferovať pomerne stálu potrebu výkonu.

Uplatňovanie motivačného prístupu pri tvorbe pracovných miest má svoje výhody i nevýhody. Pracovné miesto je tvorené tak, aby motivovalo, čím sa docieli vyššia pracovná angažovanosť, vyšší výkon a zvyšuje sa miera spokojnosti v dôsledku čoho dochádza k zníženiu absencií a fluktuácie. Práca je ale náročnejšia, čo negatívne ovplyvňuje náklady na vzdelávanie, existuje reálna možnosť duševnej záťaže a stresu.

Teoretickým východiskom *biologického prístupu* je ergonómia. Ergonomické riešenie pracovísk predstavuje technické opatrenie na predchádzanie fyzickej záťaže pri práci, uľahčuje interakciu medzi jednotlivými pracovníkmi a tiež medzi samotným pracovníkom a jeho prácou. Tento prístup súvisí aj s poznaním, že medzi potreby, ktoré dominujú pri vykonávaní práce patrí potreba bezpečia a pohodlia. Projektovanie práce podľa ergonomického prístupu má zabezpečiť zníženie fyzickej námahy, fyzickej únavy a elimináciu pracovných úrazov pri výkone práce. Cieľom je produktivita práce pri maximálnom zohľadňovaní bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Aplikácia tohto prístupu má za následok zvýšenie spokojnosti zamestnancov, zníženie absencie a fluktuácie, zvýšenie produktivity v dôsledku zníženia chýb a nepodarkov. Zvýšenie pohodlia môže mať aj motivačný účinok, čo smeruje k zvyšovaniu výkonu. Náklady spojené s prispôsobením prostredia alebo s výmenou zariadenia sa javia ako jediný nedostatok.

Zámerom tvorby pracovných miest podľa *percepčného prístupu* je obmedzenie požiadaviek práce na spracovávanie informácií. Podstatou je zníženie duševnej záťaže, ktorú spôsobuje spracovávanie množstva informácií. Pri projekcii pracovného miesta ide o selekciu prísunu informácií, o poskytovanie jasných inštrukcií na spracovanie informácií, o automatizáciu spracovávania dát. V konečnom dôsledku dochádza k zjednodušeniu práce a sú teda identifikované podobné pozitíva a negatíva ako pri uplatňovaní mechanického prístupu k tvorbe pracovných miest.

Komponenty pracovného miesta

Design práce charakterizujú jeho komponenty, a to obsah práce, pracovný postup a prostredie, v ktorom je práca vykonávaná. Projekcii designu pracovného miesta predchádza rozhodnutie o jeho vzniku, ktoré determinuje interné prostredie (napr. zameranie a špecifiká

organizácie, technika a technológia) a externé prostredie organizácie (napr. zákony). Rozhodnutie ďalej determinuje preukázateľnosť účelu (zmyslu, dôvodu) pracovného miesta. Nasleduje voľba vhodnej koncepcie tvorby daného pracovného miesta. Na projekciu pracovného miesta nadväzuje časové rozvrhnutie úloh, pretože pracovný výkon kolíše v čase, t. j. v priebehu pracovnej zmeny. Do tohto kontextu potom zapadá aj pracovný čas a pracovný režim.

Množstvo a typ úloh, ich špecifikácia a kombinácia tvoria *obsah práce*. Tvorba obsahu práce nemá byť náhodná a neodborná, nemá sa realizovať len na pozadí intuície. Zámerom má byť reálne dosiahnutie požadovanej produktivity a spokojnosti držiteľa pracovného miesta.

Úlohy priradené pracovnému miestu majú tvoriť zmysluplný, vnútorne integrovaný, logický a funkčný celok (Cole, 1988; Ferjenčík, 2001; Graham, 1991; Kachaňáková, 2007; Koubek, 2001). V tejto súvislosti je potrebné rozhodnúť o deľbe práce medzi pracovníkov a výrobné zariadenia a medzi pracovníkmi navzájom. Ďalej sa rozhoduje o rozsahu úloh pracovného miesta, o ich zoskupení a vzájomnej koordinácii. Potrebné je tiež vymedziť skutočnosti, ktoré by mohli byť atraktívne pre držiteľa pracovného miesta z hľadiska motivácie a vplyvu na spokojnosť. Design práce je determinovaný aj organizačnou štruktúrou. Pri klasických organizačných štruktúrach sú čiastkové úlohy priraďované na jednotlivé pracoviská a pre jednotlivých pracovníkov. Pri organických organizačných štruktúrach sa dôraz kladie na kolektívnu prácu a úlohy sú priraďované tímom.

V minulosti pri tvorbe obsahu práce bol dôraz kladený predovšetkým na minimalizáciu nákladov a na minimalizáciu času potrebného na vykonanie každej úlohy. Predpokladalo sa, že špecializácia práce je najvhodnejším spôsobom na dosiahnutie tohto zámeru. Zmeny technických a technologických systémov kladú v súčasnosti nové, náročnejšie požiadavky na výrobný a pracovný proces. Manažment vníma pracovníkov v zmysle McGregorovej teórie Y. Uplatňujú sa princípy humanizácie práce, participácia na riadení, organizácie usilujú o zvyšovanie kvality pracovného života (QWL). Pri tvorbe dizajnu práce sa uplatňujú rôzne postupy (metódy), a to špecializácia práce, rotácia, rozširovanie práce, obohacovanie práce a tímová organizácia práce.

Koubek (2001, s. 45) súhrne vymedzuje výhody a poukazuje na nevýhody humanizačných prístupov k dizajnu práce. Za výhody považuje zvýšenie flexibility pracovnej sily (pracovníci sú lepšie pripravení na zmeny), ľahšiu zastupiteľnosť medzi pracovníkmi, zaujímavosť práce a jej atraktivitu, čo pozitívne ovplyvňuje motiváciu pracovníkov.

Nevýhody charakterizujú predovšetkým vyššie náklady na vzdelávanie a rozvoj pracovníkov, zvýšenie personálnych nákladov v súvislosti s vyššou kvalifikáciou a možné problémy pri získavaní pracovníkov so širším odborným profilom.

Pracovný postup. Rozhodovanie o pracovnom postupe sa zameriava na to, ako sa má práca vykonávať z hľadiska technologického a pracovného postupu. Ide teda o špecifikáciu vhodného postupu a spôsobu vykonávania konkrétnych úloh z hľadiska podania presných a jasným pracovných inštrukcií.

Tvorba pracovného postupu sa uskutočňuje prostredníctvom rôznych metód, najčastejšie sa používajú postupové diagramy, vývojové diagramy, pohybové štúdie, časové štúdie a náhodné pozorovanie.

Rozhodovanie o pracovnom prostredí v súvislosti s tvorbou pracovného miesta, je rozhodovaním o umiestnení pracoviska a o charakteristikách podmienok práce konkrétneho pracovného miesta. Višňovský charakterizuje *pracovné prostredie* ako „systém definovaný konkrétnou množinou faktorov, ktorých výskyt, intenzita a vzájomné pôsobenie vytvárajú konkrétne pracovné podmienky pracoviska“ (1996, s. 81). Ak sú tieto faktory priaznivo nastavené, pracovníci sú schopní maximálneho pracovného výkonu. V prípade, že faktory pracovníci subjektívne vnímajú ako nepriaznivé, narúšajú pracovnú pohodu, znižujú výkon a negatívne ovplyvňujú zdravie človeka. Je nesporné, že všetky pracovné činnosti, ktoré človek vykonáva kladú na pracovníka určité nároky, čo predstavuje využitie jeho osobného potenciálu. Objektívny stav v nárokoch práce a pracovného prostredia, ktorý človek nemôže ovplyvniť je nazývaný záťaž. Subjektívnou reakciou na záťaž je namáhanie, ktorého miera závisí od veľkosti záťaže, od vlastností a schopností osobnosti. V priebehu pracovného procesu sa vyžaduje dostatočné zabezpečenie ochrany zdravia pracovníkov pred nepriaznivými účinkami nadmernej fyzickej, psychickej a senzorickej záťaže pri práci. Ak sa k aktívnej záťaži, tzn. záťaži z pracovnej činnosti pridruží ešte tzv. inaktívna záťaž, ktorá je dôsledkom vplyvu negatívneho pôsobenia faktorov pracovného prostredia, zvyšuje sa globálna záťaž pracovníka. Účinnosť práce sa tým výrazne znižuje, keďže časť jeho potenciálu nie je vynakladaná na produktívny výkon, ale na atakovanie vplyvu týchto faktorov. Zároveň je narušená pracovná pohoda, ktorú Rymeš definuje ako „súhrn hodnôt a parametrov charakterizujúcich pracovné prostredia a priaznivo pôsobiacich na činnosti človeka a tiež priaznivo subjektívne hodnotených“ (2003, s. 47), zvyšuje sa únava, preťaženie, znižuje koncentrácia pozornosti, čo môže viesť k nehodovosti na pracovisku.

V procese tvorby pracovného miesta je potrebné sa zamerať na priestorové riešenie pracoviska (pracovnú polohu, zorné podmienky, pracovnú plochu, pohybový priestor a prístup na pracovisko), fyzikálne podmienky práce (mikroklimatické podmienky, osvetlenie, hluk a farebnú úpravu pracoviska) a sociálno-psychologické podmienky práce.

Priestorové riešenie pracoviska. Aby miesto výkonu práce spĺňalo zákonom stanovené požiadavky v súvislosti s obmedzovaním nadmernej pracovnej záťaže, vyžaduje sa také usporiadanie pracoviska, kde manipulačné roviny, pohybové priestory a vynakladané sily zodpovedajú telesným rozmerom a prirodzeným dráham pohybov končatín pracovníkov a kde nedochádza k zaujatiu fyziologicky neprijateľných pracovných polôh. „Za nepriaznivú sa považuje každá vnútená pracovná poloha, ktorá pracovníka skľučuje v obmedzenom priestore a i pohyby rúk sa koncentrujú v malom priestore“ (Hüttlová, 1998, s. 44). Minimálna výmera voľnej nezastavanej plochy pripadajúca na človeka je $2m^2$ a voľného priestoru pri dennom osvetlení je $12m^3$ pri práci v sede, pri práci v stoji pripadá na jedného pracovníka $15m^3$ vzdušného priestoru na pracovisku.

Fyzikálne podmienky práce. Spomedzi mikroklimatických podmienok výkon a bezpečnosť práce ovplyvňujú najmä teplota a vlhkosť vzduchu, keď sa vyskytujú na pracovisku v extrémnych hodnotách. Vzťah medzi teplotou pracovného prostredia, frekvenciou, závažnosťou pracovných úrazov jednoznačne poukazuje na to, že s extrémnou teplotou nevzrastá len frekvencia úrazov, ale aj ich závažnosť, čo sa odráža v dĺžke absencie. Narušenie tepelnej rovnováhy pracovníka negatívne vplýva na termoregulačné procesy pracovníka, kedy v dôsledku nadmerného potenia, alebo zábrany úniku tepla uzatvorením pórov vzrastá únava a zhoršujú sa motorické schopnosti. Tepelná produkcia závisí na fyzickej namáhavosti práce, tepelnej konštrukcii, hmotnosti, teda je daná spôsobom a intenzitou vykonávanej práce, pričom tepelná produkcia organizmu sa rovná energetickému výdaju.

V prípade osvetlenia sa vyžaduje zabezpečenie optimálneho svetelného režimu, čo je stav, pri ktorom zrakový analyzátor (oko) môže optimálne plniť svoju funkciu s najvyššou účinnosťou a najmenšou únavou a zabrániť zrakovej únave na pracovisku. Množstvo denného svetla v interiéri, sa vzhľadom na premenlivosť svetla v exteriéri, hodnotí činiteľom dennej osvetlenosti, ktorý udáva koľko percent z vonkajšej osvetlenosti sa objektívne zisťuje v interiéri. Minimálna požadovaná hodnota osvetlenia je stanovená normou. Tá sa meria pomocou pomernej pozorovacej vzdialenosti kritického detailu. Vo všeobecnosti je možné povedať, že s rastúcim množstvom osvetlenia pri zachovaní dobrej kvality osvetlenia stúpa pracovný výkon, klesá počet chýb a rastie rovnomernosť výkonu tým viac, čím obtiažnejšie úlohy rieši pracovník.

Hlavné nebezpečenstvo hluku spočíva v tom, že pôsobí skryto, napadá ľudský organizmus sústavne a jeho účinky sa kumulujú. Určujúcou veličinou hluku je normalizovaná hladina hlukovej expozície. Je to veličina, „ktorá kvantitatívne charakterizuje hluk a používa sa na hodnotenie expozície hluku z hľadiska ochrany zdravia a bezpečnosti pri práci“ (Janoušek, 2005, s. 5). Je to časovo vážená hodnota a vyjadruje expozíciu zamestnanca za 8-hodinovú pracovnú zmenu a 40-hodinový pracovný týždeň. Škodlivosť hluku je ovplyvňovaná intenzitou a výškou frekvencie, časom trvania a šírkou frekvenčného pásma, frekvenciou prerušovania, impulzívnosťou hluku, neočakávanosťou a osobnými dispozíciami človeka. Zníženie intenzity hluku a odstránenie vysokofrekvenčného zvuku vedie k zvýšeniu výkonu a zníženiu nepodarkovosti. Z hľadiska bezpečnosti práce hluk nie je možné označiť za priamu príčinu pracovného úrazu. Má len nepriamy vplyv, konkrétne sa poukazuje najmä na vzťah hlučnosti k únave, ktorá je istou príčinou úrazovosti, zároveň i na vplyv hluku na rýchlosť reagovania, koordinácie.

Pri farebnom riešení pracovného interiéru je potrebné rešpektovať druh, spôsob a dĺžku vykonávanej práce, tvar, veľkosť a polohu priestoru, farbu spracovávaného materiálu, predmetu a pracovných prostriedkov, osvetlenie, tepelné pomery na pracovisku a tiež individualitu pracovníkov z hľadiska veku a pohlavia (Hűttlová, 1994). Využívanie farebnej signalizácie v pracovnom prostredí má v súčasnosti rastúcu tendenciu. V mnohých prípadoch je farebná úprava normalizovaná. Normou je zavedené aj povinné farebné označenie zdrojov nebezpečenstva a bezpečnostných zariadení. Zreteľný význam má používanie farieb v úrazovej prevencii. Dokazuje to jednak symbolika bezpečnostných farieb, jednak zlepšovanie podmienok pre orientáciu na samotnom pracovnom mieste a na pracovisku vôbec.

Sociálno-psychologické podmienky práce. Špecifickou skupinou pracovných podmienok sú sociálno-psychologické podmienky, kde z pohľadu bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci sú zaujímavé najmä typ riadenia, organizácia práce a interpersonálne vzťahy. Podnety sociálno-psychologického rázu môžu vychádzať z potreby byť neustále v kontakte s ľuďmi, alebo naopak pracovať v izolácií. Vo všeobecnosti platí, že duševná práca obvykle vyžaduje také podmienky, pri ktorých nie je pracovník rušený prítomnosťou ostatných, zatiaľ čo u fyzickej práce zdieľanie pracovného priestoru nie je až natoľko rušivým elementom ovplyvňujúcim pracovný výkon. Prílišná izolácia pri práci môže vyvolať psychickú nepohodu, a tak negatívne ovplyvniť vzťah pracovníka k jeho pracovným úlohám i pracovný výkon.

Psychickú pracovnú záťaž, únavu i vyčerpanosť pracovníkov je možné eliminovať nielen prostredníctvom aplikácie moderných technológií, ale aj obohacovaním práce pracovníkov, či zlepšovaním interpersonálnych vzťahov. V súčasnosti teória i prax potvrdzujú, že sociálno-psychologická atmosféra v organizácií ako celku, ako aj v jednotlivých pracovných skupinách a tímoch, patrí k základným faktorom podieľajúcim sa na zvyšovaní (znižovaní) výkonnosti pracovníkov, konkurencieschopnosti a úspešnosti organizácií vôbec (Kachaňáková, 2007). „Preto je potrebné zisťovať a odstraňovať príčiny nežiaduceho napätia, ktoré sa prejavuje v znižovaní záujmu o vykonávanú prácu a zhoršení celkových výsledkov“ (Antošová, 2003, s.115).

S tvorbou pracovného miesta úzko súvisí režim práce. V kontexte práce vysokoškolského učiteľa je dôležité hovoriť aj o časových podmienkach práce, pretože učiteľ vykonáva svoju prácu na pracovisku a tiež doma, pričom zvláda úlohy jednak pedagogického a tiež vedecko-výskumného charakteru.

Výskumne bolo dokázané, že vhodne premyslený režim práce môže zvýšiť efektívnosť organizácie. Do úvahy je potrebné brať technicko-organizačné a ekonomické podmienky prevádzky, požiadavky na hygienu a bezpečnosť práce, zákonné predpisy, tiež špecifiká pracovníkov a pod. Režim práce má z pohľadu pracovníka významný podiel na zvyšovaní kvality pracovného života. Toto sú dôvody, prečo sa v ostatnom období organizácie usilujú uplatňovať neštandardné a inovatívne režimy práce (Kachaňáková, 2007). Nazdávame sa, že uvedené skutočnosti by mali byť inšpiratívne aj pre vysoké školy pri stanovovaní časových podmienok práce (dĺžka, štruktúra, striedanie práce a oddychu).

K *neštandardným pracovným režimom* patria:

1. Skrátený pracovný čas (neúplný) – pracovná zmluva je uzatvorená na kratší čas, ako je maximálne možný, t. j. určený v Zákonníku práce. Pracovníci využívajú tento režim hlavne z rodinných a zdravotných dôvodov. Prospech organizácie je v lepšom využívaní pracovného času a vo zvýšení produktivity práce.

2. Predĺžené pracovné zmeny sa uplatňujú ako tzv. turnusová práca, napr. v doprave, v službách a pod. Dochádza ku kumulácii voľných dní, no na druhej strane tento režim negatívne ovplyvňuje zdravie pracovníka. Okrem toho je potrebné dôsledne rešpektovať predpisy o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci.

3. Pružný pracovný čas – začiatok a koniec pracovnej zmeny je flexibilný. Organizácia vymedzuje len časový úsek, počas ktorého musí byť pracovník na pracovisku. Môže sa uplatňovať ako pružný pracovný deň, týždeň a mesiac. Jeho zavedenie predpokladá presnú evidenciu a kontrolu odpracovaného času. Skúsenosti ukazujú, že tento pracovný režim významne prispieva k zlepšovaniu pracovných a životných podmienok.

K *inovatívnym pracovným režimom* patria:

1. Podielový pracovný čas (job sharing) – svojou podstatou pripomína skrátený pracovný čas. Ide o to, že pracovný čas určený pracovnému miestu(am) sa podelí medzi dvoch, resp. viacerých zamestnancov podľa vlastnej dohody o čase a deľbe práce. Pracovníkom tento pracovný režim vyhovuje hlavne z rodinných a osobných dôvodov.

2. Stlačený pracovný týždeň (komprimovaný) – je režim, v ktorom zamestnanec pracuje menej ako päť dní v týždni, tzn. že dĺžka pracovnej zmeny je viac ako 8 hodín. Pozitíva a negatíva tohto režimu sú podobné ako pri turnusovej práci (predĺžené pracovné zmeny).

3. Práca na zavolanie (on-call contract) – je prácou pre zamestnávateľa za predpokladu, že zamestnanec bol zamestnávateľom požiadaný (zavolaný) o jej výkon. Odmena je závislá od reálneho množstva práce a od reálnej dĺžky pracovného času. Tento pracovný režim viac vyhovuje zamestnávateľom, no pre pracovníka znamená nerovnomerné pracovné zaťaženie s negatívnym dôsledkom na odmenu a na poistenie.

4. Práca na diaľku (dištančná práca, telework, domácky zamestnanec) – je prácou, ktorá sa vykonáva na mieste mimo lokality organizácie, najčastejšie doma, resp. na vzdialenom mieste. Predpokladom zavedenia tohto režimu práce je kvalitná spojovacia a výpočtová technika. Inštitút domáckeho zamestnanca definuje i Zákonník práce. Prácu na diaľku u nás využívajú napr. právnici, účtovníci, architekti, matky s deťmi, ľudia so zmenenou pracovnou schopnosťou a pod. Zavedenie tohto režimu práce sa prejavuje v znížení nákladov, v eliminácii problémov spojených s dopravou zamestnancov a v možnosti využiť kvalifikačný potenciál ľudí bývajúcich v odľahlejších oblastiach. Pozitíva sú v lepšom využití pracovného času, pričom pracovník môže samostatne rozhodovať o jeho rozložení. Boli preukázané i negatíva nielen na strane zamestnávateľa (zvýšenie nákladov spojených s prenosom dát), ale aj na strane zamestnanca (zdravotné riziko vyplývajúce zo snahy zvládnuť domáce i pracovné povinnosti – stres, osamelosť a tiež nižšia odmena).

Uplatňovanie neštandardných a inovatívnych režimov práce vo všeobecnosti vykazuje pozitívny účinok najmä pri „využívaní pracovného času, pri zvýšení pracovnej disciplíny, zlepšení životných a pracovných podmienok, zvýšení výkonu, lepšom využívaní individuálnych schopností, zvýšení tvorivosti, znížení fluktuácie, zlepšení interpersonálnych vzťahov“ (Kachaňáková, 2001, s. 180). Motivačný účinok vyplýva hlavne z možnosti samostatne sa rozhodnúť o rozvrhnutí času medzi čas pracovný a čas osobný, z väčšej zodpovednosti za výsledok práce, z väčšej miery samostatnosti, z pocitu inovatívnosti a flexibility (pracovník sa cíti inovátorom pri vykonávaní práce) a z pocitu slobody.

Neštandardné a inovatívne pracovné režimy sa prejavujú aj negatívne. Výskumom bolo zistené, že väčšina ľudí začína pracovať na skrátený úväzok preto, aby si vyriešila osobné a rodinné problémy (malé deti, zvyšovanie kvalifikácie, starostlivosť o rodičov). Respondenti poukazovali i na negatíva a uvádzali, že práca sa im vkradla do súkromia a je ťažké urobiť hranicu medzi prácou a domovom (vzniká stres), pracujú viac hodín ako mali pôvodne v úmysle (dopad na plat), no organizácia napriek tomu, že súhlasila so zmenou režimu práce, nevytvárala adekvátne podmienky (bola napr. zanedbávaná informovanosť, manažéri prejavovali nedôveru k splneniu stanovených termínov), respondenti neboli v organizácii príliš vážení a rešpektovaní (vnímaná bola priama diskriminácia, nespravodlivosť, napr. pri rozdeľovaní odmien) a častokrát pociťovali osamelosť. Jedným zo záverov výskumu bolo, že skrátený pracovný čas nie je vhodné ponúkať tým pracovníkom, ktorí v organizácii ešte nič „nedokázali“. Neštandardný režim možno skôr ponúknuť úspešným pracovníkom, teda má byť považovaný za stimul pre tých, ktorí majú svoju prácu radi, poznajú prevádzku organizácie a sú stotožnení s vnútroorganizačnými normami, pretože takíto pracovníci v menšom rozsahu poukazovali na negatíva. (Corwin, 2002)

Na záver je potrebné dodať, že inovatívne režimy práce nie sú všeliekom na vytvorenie rovnováhy medzi prácou a životom. Sú len jednou z možností. Tiež nemožno od ich uplatňovania očakávať vyriešenie problému produktivity a nákladovosti práce.

Na základe spomenutých pozitív, za predpokladu vyvarovania sa vplyvu negatívnych faktorov a podľa podmienok organizácie, je možné odporúčať zavádzanie neštandardných a inovatívnych režimov práce z dôvodu ovplyvňovania pracovnej motivácie a výkonu.

Rovnako ako prácu nemožno považovať za statickú činnosť, ani design pracovného miesta nemožno považovať za daný a nemenný. Pod vplyvom rozličných okolností sa pracovné miesto, resp. niektorý jeho komponent mení. Dochádza k redesignu pracovného miesta, čo je zmena v komponentoch daného pracovného miesta na základe objektívnych

a zdôvodniteľných príčin. Od redesignu pracovného miesta sa očakáva zvýšenie efektívnosti transformačného procesu – zlepšenie produktivity práce, zvýšenie úrovne motivácie pracovníkov, prispenie k personálnemu a sociálnemu rozvoju pracovníkov, atď. Redesign pracovných miest je častokrát dôsledkom reengineeringu firemných procesov. Spravidla ide o náhradu špecialistov za generalistov s viacnásobnou kvalifikáciou, ktorí sú kompetentní zabezpečovať väčší počet pracovných úloh.

Redesignu pracovného miesta má predchádzať dôkladná analýza pracovného miesta, ktorá môže byť vyvolaná na základe viacerých dôvodov. Dôvody redesignu možno rozdeliť do 4 skupín, a to výrobné, technické, personálne dôvody a dôvody vyplývajúce zo zmien v externom prostredí (napr. Cole, 1988; Koubek, 2001). Výrobné dôvody – zvýšenie produktivity práce, zníženie nákladov, zníženie prestojov, zlepšenie kvality produkcie, zníženie realizačného času. Dôvody vyplývajúce zo zmien technického systému – zmena techniky a technológie, zmena organizačnej štruktúry. Personálne dôvody – lepšie využitie potenciálu pracovníkov, zvýšenie pracovnej autonómie, zlepšenie pracovnej morálky, zníženie stresu, monotónnosti práce, absencie v dôsledku nedostatočnej bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, zlepšenie sociálnych vzťahov. Dôvody vychádzajúce z externého prostredia – zmena podmienok trhu práce, konkurenčnosť, legislatíva.

Analýza pracovného miesta

Analýza pracovného miesta je základnou funkciou personálnej práce, ktorá je realizovaná za účelom designu, resp. redesignu pracovného miesta. Informácie, ktoré možno získať v priebehu analýzy pracovného miesta, majú veľkú šírku využitia. Možno ich využiť napr. pri tvorbe organizačnej štruktúry, pri plánovaní ľudských zdrojov, získavaní, výbere, adaptácii a rozmiestňovaní pracovníkov, pri vzdelávaní a plánovaní kariérnych dráh pracovníkov, pri tvorbe systémov odmeňovania a pod.

V odbornej literatúre sa vyskytuje viacero definícií analýzy práce, ktoré sa však vo svojej podstate zásadne nelíšia (napr. Armstrong, 2007; Dvořáková, 2007; Ferjenčík, 2001; Kleibl, 2001). Analýzu pracovného miesta chápeme ako proces, v priebehu ktorého dochádza k starostlivému skúmaniu práce z hľadiska jej obsahu, pracovného a technologického postupu a z hľadiska prostredia, v ktorom je práca vykonávaná v konkrétnom čase, priestore a za reálnych podmienok.

Cieľom analýzy pracovného miesta je zistiť opodstatnenosť existencie pracovného miesta (účel), úlohy, zodpovednosť a právomoc pridelené pracovnému miestu s osobitným zameraním sa na ťažiskové úlohy, spôsob výkonu práce a efektívnosť s tým spojenú, ďalej

pracovné podmienky, požiadavky kladené na držiteľa pracovného miesta, jeho očakávané správanie a kompetentnosti. Účelom analýzy pracovného miesta je „vytvoriť pravdivý, ucelený a zmysluplný obraz o pracovnom mieste“ (Ferjenčík, 2001, s. 28) so zámerom jeho využitia v oblasti práce s ľuďmi.

Pri analýze pracovného miesta ide o diagnostiku práce a tá je podmienená dynamickými charakteristikami, preto sa k nej nepristupuje ako k statickej veci a nie bez rešpektovania odlišností pracovníkov, ktorí ju vykonávajú. Práca sa mení v závislosti od času a od ostatných podmienok, medzi ktoré patria napr. zmeny výrobného programu, technického vybavenia, organizačnej štruktúry, počtu pracovníkov, podmienok práce a pod.

Analýza práce vykazuje špecifiká súvisiace so zameraním tohto procesu podľa stanoveného cieľa a účelu. Môže byť zameraná na analýzu komponentov pracovného miesta, ale aj na analýzu role, analýzu schopností (kompetentností) a analýzu znalostí držiteľa pracovného miesta (Armstrong, 2002).

Analýza role je zameraná na zisťovanie očakávaného správania držiteľa pracovného miesta voči ostatným pracovníkom interného prostredia (nadriadeným, podriadeným) a voči subjektom externého prostredia. Analýza znalostí je súčasťou analýzy požiadaviek na držiteľa pracovného miesta, no hlbšie skúma potrebu poznatkov za účelom prípravy vzdelávacích aktivít. Analýza kompetentností je zameraná na zisťovanie schopností v širšom slova zmysle, tzn. je zameraná jednak na vlastnosti, ktoré majú byť aplikované do pracovného procesu a jednak na spôsobilosti.

Kvalita analýzy pracovného miesta je ovplyvnená množstvom a štruktúrou informácií, ktoré v priebehu procesu možno o práci získať. Všeobecnými požiadavkami na informácie sú dostupnosť, hospodárnosť, aktuálnosť, objektívnosť, presnosť a zrozumiteľnosť. Informovanosť umožňuje informačný systém, ktorý by mal zahŕňať detailné informácie o práci a o pracovnom mieste. Existuje viacero zdrojov informácií o práci (Venka Ratnam, 1991; Koubek, 2001; Cornelius, 1999). Zdrojom informácií o práci sú poznatky o organizácii, o vstupných zdrojoch a o výstupných produktoch. Študujú sa napr. zákony, vyhlášky, nariadenia, výročné správy, organizačná štruktúra, syntetická a analytická evidencia, výkazy, rozbory, metodiky a pod. Zdrojom informácií o pracovnom mieste sú napr. pracovné postupy a denníky, štatistiky, technologické postupy, kvalifikačné katalógy, produkty posledne realizovanej analýzy práce a pod. Zdrojom informácií je tiež držiteľ pracovného miesta, nadriadený, spolupracovníci, kolegovia, ktorí sú odberateľmi poloproduktu, zákazníci, ale aj samotný analytik práce v prípade, že je kompetentný prácu vykonávať, atď.

Na základe štúdia odbornej literatúry (napr. Armstrong, 2007; Carreell, 1992; Graham, 1991; Kachaňáková, 2007; Koubek, 2001; Milkovich, Boudreau, 1993) uvádzame postup procesu analýzy pracovného miesta, ktorý členíme do troch fáz, pričom pre každú fázu vymedzujeme niekoľko základných krokov:

Vstupná (prípravná) fáza analýzy pracovného miesta

1. Určiť účel a cieľ analýzy pracovného miesta.
2. Pripraviť plán analýzy pracovného miesta.
3. Vyškolenie realizátorov analýzy pracovného miesta (napr. anketárov, líniových manažérov a pod.).
4. Rozhodnutie o výbere metód, pričom základnými kritériami výberu sú účel, na ktorý budú výsledky analýzy využité, efektívnosť pri získavaní informácií (časová, finančná), stupeň odbornosti analytika, dosiahnuteľnosť zdrojov a dostatok času.

Realizačná fáza analýza pracovného miesta

5. Oboznámenie pracovníkov, držiteľov pracovných miest, o analýze práce (pozn.: nie v prípade, ak bude použitá metóda skrytého pozorovania).
6. Získavanie a zhromažďovanie informácií o práci prostredníctvom metód analýzy práce.
7. Samotná (vlastná) analýza pracovného miesta zameraná na spracovanie informácií o pracovnom mieste a zameraná na zisťovanie efektívnosti vykonávanej práce a zameraná na analýzu pracovných podmienok prostredníctvom adekvátnych metód. Spracovanie informácií sa realizuje prostredníctvom kvantitatívnych a kvalitatívnych metód.

Výstupná (hodnotiaca) fáza analýzy pracovného miesta

8. Vypracovanie popisu práce.
9. Vypracovanie špecifikácie požiadaviek na držiteľa pracovného miesta.
10. Vyhodnotenie procesu na základe ukazovateľov z hľadiska časovej, finančnej a nákladovej náročnosti a z hľadiska splnenia účelu a cieľa.

Produktom analýzy pracovného miesta je popis práce a špecifikácia požiadaviek na držiteľa pracovného miesta. Produkty analýzy pracovného miesta nemajú normatívne určenú formu, ani obsah. V organizácii by ale mala byť dodržaná jednotná metodika spracovávania týchto produktov. Popis práce je písomná správa vyjadrujúca v termínoch správania profil pracovného miesta. Popisuje sa zaradenie práce v organizačnej štruktúre (nadradenosť a podradenosť pracovného miesta), účel pracovného miesta, ťažiskové, špecifické a základné

úlohy, zodpovednosť a právomoc, používané pracovné prostriedky, nástroje a materiál, výkonové normy, podmienky práce (napr. pracovný režim, pracovný čas, riziká, kontakty, miesto výkonu práce a pod.). Spravidla sa popisuje aj pracovné prostredie.

Špecifikácia požiadaviek na držiteľa pracovného miesta je písomná správa vyjadrujúca profil osoby kompetentnej (odborná, sociálna a emocionálna kompetentnosť) na výkon danej práce. Ide o profil ľudských schopností a vlastností. Patrí tu napr. vzdelanie, špecifické schopnosti, prax (všeobecná, odborná, v odbore), fyzické a psychické predpoklady na výkon práce, dispozície, záujmy a pod. Pri spracovávaní tohto produktu je potrebné si uvedomiť, že má vyjadrovať nároky na pracovníka, nie popisovať ideálneho pracovníka. Z tohto dôvodu je vhodné, ak sú požiadavky vyjadrené ako požiadavky základné a požiadavky preferované.

Význam analýzy pracovného miesta, teda vypracovaných produktov možno vymedziť z hľadiska držiteľa pracovného miesta, líniového manažéra, personálneho útvaru, teda z hľadiska organizácie ako takej (Carrell a kol. 1992; Cole, 1988; Hüttlová, 1998; Kachaňáková, 2007; Koubek, 2001). Pracovník má už v procese výberu jasnú predstavu o pracovnom mieste, môže signalizovať potrebu redesignu práce, môže uvažovať o kariérovom rozvoji, vie, čo sa od neho očakáva, za čo bude hodnotený a odmeňovaný, pozná kompetencie a povinnosti atď. Líniový manažéri podľa popisu práce rozdeľuje úlohy, organizuje prácu, čím ovplyvňuje aj produktivitu práce, hodnotí pracovníkov, skvalitňuje pracovné i osobné vzťahy, eliminuje nebezpečenstvo pracovných úrazov. Špecifikácia požiadaviek na držiteľa pracovného miesta pomáha napr. pri získavaní a výbere pracovníkov na obsadenie pracovného miesta, pri plánovaní rozvoja kariéry. Význam pre organizáciu sa prejavuje i pri zefektívňovaní organizačnej štruktúry, vytváraní tímov, formovaní stratégie, politiky a plánovaní, reagovaní na potreby trhu, plánovaní výroby a technického rozvoja, tvorbe systémov manažmentu ľudských zdrojov (napr. systém hodnotenia, odmeňovania), je podkladom na spracovanie pravidiel bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a pod.

1.4 Predpoklady na výkon práce

Vytvorenie pracovného miesta predpokladá existenciu predstavy o držiteľovi tohto pracovného miesta, ktorá obsahuje prediktory týkajúce sa spôsobilostí a schopností pracovníka. V posledných rokoch sa čoraz častejšie na označenie prediktorov (predpokladov) výkonu používa pojem kompetentnosť (angl. competency), no v odbornej literatúre sa

v rovnakom význame vyskytuje aj pojem kompetencia. V našich podmienkach pojem kompetencia vyjadruje právomoc, preto je nesprávne pojem kompetencia používať vo význame schopnosť, spôsobilosť (kompetentný pracovník je pracovník schopný, spôsobilý podať kvalitný výkon).

Ako prvý začal s pojmom kompetentnosť pracovať Mertens (1974) a neskôr ho vo vzťahu k pracovným kompetentnostiam spopularizoval Boyatzis (1982), ktorý ho definuje ako „schopnosť človeka správať sa spôsobom zodpovedajúcim požiadavkám práce (pracovného miesta) v parametroch daných prostredím organizácie, a tak prinášať požadované výsledky“ (in Armstrong, 2002, s. 280).

Kompetentnosť pracovníka

Efektívnosť organizácie úzko súvisí s individuálnou výkonnosťou jej členov, ktorej základným predpokladom je prekonanie organizačnej dilemy (inkonzistencie osobných a organizačných cieľov a očakávaní) prostredníctvom napĺňania tzv. psychologickej zmluvy (Schein, 1969, Armstrong, 1997, Bělohlávek, 2008). Psychologická zmluva je na rozdiel od pracovnej zmluvy (písomne vymedzujúcej pracovné podmienky a povinnosti) nepísanou sústavou očakávaní na strane pracovníka i na strane organizácie a jej manažmentu, pričom:

- pracovník očakáva zodpovedajúci plat, pracovnú dobu, výhody, rovnako ako istotu zamestnania, prácu, ktorá zodpovedá kvalifikácii, slušné a spravodlivé zaobchádzanie, podmienky pre osobný rozvoj, t. j. očakáva organizačnú podporu vo vytváraní adekvátnych podmienok pre svoj výkon,
- organizácia očakáva, že pracovník bude podávať adekvátny výkon, uplatňujúc a rozvíjajúc svoje schopnosti, že bude konať v súlade so záujmami organizácie, bude lojálny a oddaný organizácii, bude zodpovedne pristupovať k plneniu úloh.

V súvislosti s dynamicky sa meniacimi podmienkami spoločenského života, s vytváraním tzv. informačnej spoločnosti, ktorá využíva široké spektrum technických a technologických vymožeností, dochádza k zmenám v obsahu a formách pracovnej činnosti. Tieto zmeny sú sprevádzané procesmi zameranými na zvyšovanie flexibility práce, individualizácie práce a nové chápanie uplatňovania osobného potenciálu človeka v pracovnej oblasti. Uvedené trendy sa nepochybne odrazili, resp. sa odrazia v očakávaniach organizácie od pracovníka a zmenia sa aj predpoklady výkonu.

Pracovný výkon zamestnanca, ktorý je vyjadrením množstva a kvality práce v konkrétnych pracovných podmienkach za určitú časovú jednotku, je determinovaný jeho

odbornou a osobnostnou kompetentnosťou, motiváciou a technicko-technologickou, organizačnou a manažérskou podporou organizácie. S pojmom výkon úzko súvisí pojem výkonnosť, ktorá je všeobecne definovaná ako schopnosť jednotlivca podať výkon.

Excelentný výkon nepodmieňujú len subjektívne, ale aj objektívne faktory a nemožno ich považovať za menej dôležité. Môžu pôsobiť dlhodobo alebo krátkodobo a môže ísť o vplyv priamy alebo sprostredkovaný. Poznanie faktorov a ich účinku zefektívňuje snahy manažérov pri ich ovplyvňovaní žiaducim smerom. Szarková (2004), Štikar (1996), Růžička (1992), Fuchsová, Kravčáková (2004) a ďalší uvádzajú tieto faktory:

Subjektívne faktory na strane pracovníka – odborná a osobnostná kompetentnosť a motivácia:

a) individuálne predpoklady, t. j. odborné schopnosti, kvalifikačná spôsobilosť, fyzické a duševné vlohy, schopnosti,
b) spôsob prijímania podnetov z okolia a reagovania na ne,
c) úroveň, rozsah a členitosť poznávacích procesov a tiež zložité, nie vždy celkom reálne vedomé prežívanie poznávania,
d) postoje k pracovnej činnosti, morálny profil a hodnotový systém človeka, záujmy,
e) motivačná dimenzia (potreby, túžby, záujmy, ašpirácie),
f) vnímanie spoločenského postavenia a vplyv na spolupracovníkov.

Objektívne faktory na strane organizácie – podpora organizácie:

a) pracovné podmienky ekonomické, štrukturálno-organizačné, technické a technologické,
b) pracovné prostredie – priestorové riešenie pracoviska, fyzikálne podmienky, psychologicko-sociálne podmienky,
c) manažment.

Okrem uvedených faktorov výkon ovplyvňujú aj situačné faktory, vonkajšie pracovné podmienky, mimopracovné vplyvy, mimoriadne okolnosti, či udalosti.

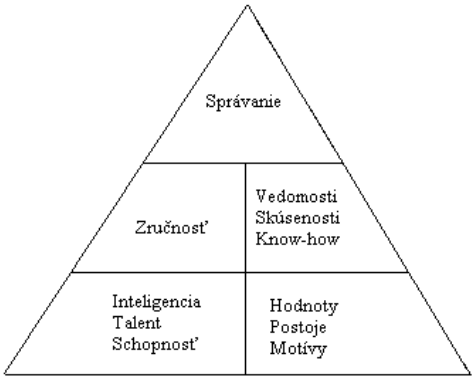
Významným subjektívnym faktorom výkonu sú schopnosti, tzn. kompetentnosti, ktoré sú predmetom tejto kapitoly. Z tohto dôvodu sa obmedzíme len na problematiku kompetentností.

Čo je kompetentnosť? V odbornej literatúre existuje viacero vymedzení tohto pojmu, pričom možno identifikovať aj istú nejednotnosť autorov. Na ilustráciu uvedieme niekoľko definícií pojmu kompetentnosť.

Kompetentnosť je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti (Schoonover Associates, 2001). V oblasti

pedagogiky je za kompetentného považovaný človek, ktorý má v určitej oblasti „schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje“ (Turek, 2004, s. 10). Woodruffe (1993) definuje kompetentnosť ako „súbor vzoriek správania pracovníka, ktoré musí v danej pozícii použiť, aby úlohy z tejto pozície kompetentne zvládol“. Kubešov model vysvetľujúci hierarchickú štruktúru kompetentností znázorňuje obrázok 2.

Obr. 2/1 Hierarchický model štruktúry kompetentností (Kubeš, 2004, s. 28)



Pre účely tejto práce chápeme kompetentnosti ako získané a rozvíjané dispozície (schopnosti v širšom slova zmysle a spôsobilosti) k určitým druhom činnosti odrážajúce kapacitu jedinca, pričom ním nemusia byť využívané v každej situácii (napr. využívanie v prostredí organizácie), ako upozorňuje Boyatzis (1982).

Ústredným pojmom v problematike kompetentností sú schopnosti, ktoré „predstavujú interindividuálne odlišné psychofyzické dispozície jedinca k výkonu. Schopnosti sa utvárajú na základe vlôh, ktoré sú chápané ako vrodené anatomicko-fyziologické zvláštnosti nervového systému, alebo ako morfologické či funkcionálne diferenciácie vytvárajúce prirodzený základ pre rozvoj schopností“ (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 96).

Schopnosti sa rozvíjajú v priebehu života, utvárajú sa postupne v procese socializácie jedinca. Človek získava vedomosti, nadobúda zručnosti a postupne získava aj skúsenosti – opakovaním upevnené efektívne spôsoby konania. Na týchto základoch je potom jedinec schopný určitú činnosť úspešne vykonávať.

Schopnosti možno členiť podľa rôznych hľadísk, napr. na všeobecné a špeciálne, a to v závislosti od rozsahu a špecifiky činností, ktoré umožňujú človeku úspešne ich zvládnuť. Iné členenie schopností vychádza zo zastúpenia telesných a duševných dispozícií a uvádza schopnosti pohybové, zmyslové a rozumové (Provazník, 2002).

Rozumové schopnosti, tzv. racionálna inteligencia je tradične považovaná za základný predpoklad úspešnosti človeka vo všetkých činnostiach, ktoré uskutočňuje. Od ich miery i štruktúry závisí rozsah porozumenia človeka náročnejším úlohám a zložitejším situáciám. Rozumové schopnosti ako celok tvoria základ všeobecnej pripravenosti človeka na učenie sa, podmieňujú primeranosť jeho prispôsobivosti, majú špecifický význam pre ľudské myslenie. Úroveň a štruktúra rozumových schopností sú do značnej miery závislé od vrodených vlôh.

Všeobecná schopnosť, ktorá je predpokladom mentálneho výkonu, je označovaná ako všeobecná alebo analytická inteligencia. Minimálne rovnakú dôležitosť z hľadiska úspešného uplatnenia sa človeka v živote a v pracovnej sfére má tzv. inteligencia emocionálna. Podľa Golemana (1997) a jeho nasledovníkov je emocionálna inteligencia základným predpokladom efektívneho využívania inteligencie racionálnej, dokonca je považovaná pre úspešné zvládanie nárokov súčasného života za dôležitejšiu. Je definovaná v piatich základných dimenziách ako schopnosť sebareflexie (ochota a schopnosť rozmýšľať o sebe, spoznávať sám seba, svoje silné aj slabé stránky), sebakontrola (schopnosť adekvátne prejavovať emócie), motivácia (schopnosť nadchnúť seba aj iných k aktivite, angažovanosť, vytváranie pozitívneho obrazu sveta), empatia (schopnosť porozumieť iným, vcítiť sa do ich pocitov – v pracovnej sfére dôležitá najmä pre zákaznícku orientáciu, multikultúrnu citlivosť, schopnosť viesť podriadených a pracovať v tíme), sociálna kompetentnosť (schopnosť zvládať rôzne podoby ľudskej interakcie prostredníctvom komunikácie, riešenia konfliktov, rešpektovanie sociálnych noriem a pravidiel, dosahovanie sociálne preferovaných cieľov a pod.).

V ostatných rokoch sa viac pozornosti venuje sociálnej kompetentnosti (inteligencii), ktorá býva samostatne vyčleňovaná z emocionálnej inteligencie. Sociálna kompetentnosť je nevyhnutnou kompetentnosťou človeka, ktorá mu umožňuje efektívne vyrovnanie sa s požiadavkami a pravidlami sociálneho prostredia, v interakcii ktorého funguje. V kontexte tejto práce potrebu efektívneho sociálneho správania zdôrazňujeme práve u vysokoškolských učiteľov. Výrost (2002, s. 330) poskytuje obraz o výskume sociálnych kompetentností v podobe ich zoznamu, pričom uvádza „efektívnu komunikáciu v rôznych sociálnych vzťahoch a rôznych situáciách, schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy, schopnosť rozhodovania, sociálne poznávanie, sebakontrolu a sebamonitorovanie, adekvátne sebaponímanie, schopnosť poskytovať a získavať sociálnu podporu, efektívnu sociálna sieť, rešpektovanie individuálnych odlišností a rozdielov, podmienených rodom a etnicitou, orientáciu na budúcnosť, záujem o well-being druhých a schopnosť preberať zodpovednosť za nich, schopnosť diferencovať medzi sociálne pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi peer

skupín“. Uvažuje tiež o možnosti klasifikácie týchto parciálnych komponent sociálnej kompetentnosti.

Emocionálny a inteligenčný kvocient môžu byť u jedného človeka značne odlišné. Pri výbere ľudí na rôzne pracovné miesta je často výhodnejšie mať oba kvocienty blízko pri sebe, aj keď iba v tzv. strednom poli, sú však samozrejme situácie, keď je obsadzované vysoko špecifické miesto, kde sú jasné priority. Veľké deficity v emocionálnej inteligencii mávajú mladí ľudia, absolventi škôl. Ich kognitívne schopnosti, ako analytické či koncepčné myslenie, môžu byť vyvinuté na dostatočnej úrovni, je však potrebné rozvíjať ich emocionálne kompetentnosti, ktoré sú trénovateľné tzn., že možnosť ich zdokonalenia je dostupná každému (Fuchsová, Kravčáková, 2004, s. 46).

Schopnosti (kompetentnosti) sú teda predpokladom výkonu. Pre organizácie je dôležité poznať mieru súladu medzi požiadavkami práce a predpokladmi pracovníka. Túto mieru súladu určuje pracovná spôsobilosť, čo je špecifická spôsobilosť (pripravenosť) konkrétneho človeka vykonávať určitú pracovnú činnosť, ktorú podľa Provazníka (2002) tvorí:

a) fyzická (zdravotná) spôsobilosť – je posudzovaná lekárom na základe porovnania fyzickej zdatnosti a celkového zdravotného stavu daného jedinca s fyzickými nárokmi práce a s jej požiadavkami na zdravotný stav,

b) psychická spôsobilosť – je posudzovaná psychológom a má dve dimenzie: miera duševného zdravia a miera spôsobilosti človeka pre určitý typ pracovných činností vzhľadom na psychické a osobnostné charakteristiky,

c) morálna a občianska spôsobilosť – vyjadruje rešpektovanie noriem a kvalitu morálnych vlastností nevyhnutných pre zodpovedný, etický a profesionálny výkon práce. Jej posúdenie, ktoré zaisťuje zvyčajne personalista, nie je jednoduché, určité informácie je možné získať z nezávislých referencií o danom pracovníkovi z jeho bývalého pracoviska alebo od ľudí, ktorých uvádza v životopise, z využitia metódy riešenia tzv. morálnych dilem, prípadne od jeho súčasných spolupracovníkov,

d) odborná spôsobilosť – vyjadruje stupeň a rozsah odbornej prípravy pracovníkov na výkon určitej práce, pričom dimenziu spôsobilosti posudzuje špecialista, resp. zodpovedný manažér.

Odborná spôsobilosť býva zužovaná na obsah formálnej kvalifikácie (súbor znalostí a zručností sprostredkovaný školským systémom). Ako uvádzajú Fuchsová a Kravčáková (2004, s. 66) „odborná kvalifikácia je dnes nemysliteľná bez celoživotného učenia. Základné vedomosti nadobudnuté v čase školskej pregraduálnej profesionálnej prípravy sú v dôsledku

stále kratších inovačných cyklov a vývoja nových technológií pomerne rýchlo prekonávané a zastarávajú. Schopnosť nájsť zamestnanie v priebehu celého života závisí nielen od toho, či človek získa zodpovedajúcu kvalifikáciu, ale predovšetkým od toho, či je vybavený dostatočne širokým všeobecným a odborným základom vzdelania“. V tomto kontexte je vymedzený pojem profesná (odborná) kompetentnosť, ktorá je súčasťou kľúčových kompetentností nevyhnutných pre pracovné uplatnenie a umožňujúcich optimálnu rekvalifikáciu.

Kľúčové kompetentnosti zahŕňajú celé spektrum kompetentností presahujúcich hranice jednotlivých odborností. Sú vymedzované aj ako určitý druh „metavedomostí“ a podľa Belza a Siegrista (2001) nemôžu nahradiť odbornú spôsobilosť, ale vedú k jej lepšiemu využívaniu. „Kľúčové kompetentnosti majú dlhšiu životnosť, než kvalifikácia viazaná na profesiu“ (Orosová, Klobušníková, 2002, s. 223).

Štruktúru kľúčových kompetentností uvádzajú Belz a Siegrist (2001) ako spolupôsobenie sociálnych kompetentností, kompetentností vo vzťahu k vlastnej osobe a kompetentností v oblasti metód (odborné kompetentnosti, resp. profesionálne kompetentnosti). Sociálne kompetentnosti sú tvorené schopnosťou tímovej práce, kooperatívnosťou, schopnosťou čeliť konfliktným situáciám a komunikatívnosťou. Tieto schopnosti umožňujú kompetentný kontakt s nadriadenými, podriadenými, kolegami na rovnakej úrovni, so zákazníkmi, obchodnými partnermi a pod.

Kompetentnosti vo vzťahu k vlastnej osobe vyjadrujú kompetentné zaobchádzanie so sebou samým, t. j. s vlastnou hodnotou. Sú tvorené schopnosťami riadiť seba samého (selfmanažment a sebamotivácia), reflexie voči sebe samému, schopnosťou a ochotou ďalej sa rozvíjať. Sebareflexia umožňuje človeku byť schopným hodnotiť po kritickom porovnaní vlastný výkon a správanie podľa dosiahnutých výsledkov, pochopiť subjektívne ustálené spôsoby reakcií a rutín, ujasniť si svoje vlastné pohnútky a hodnoty.

Kompetentnosti v oblasti metód (odborné kompetentnosti, resp. profesné kompetentnosti) sú tvorené schopnosťami umožňujúcimi uplatňovať odborné vedomosti (analyzovať, postupovať systematicky), vypracovávať tvorivé, originálne riešenia, štruktúrovať a klasifikovať nové informácie, dávať veci do kontextu, poznávať súvislosti, kriticky prehodnocovať v záujme dosahovania inovácií, zvažovať šance a riziká.

Kompetenčný model a možnosti jeho využitia

Kompetentnosti tvoria široké spektrum schopností, ktoré možno na základe podobnosti zlučovať a vytvárať modely (mapy, prehľady, matice) ako predpoklady potrebné pre kvalitný

výkon profesie. Ako prvý zhluky schopností prezentoval Boyatzis (1982), pričom vytvoril zhluky schopností zamerané na riadenie cieľov, usmerňovanie podriadených, riadenie ľudských zdrojov a vedenie. Z manažérskej literatúry sú známe technické, interpersonálne, koncepčné a komunikačné kompetentnosti manažéra ako predpoklad jeho efektívnej práce.

Kompetenčné modely využíva aj na Slovensku stále väčšie množstvo organizácii. Ide ale skôr o organizácie väčšie a s majetkovou účasťou zahraničného partnera. Vzdelávacie inštitúcie majú v tejto oblasti ešte veľké rezervy.

Podľa Kubeša „kompetenčný model popisuje konkrétnu kombináciu vedomostí, zručností a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré sú potrebné k efektívnemu plneniu úloh v organizácii. Pre prehľadnosť a ľahšie meranie sú tieto vedomosti, zručnosti a ďalšie charakteristiky zvyčajne zoskupené do viacerých homogénnych celkov, nazývaných kompetentnosti“ (2004, s. 60). Hroník vymedzuje kompetenčný model ako „súbor kompetentností alebo spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné pre riadenie organizácie. Kompetenčný model sa vzťahuje k výsledkom, merateľnému výkonu. Reprezentuje, ako (akými procesmi a akým prístupom k práci) a čím (s ktorými vstupmi a predpokladmi) je možné dosiahnuť určitý merateľný výsledok“ (2006, s. 30).

Tvorbu kompetenčného modelu člení Kubeš (2004, s. 46) do fázy prípravnej, fázy získavania dát, analýzy a klasifikácie informácií, opisu a tvorby kompetentností a kompetenčných modelov a fázu overenia a validizácie vzniknutého modelu. Príklad tvorby a implementácie kompetenčného modelu v organizácii uvádza tabuľka 3.

Podľa viacerých autorov, napr. Armstrong (2002), Hroník (2006), Rusko (2005), Rebrová (2003), Štikar a kol. (2003), Tureckiová (2004) je kompetenčný model účinným nástrojom manažmentu ľudských zdrojov. Kompetenčný model je štandardom schopností pre efektívne plnenie pracovných úloh priradených konkrétnemu pracovnému miestu a súčasne je prostriedkom pri zisťovaní pracovnej spôsobilosti, pričom vždy ide o pravdepodobnostný odhad. Kompetenčný model teda deklaruje očakávania organizácie od pracovníka a je tiež podkladom na overovanie týchto očakávaní. Kompetenčné modely majú svoje miesto aj v procese manažmentu zamestnávania pri výbere uchádzačov na obsadenie pracovnej pozície, tiež v manažmente výkonnosti pracovníkov v procese hodnotenia pracovníkov, vzdelávania a rozvoja pracovníkov, v manažmente pracovnej motivácie, pri mobilite pracovníkov, ale aj v manažmente odmeňovania pri tvorbe miezd založených na schopnostiach.

Tab. 2/1 Tvorba kompetenčného modelu v praxi

Fáza aplikácie	**Popis činnosti**
Štúdium firemného prostredia a dokumentácie.	Najskôr je potrebné vytvorenie komplexného obrazu o organizácii, jej kultúre a tiež štúdium aktuálneho rozdelenia kompetentností jednotlivých pracovníkov.
Pohovory so zodpovednými ľuďmi.	Pomocou zainteresovaných pracovníkov sú získané informácie, ktoré sú následne analyzované a vyhodnocované.
Navrhnutie pracovného modelu.	Na základe získaných poznatkov o firme je navrhnutá pracovná verzia kompetenčného modelu.
Komunikácia o pracovnom modeli.	Pre každú pozíciu alebo skupinu pozícii je predložený a vysvetlený návrh rozdelenia kompetentností.
Pripomienky a zapracovanie pripomienok.	Vyjadrenie sa zamestnancov k navrhnutému kompetenčnému modelu a následne zváženie a zapracovanie ich pripomienok.
Prezentácia kompetenčného modelu vybraným pracovníkom.	Kompetenčný model je prezentovaný pracovníkom, ktorí sú prirodzenými autoritami vo firme a sú schopní ovplyvniť myslenie ostatných.
Zverejnenie kompetenčného modelu všetkým pracovníkom.	Predloženie vytvoreného kompetenčného modelu všetkým pracovníkom spolu s jeho podrobným vysvetlením.

Zdroj: MotivP, http://www.ucitsepraxi.cz/ [cit. 15. 9. 2009].

Kompetentnostiam vysokoškolského učiteľa sa odborná literatúra takmer nevenuje. V tomto kontexte sa viac pozornosti venuje kompetentnostiam učiteľov základných a stredných škôl, pričom sa významne mení náhľad na rolu učiteľa. Učiteľ vo vzdelávacom procese zohráva rolu facilitátora (plánuje, organizuje), poradcu, zdroja kognitívnej opory, hodnotiteľa možností žiaka, jeho potrieb a pocitov (Wihelmsen, 1999, Macek, 2001, Orosová – Klobušníková, 2002). Integrálnou súčasťou práce učiteľa je podľa Lazarovej (2001) supervízia, reflexia vlastnej praxe a sebareflexia. Pri vymedzovaní kompetentností učiteľa základnej a strednej školy autori uvádzajú činnostný, manažérsky, funkcionálny, teoretický, praktický alebo kombinovaný prístup. Práca vysokoškolského učiteľa a učiteľa na základnej a strednej škole vykazuje isté analógie, preto uvádzame niekoľko príkladov kompetenčných modelov.

Pri činnostnom prístupe Kuzminová (2004) vychádza zo štruktúry činnosti učiteľa. Podľa nej by mal mať učiteľ poznávacie, plánovacie, konštruktívne, komunikačné a organizačné kompetentnosti.

Macháčik (2004) pri vymedzovaní kompetentností učiteľa píše, že je možné vychádzať aj z funkcií, ktoré učiteľ plní. V tejto súvislosti uvádza plánovacie, motivačné, komunikačné a kultúrne, riadiace a organizátorské, kontrolné a vyhodnocovacie a vedecko-výskumné kompetentnosti .

Spilková (1996) aplikuje teoretický prístup k vymedzeniu kompetentností učiteľa, pričom uvádza odborno-predmetovú, psychologicko-didaktickú, komunikatívnu, organizačnú a riadiacu, diagnostickú a intervenčnú, poradenskú a konzultatívnu a reflexiu vlastnej činnosti ako zložky kompetentností učiteľov.

2 UČITEĽ – ZAMESTNANIE I POSLANIE

O práci učiteľa sa často hovorí aj ako o poslaní. Učiteľ rozvíja vedomosti, schopnosti a zručnosti jedincov, ovplyvňuje ich postoje a hodnoty, má priamy vplyv na poznanie v každej spoločnosti. Kvalita práce vysokoškolských učiteľov priamo vplýva na kvalitu vzdelanostnej úrovne spoločnosti. Práca učiteľa je prácou náročnou, úžitok z nej má spoločnosť, organizácie a jednotlivci. Úžitok z tejto práce má mať ale aj jej nositeľ, resp. držiteľ tohto pracovného miesta. Aj pracovné miesto učiteľa (obsah práce, pracovný postup a pracovné prostredie) má byť vytvorené na základe požiadaviek uvedených v prvej kapitole. Aká je práca učiteľa? Ako ju prežívajú učitelia? Aké predpoklady sú potrebné pre výkon ich práce?

2.1 Povolanie a profesionálna prestíž učiteľa (komparatívna sociálno-psychologická štúdia vysokoškolského a stredoškolského učiteľa a učiteľa na základnej škole)

Prierez históriou učiteľskej profesie

Nároky na učiteľa ako nositeľa vzdelania a výchovy z pohľadu histórie neboli nikdy nízke, skôr naopak a učiteľ, resp. nositeľ vzdelania a výchovy takmer vždy podliehal verejnej kontrole. Černotová (1997) uvádza, že „….už primitívne kmene mali svojich náčelníkov a kúzelníkov. Tešili sa veľkej vážnosti vo svojej komunite a keďže mali právo zámerného výchovného pôsobenia na iných, niesli spoločenskú zodpovednosť s tým spojenú“. V období antiky bol učiteľ osobnosť spoločensky známa a keďže mal zvláštnu spoločenskú výsadu pôsobiť na mládež vedomosťami a príkladom svojej osobnosti, bol vystavený silnej spoločenskej kontrole. Pre stredovek je typické, že nositeľom vzdelania bol kňaz, jeho učenosť a vzdelanosť, pričom jeho pedagogickým schopnostiam nebola venovaná osobitná

pozornosť. Až v renesancii a v období humanizmu sa nároky na učiteľa zvyšujú, učiteľská profesia sa aj vďaka Guttenbergovi vyskytuje podstatne častejšie, gramotnými sa stáva okrem hornej spoločenskej vrstvy aj stredná, ba aj remeselníci a dedinčania.

J. A. Komenský vo svojich dielach požaduje pre učiteľa občiansku a spoločenskú úctu a zároveň žiada, aby bol učiteľ vľúdny, múdry, činný a cnostný. (Černotová a kol., 1997) Okrem toho zdôrazňoval, že „učiteľom môže byť len ten, kto sa nepodceňuje, pretože to robia len tí učitelia, čo sa hanbia za svoje povolanie“ (J. A. Komenský, 1991).

Napriek deklarovanej dôležitosti a spoločenskej významnosti učiteľskej profesie v priebehu dejín sa stretávame aj s druhou stránkou tejto profesie, ktorou je nedostatočné finančné ocenenie. „Finančná chudoba“ v učiteľskej profesii napokon nie je, žiaľ, nový fenomén. Bakoš (2002) v Metamorfózach štatútu intelektuála cituje bolonského právnika Odofredusa zo 14. storočia, ktorý píše: „dávam na vedomie, že v budúcom roku budem konať povinné prednášky s rovnakou svedomitosťou, aká mi dosiaľ bola vždy vlastná. Pochybujem však, že pristúpim k prednáškam mimoriadnym, lebo študenti nepatria medzi svedomitých platcov. Chcú vedieť, ale nie platiť, celkom v zhode s výrokom: Všetci chcú vedieť, nikto však nechce vedomosti oceniť“.

Z naznačeného stručného prierezu históriou učiteľskej profesie môžeme postrehnúť snahu o zreteľné vymedzenie požiadaviek na rolové, profesionálne správanie sa učiteľa, s výrazným akcentom na osobnostné nároky, ktoré sa v rôznych modifikovaných formách premietajú do celej ďalšej histórie vývoja učiteľstva a silne poznamenávajú aj súčasného učiteľa ako aj úsilie o verejnú kontrolu činnosti a dôsledkov konania učiteľa na objekt jeho pôsobenia.

Vo výkladovom slovníku odborných výrazov používaných v psychológii sa môžeme dočítať, že „rola je predpokladaný spôsob správania sa jedinca v určitej sociálnej situácii, pre ktorú je daná konkrétna spoločenská norma“, resp. „sociálna rola je spoločenskému postaveniu alebo zastávanému miestu primerané správanie sa a konanie“ (Strmeň, Raiskup, 1998, s. 244).

Prijať za svoju rolu pracovnú, ktorá sa viaže na konkrétne povolanie teda znamená akceptovať požiadavky vyplývajúce z pracovnej náplne, pracovného zamerania a identifikovať sa so svojim pracovným a spoločenským zaradením. V prípade, že u jedinca nedochádza k dostatočnej identifikácii s rolou vyplývajúcou z pracovného zaradenia, nezriedka dochádza k vnútornému zmätku a nespokojnosti, ktoré sa odrážajú v nespôsobilosti zhostiť sa dostatočne pracovných nárokov, v neschopnosti spĺňať očakávania okolia až môžu vyústiť do problematického uvažovania o vlastnej identite – kto som, resp. čím som.

Na spoločenský status, pozíciu a rolu učiteľa je aj v súčasnosti zameraná veľká pozornosť. Dlhodobo sústredená pozornosť odbornej aj laickej verejnosti na túto oblasť je spôsobená aj tým, ako uvádza Kráľová (1996), že „sú naňho (učiteľa) zamerané očakávania, ktoré obvykle nie sú požadované od ľudí zastávajúcich iné profesie a to najmä v oblasti morálky a spoločenskej angažovanosti. Učiteľ je chápaný ako verejná osoba, a preto je vystavený citlivejšiemu hodnoteniu. Toto hodnotenie veľmi úzko súvisí so spoločenskou prestížou učiteľského povolania“.

Keďže sociálna, resp. profesionálna rola je úzko spätá s požiadavkami kladenými na učiteľskú profesiu, od ktorých sa odvíja aj spoločenská pozícia, status a napokon aj spoločenská prestíž daného povolania, považujem za potrebné uviesť niekoľko poznatkov o nárokoch a požiadavkách, ktoré sa vyžadujú od učiteľa – profesionála.

S veľmi širokým a zovšeobecňujúcim pohľadom sa môžeme stretnúť v definícii Pedagogického slovníka (1995, s. 243), že ide o „… súbor činností, ktorého zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenie a cítenie žiakov a odovzdávať im vedomosti, zručnosti a návyky vytvorené kultúrou predchádzajúcich generácií“. Pravda, ani vymedzenia ďalších autorov sa nevyznačujú práve stručnosťou.

Čo všetko sa očakáva od učiteľa okrem poskytovania vedomostí žiakom a študentom? U viacerých autorov nachádzame zhodný názor viažuci sa na morálne nároky kladené na profesiu učiteľa (S. Kariková, 1999, M. Žilinek, 1995, M. Samuhelová, 1966). Ide teda o požiadavky apelujúce na charakter učiteľa – čestnosť, úprimnosť, dôveryhodnosť, zásadovosť, spravodlivosť … Vari v žiadnej inej profesii nenachádzame taký výrazný apel na osobnosť, vystupovanie a správanie sa, ktoré by sa tak silne viazali na bezprostredný pracovný výkon ako práve u učiteľa. Brezinka (1992) uvádza 4 dôvody, prečo potrebujú učitelia morálku povolania.

1. Majú vysokú mieru voľnosti voľby pri plnení svojich profesijných úloh a na ich splnenie neexistuje nijaký univerzálny postup.
2. Učitelia sú pre žiakov pravdepodobnými objektmi napodobňovania. Preto každý učiteľ musí počítať s tým, že na žiakov vplýva aj jeho spontánne správanie sa.
3. Sami učitelia sú tým najdôležitejším prostriedkom, ktorý je k dispozícii na realizáciu ich profesijných úloh. Nasadzujú vlastnú osobnosť ako inštrument – svoje vedomosti a schopnosti, svoj jazykový prejav a spôsob vyjadrovania sa, schopnosť vcítenia sa a vlastný takt, vlastné naučené skúsenosti.
4. Výchovná práca učiteľa je zvonku ťažko kontrolovateľná, preto je spoločnosť odkázaná na to, aby sa potrebná kontrola realizovala prostredníctvom učiteľov samých.

Autor ďalej poukazuje na povinnosti, obetavosť a vysoký stupeň spôsobilosti, ktoré sa neodmysliteľne viažu na výkon učiteľskej profesie. Z nich vyvodzuje ďalšie požiadavky, pre ilustráciu uvediem aspoň niekoľko: „získavať a udržiavať poznatky, ktoré sprostredkováva svojim žiakom, skvalitňovať svoje metódy, zdokonaľovať svoje charakterové vlastnosti, ktoré sú potrebné pre plnenie svojich úloh, starať sa o duševné i telesné blaho svojich žiakov, starať sa o morálnu zdatnosť žiakov, chrániť náboženské a svetonázorové presvedčenie žiakov a ich rodičov“.

Gillernová (in Výrost, Slaměník, 1998) za závažnú súčasť profesionálnej kompetencie učiteľa považuje predpoklady na adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu. Autorkin zoznam sociálno-psychologických zručností sa vzťahuje predovšetkým na proces komunikácie, sociálnu percepciu a tvorivé zvládanie konfliktov. Dôkladne ho popisuje Orosová (2000), že ide najmä o schopnosť empatie k jednotlivcovi, tolerovanie odlišného názoru, aktívne hľadanie príležitosti k pochvale, rozvíjanie zodpovednosti u žiaka, vedieť posilňovať a rozvíjať sebaistotu a sebadôveru u žiaka, vedieť akceptovať osobnosť jedinca, byť autentický, porozumieť neverbálnym prejavom jedinca atď.

Podľa Zelinu (1990) možno osobnosť a učiteľa štrukturovať do troch základných oblastí:

1. Oblasť kognitívnej vybavenosti učiteľa, t. j. vedomosti, zručnosti, poznatky, intelektová kapacita, inteligencia.
2. Oblasť nonkognitívna, afektívna, t. j. citové vybavenie učiteľa, motivácia k práci, aktivita, socializácia, komunikačné zručnosti a schopnosti, jeho hodnotovo-etické vzťahy a kreativita.
3. Oblasť podmienok práce učiteľa, t. j. ich optimalizácia vzhľadom na ciele výchovy a vzdelávania ako aj vzhľadom na sebarozvoj osobnosti učiteľa.

Žilinek (2001) taktiež osobitne zdôrazňuje mravné kvality a etický rozmer učiteľa – odborníka. Píše, že „ak hovoríme o profesionálnej činnosti učiteľa, máme na zreteli predovšetkým stanovenie mravných kvalít odborníka. Pozornosť upriamujeme na jeho osobnostné, profesionálne kvality a potenciály, ktoré podmieňujú jeho profesnú zdatnosť a kvalitu vzťahov k účastníkom edukatívneho procesu a ku všetkým, s ktorými kooperuje v celom sociálnovýchovnom poli“. „Etický status učiteľskej profesie je bytostne spätý …. s relevantnými faktormi a kvalitami morálnej hodnotovej podstaty. Prináleží k nim najmä sloboda a zodpovednosť, pedagogická spravodlivosť, profesionálny pedagogický takt, autorita učiteľa“.

A do tretice citát autora „autoritu učiteľa ... determinuje jeho vlastný ľudský rozmer, duchovný, mravný osobnostný status, kultúra správania sa, sebaidentifikácia s učiteľskou profesiou. Učiteľ by mal ... integrovať v sebe a transferovať do svojej činnosti humánnosť, mravnosť, kultúrnosť, múdrosť, vzdelanosť a dobrotu“ (2001).

Nároky na učiteľskú profesiu nadobúdajú ešte rozvetvenejší rozmer ak sa pozrieme na interkultúrne kompetencie učiteľa (2002). Ide o štandardy, ktoré sú cieľom multikultúrnej výchovy v príprave učiteľov a ktoré obsahujú široký repertoár profesionálnych nárokov na učiteľskú profesiu počnúc výkonovými až po osobnostné a kultúrnoetické kompetencie.

2.1.1 Status, prestíž a spoločenská pozícia učiteľa

Pojmy ako *status povolania, osobná prestíž, pracovná a spoločenská pozícia* sú čoraz viac frekventované v súvislosti s osobným pracovným uplatnením, sebarealizáciou a ako pomôcky pre odlíšenie vážnosti a dôležitosti tej ktorej profesie a jej nositeľa. V minulosti bola metrom sociálneho postavenia ľudí predovšetkým príslušnosť k určitej spoločenskej vrstve (rodokmeň), neskoršie peniaze, či majetok. Ani v súčasnosti sa nedá presne určiť či sú tieto „staré“ znaky prestíže prekonané, alebo či pretrvávajú v inej podobe. Môžeme však s určitosťou povedať, že spoločenská prestíž, resp. status súvisia so všeobecne uznávanou hierarchiou hodnôt v v danej spoločnosti a v danom čase.

Sociálny status je spoločenská hodnota miesta, ktoré človek zaujíma v hierarchickej štruktúre spoločenského útvaru v danom systéme, resp. spoločenská hodnota pozície jednotlivca, ktorá zahŕňa prestíž, autoritu, právomoc aj príslušné privilégiá.

Spoločenská pozícia zahŕňa 3 veličiny: *hodnosť* – v zmysle hierarchizácie funkcií, *reálnu moc,* ktorá sa môže, ale nemusí bezprostredne viazať a prekrývať s danou funkciou, (reálna moc môže byť v súlade s funkciou, ale aj vyššia, alebo nižšia vzhľadom ku konkrétnemu funkčnému postu). Platí to prevažne pre učiteľské ako aj iné civilné povolania, kde funkčná postupnosť je relatívne krátka, napr. na základných a stredných školách - učiteľ, zástupca učiteľa, riaditeľ, eventuálne inšpektor, na vysokých školách – radový učiteľ, vedúci katedry, vedúci príslušného inštitútu, prodekan, dekan, rektor, ale reálna moc v zmysle ovplyvňovania bezprostredného okolia, poprípade aj manipulácie je relatívne vysoká. *Materiálne statky* – odmena za vykonávanú činnosť sú treťou veličinou spoločenskej pozície a sú, resp. by mali byť odrazom spoločenskej potrebnosti, alebo inak povedané – odzrkadľujú dôležitosť a prospešnosť pre iných – štát, región, obec, jednotlivca.

V krajinách, takpovediac so zabehanými demokratickými pravidlami obvykle platí, že všetky tri veličiny sú na približne rovnakom stupni, prípadne súbežne stúpajú. U nás,

konkrétne v učiteľských profesiách je situácia odlišná. Hodnosť je spoločensky vnímaná relatívne nízko, reálna moc je pomerne široká a materiálne statky v zmysle spoločenského ocenenia – to je oblasť už niekoľko desaťročí neriešená a aj v súčasnosti je predmetom neutíchajúcich spoločenských i politických diskusií bez výraznejšieho pozitívneho výsledku.

Zisťovanie spoločenského statusu jednotlivých povolaní nie je témou novou, výskumy podobného charakteru môžeme nájsť v prácach Pruchu (1997), Valicu (2002), Havlíka (1994), charakteristiky učiteľského povolania nachádzame v publikáciách Kosovej (2003), Zelinu (1990), Žilínka (1995) a určite aj u mnohých ďalších autorov. Sociologický pohľad na prestíž učiteľskej profesie prezentuje Rabušicová, M. (1991), Treimann, T.,1977, (in Rabušicová, M. 1991), ktorí pri zisťovaní poradia spoločenskej vážnosti jednotlivých profesií dospeli nezávisle k približne rovnakým výsledkom, t. j. profesia učiteľa na strednej škole sa umiestnila približne v polovici poradia skúmaných profesií, vysokoškolský učiteľ približne v prvej tretine zoznamu skúmaných profesií.

Nestretli sme sa však so žiadnou odbornou štúdiou, ktorá by vypovedala o tom, ako vnímajú učitelia svoju profesiu, ako prestížne vnímajú sami seba s výnimkou údajov z Havlíkovho výskumu prestíže učiteľskej profesie podľa hodnotenia študentov pedagogických fakúlt, (Havlík, 1994).

Výskum a výskumné ciele

V oblasti výskumov orientovaných na prácu, spokojnosť a profesionalitu učiteľov možno najmä v posledných dvadsiatich rokov zaznamenať pomerne vysoký nárast záujmu. Tie sa však vzťahujú predovšetkým na analýzy a výskumy na základných a stredných školách, napr. výskumy Kosovej (2006), Kasáčovej 2002, Búgelovej a Baňásovej (2003) a mnohých ďalších. Štúdie, ktoré sa venujú práci, náročnosti a problémom vysokoškolských učiteľov sú skôr vzácnosťou, možno sa s nimi stretnúť napr. v prácach Fleškovej, Salbota a Karikovej (2007), Salbota, Fleškovej a Karikovej (2007a), Lukáčovej a Búgelovej (2009)... a to aj napriek tomu, že štatistiky hovoriace o „úniku mozgov“ zo Slovenska do zahraničia sú neraz viac než varovné. Samozrejme, nemožno opomenúť analýzu Kočana a Považana (2009), ktorá sa zaoberá pohľadom pedagógov a a absolventov na kvalitu vysokých škôl. Ak chceme zabrániť takým „únikom“ a zároveň docieliť, aby vysokoškolskí učitelia boli maximálne zainteresovaní pri výkone svojej profesie je potrebné zapodievať sa nielen finančnými a ekonomickými problémami, ktoré sa vo veľkej miere odvíjajú od ekonomickej úrovne tej ktorej krajiny (a na Slovensku táto ekonomicky neutešená situácia v oblasti školstva zrejme bude ešte niekoľko rokov pretrvávať), ale sústrediť pozornosť aj na pracovné

a sociálne podmienky, ktoré sa podpisujú pod spokojnosť a ocenenie vysokoškolského učiteľa aspoň v takej miere ako ekonomické činitele.

Cieľom tejto štúdie, ktorá je jedným z konkrétnych výstupov grantovej úlohy *VEGA č. 1/0865/08 s názvom: Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce* je prezentovať analýzu práce vysokoškolských učiteľov vzhľadom k ich možnostiam sebarealizácie, spokojnosti a spoločenskej prestíže a poukázať na úskalia, ktoré musia prekonávať pri výkone svojho náročného povolania.

Ciele výskumu

1. cieľ: Zistiť ako prežívajú vysokoškolskí učitelia výkon svojej profesie z hľadiska:

- spokojnosti s náplňou svojej práce,
- oceňovania svojej práce a uznania nefinančného charakteru,
- možnosti uplatňovať a presadzovať inovačné postupy vo svojej práci,
- pocitov bezradnosti pri výkone svojej práce,
- uvažovania o zmene svojho pracoviska,
- uvedomovania si svojich pracovných kompetencií,
- miery vplyvu na kolegov, resp. podriadených.

2. cieľ: Zistiť do akej miery vnímajú respondenti prestížnosť povolania vysokoškolského učiteľa oproti iným povolaniam:

- vyjadrenie všeobecnej prestíže z predpokladaného celospoločenského hodnotenia,
- vyjadrenie predpokladaného hodnotenia prestíže vysokoškolského učiteľa z pohľadu študentov,
- vyjadrenie miery osobnej prestíže ako vysokoškolského učiteľa v porovnaní s ľuďmi iných profesií.

3. cieľ: Komparatívna analýza výsledkov respondentov Českej republiky a Slovenska.

Všetky faktory uvedené v 1. a 2. cieli boli analyzované vzhľadom k rodu, výške akademickej hodnosti, seniorite, (množstvu odpracovaných rokov na príslušnej univerzite) a type vysokej školy z hľadiska jej zamerania, t. j. prírodné vedy, inžinierske odbory, lekárske vedy, pôdohospodárske, humanitné a spoločenské vedy.

Získané údaje spracovať prostredníctvom príslušných štatistických metód, t. j. Anovy, t-testu a korelačných výpočtov pomocou Sperarmana a Pearsona.

Keďže v štúdii ide tak povediac o analýzu skutkového stavu, namiesto hypotéz kladieme súhrnnú otázku, ktorej formulácia znie: Sú rozdiely v sledovaných komponentoch vzhľadom k uvedeným demografickým údajom? Súvisí ponímanie dôležitosti vlastného výkonu povolania s akademickým titulom či odborom, v ktorom vysokoškolský učiteľ pôsobí? Je si vysokoškolský učiteľ skutočne vedomý svojho spoločenského vplyvu a potrebnosti pre iných? Vie aké sú jeho kompetencie? Zamýšľa sa nad tým ako ho hodnotia študenti a ostatná spoločnosť? Cieľom tejto analýzy je pokúsiť sa priniesť konkrétne odpovede na tieto ako aj ďalšie otázky a zistiť ako sa cíti a žije dnešný vysokoškolský učiteľ.

Popis výskumného nástroja a výskumnej vzorky

Pre potreby výskumu bol zostrojený autorský dotazník, ktorý obsahoval:

1. Základné demografické údaje – rod, dosiahnutá akademická hodnosť, služobný vek, pôsobenie vo vednom odbore, lokalita školy (ČR, SR).
2. Deväť otázok vzťahujúcich sa k hodnoteniu svojej práce, na ktoré respondent odpovedal prostredníctvom 4 bodovej škály od 4 – takmer vždy, 3 – prevažne áno, 2 – prevažne nie, 1 – takmer vôbec nie.
3. Štyri otázky vzťahujúce sa k hodnoteniu prestížnosti povolania vysokoškolského učiteľa zo subjektívneho hľadiska, z predpokladaného hľadiska spoločnosti, predpokladaného hľadiska študentov a osobného hľadiska ako vykonávateľa danej profesie v porovnaní s ľuďmi iných profesií.

Definitívnej zostave dotazníka predchádzal predvýskum realizovaný prostredníctvom takmer 50 pološtrukturovaných rozhovorov s učiteľmi košických a prešovských vysokých škôl. Zámerom predvýskumu bolo zmapovať a podchytiť najmä tie faktory, ktoré sa najtesnejšie viažu k percepcii pri výkone vlastných pracovných aktivít a zároveň sme sa usilovali o relatívnu stručnosť, aby respondenti neboli neúmerne zaťažovaní.

Výskumná vzorka a priebeh zberu údajov

Výskumnú vzorku tvorili respondenti, ktorí boli do nej zaradení prostredníctvom príležitostného výberu. Oporu pre výber predstavoval zoznam učiteľov vysokých škôl vytvorený na základe dostupnosti e-mailových adries uverejnených na webových stránkach jednotlivých vysokých škôl. Učitelia boli oslovení motivujúcim listom v elektronickej forme zaslaným na ich e-mailovú adresu. V texte bol uvedený zámer výskumu, informácia o zabezpečení anonymity, webová stránka, na ktorej bol uvedený dotazník, požadovaný

termín vyplnenia dotazníka, pokyny pre vyplňovanie a samozrejme poďakovanie za účasť. Bolo oslovených 919 respondentov, pozitívne reagovalo 239 respondentov, (návratnosť 26%). Z 239 členného súboru boli vyradení respondenti, ktorí neúplne vyplnili dotazník a tak konečnú vzorku tvorilo 205respondentov, z toho 148 zo Slovenska a 57 respondentov z Českej republiky.

Štruktúru respondentov podľa rodu, lokality, dosiahnutého akademického titulu, seniority, (dĺžky pôsobenia na danej vysokej škole, resp. univerzite) a pôsobenia vo vednom odbore zobrazujú nasledujúce tabuľky.

Tab. 1/2 Štruktúra respondentov podľa lokality a rodu

Lokalita/titul	**SR - n**	**SR - %**	**ČR - n**	**ČR - %**	**Spolu - n**	**Spolu - %**
muži	74	36,45	29	14,29	103	50,74
ženy	72	35,47	28	13,79	100	49,26
SPOLU	**146**	**71,92**	**57**	**28,08**	**203**	**100,00**
neuvedené	2		0		2	

Tab. 2/2 Štruktúra respondentov podľa lokality a dosiahnutého akademického titulu

Lokalita/titul	**SR - n**	**SR - %**	**ČR - n**	**ČR - %**	**Spolu - n**	**Spolu - %**
2.stupeň VŠ	32	15,26	21	10,24	53	25,85
3. stupeň VŠ	67	32,68	22	10,73	89	43,41
Docent	36	17,56	10	4,88	46	22,44
Profesor	13	6,34	2	0,98	15	7,32
DrSc.	0	0	2	0,98	2	0,98
Spolu	**148**	**72,20**	**57**	**27,80**	**205**	**100**

Tab. 3/2 Štruktúra respondentov podľa rodu a dosiahnutého akademického titulu

Rod/titul	**Muži - n**	**Muži - %**	**Ženy - n**	**Ženy - %**	**Spolu - n**	**Spolu -%**
2. stupeň VŠ	20	9,85	31	15,27	51	25,12
3. stupeň VŠ	47	23,15	42	20,69	89	43,84
Docent	26	12,81	20	9,85	46	22,66
Profesor	8	3,94	7	3,45	15	7,39
DrSc.	2	0,99	0	0	2	0,99
spolu	**103**	**50,74**	**100**	**49,26**	**203**	**100**

Tab. 4/2 Štruktúra respondentov podľa dĺžky pôsobenia na VŠ v rokoch a lokality

Lokalita	**Priem. počet rokov**	**sd**	**minimum**	**maximum**
SR	13,70	10,33	0,5	52
ČR	12,17	11,28	1,0	50
priemer	13,27	10,59	0,75	51

Tab. 5/2 Štruktúra respondentov podľa dĺžky pôsobenia na VŠ a rodu

Rod	Priem. počet rokov	sd	minimum	maximum
Muži	14,01	10,68	2,0	52
Ženy	12,54	10,60	0,5	40

Tab. 6/2 Štruktúra respondentov podľa dĺžky pôsobenia na VŠ a dosiahnutého akademického titulu

Titul	Priem. počet rokov	sd	minimum	maximum
2. stupeň VŠ	6,31	7,19	0,5	40,0
3. stupeň VŠ	9,78	5,97	1,0	26,0
Docent	22,43	8,87	6,0	40,0
Profesor	27,47	10,56	10,0	52,0
DrSc.	34,00	22,63	18,0	50,0

Tab. 7/2 Štruktúra respondentov podľa lokality a vedného odboru pôsobenia[1]

Lokalita/odbor	SR - n	SR - %	ČR - n	ČR - %	Spolu - n	Spolu - %
Prírodné vedy	25	12,20	5	2,44	30	14,63
Inžinierstvo a technológia	35	17,07	8	3,90	43	20,98
Lekárske vedy	4	1,95	8	3,90	12	5,85
Pôdohospodárske vedy	1	0,49	2	0,98	3	1,46
Spoločenské vedy	53	25,85	22	10,73	75	36,59
Humanitné vedy	30	14,63	12	5,85	42	20,49
Spolu	148	72,20	57	27,80	205	100

Výsledky a interpretácia

Pre ľahšiu orientáciu v tabuľkách považujeme za potrebné uviesť popis skratiek jednotlivých sledovaných faktorov, ktoré sú použité v tabuľkách 8 až 11.

SPOK – spokojnosť s náplňou vlastnej práce.

OCEN – prežívanie ocenenia a uznania vlastnej práce nefinančného charakteru.

INOV – predkladanie návrhov a nápadov na inováciu a racionalizáciu na pracovisku aspoň 1x za štvrťrok.

NAVR – efekt vlastného návrhu a jeho presadenie.

BEZR – zažívanie pocitu bezradnosti pri výkone svojho povolania.

FLUK – tendencia zmeniť resp. opustiť svoje pracovisko.

KOMP – uvedomovanie si a poznanie rozsahu vlastných kompetencií.

VPLY – uvedomovanie si osobného vplyvu na kolegov, resp. podriadených.

PRES – percepcia svojho povolania ako spoločensky prestížneho.

[1] Pozn.: Rozdelenie respondentov podľa vedných odborov v tab. 7 bolo vykonané na základe kategorizácie vedných odborov podľa Štatistického úradu SR (Dotazník: Kariérny postup držiteľov doktorátov, CDH 2006).

Tab. 8/2 Percepcia vlastnej práce z hľadiska rodu a sledovaných faktorov
(muži n = 103, ženy n = 100)

Faktor	M - muži	M - ženy	t-test	Sd-muži	Sd-ženy	p
SPOK	3,237	3,09	2,119	.450	.533	.035*
OCEN	2,705	2,55	1,567	.765	.641	.118
INOV	3,147	3,02	1,272	.722	.696	.204
NAVR	2,625	2,473	1,422	.743	.727	.156
BEZR	1,921	2,082	-1,772	.608	.671	.077
FLUK	1,706	2,061	-3,287	.697	.826	.001**
KOMP	3,323	3,292	0,358	.615	.593	.720
VPLY	2,950	3,000	-0,591	.635	.534	.555
PRES	2,803	2,818	-0,128	.821	.747	.897

* štatistická významnosť na hladine p=.05 ** štatistická významnosť na hladine .01

Štatisticky signifikantne sa prejavil faktor spokojnosti s prácou a jej náplňou v prospech mužov aj keď ani ženy sa nejavia ako nespokojné. Avšak nižšia miera spokojnosti žien sa zrejme odzrkadlila aj vo faktore fluktuácie, t. j. tendencii zmeniť miesto, ktorá je u nich signifikantne intenzívnejšia ako u mužov. Aproximatívny výsledok vzťahujúci sa k prežívaniu bezradnosti bol zaznamenaný v neprospech žien.

Tab. 9/2 Priemerné hodnoty percepcie vlastnej práce z hľadiska akademickej hodnosti a sledovaných faktorov Mgr. n=51, PhD. N=89, doc. N=45, Prof. N=15, DrSc. N=2

Faktor	Mgr.	PhD.	Doc.	Prof.	DrSc.
SPOK	3,132	3,125	3,200	3,266	4,000
OCEN	2,490	2,579	2,782	2,733	3,500
INOV	2,962	3,079	3,130	3,400	2,500
NAVR	2,565	2,400	2,795	2,600	3,000
BEZR	2,037	2,000	2,044	1,642	2,500
FLUK	2,150	1,885	1,755	1,357	1,000
KOMP	3,188	3,352	3,333	3,466	3,500
VPLY	2,830	3,011	3,022	3,133	3,500
PRES	2,716	2,784	2,800	3,133	4,000

Aj keď nebol dosiahnutý signifikantný vzťah medzi akademickou hodnosťou a jednotlivými faktormi, pri porovnaní priemerných hodnôt stojí za pozornosť, že v najvyššej miere prežívajú mieru nefinančného ocenenia a uznania doktori vied (DrSc), všetci ostatní respondenti vrátane profesorov odpovedajú „prevažne áno“. Súčasne paradoxne sa javia odpovede nositeľov DrSc. na otázku úsilia o inováciu na svojom pracovisku, kde zo všetkých podsúborov dosiahli v priemere najnižšiu známku, čo znamená, že tendencia prinášať niečo

nové v rámci svojho pracoviska je síce relatívne nízka oproti nižšie graduovaným kolegom, ale možnosť realizácie svojich návrhov je pravdepodobne najistejšia. Najvyššou mierou suverenity oplývajú profesori, neočakávaným výsledkom je takmer jednobodový posun smerom k bezradnosti u nositeľov DrSc. Ostatní respondenti odpovedali v priemere v stredných hodnotách smerom k miernej suverenite. Pravdepodobne najvyššie tendencie k fluktuácii možno očakávať od nositeľov hodnosti Mgr., čo je prirodzené aj vzhľadom k veku respondentov viažucemu sa k tomuto stupňu graduovanosti.

Tab. 10/2 Priemerné hodnoty percepcie vlastnej práce z hľadiska dĺžky praxe v rokoch a sledovaných faktorov n=203

Faktor	**Do 5 rokov**	**6 – 10 rokov**	**11 – 20 rokov**	**21 a viac rokov**
SPOK	3,181	3,121	3,108	3,224
OCEN	2,545	2,634	2,680	2,673
INOV	3,090	3,024	3,106	3,081
NAVR	2,532	2,589	2,465	2,617
BEZR	2,000	1,925	2,065	2,020
FLUK	2,015	2,000	1,804	1,687
KOMP	3,227	3,317	3,413	3,326
VPLY	2,878	3,000	3,086	2,979
PRES	2,818	2,634	2,782	2,979

Z tabuľky je zrejmé, že množstvo odpracovaných rokov nemá významný vzťah k percepcii vlastnej práce najmä vzhľadom k miere spokojnosti s prácou, možnosti inovačne zasahovať do pracovného procesu a uvedomovaniu si vlastného kompetenčného rozsahu. Taktiež vnímanie vlastného povolania ako spoločensky prestížneho sa pohybuje na približne rovnakej bodovej úrovni, ktorá signalizuje relatívne dostatočnú prestížnosť učiteľského povolania z pohľadu nositeľov tejto profesie. Uvedomovanie si svojho osobného vplyvu je najvýraznejšie u učiteľov, ktorých služobný vek sa pohybuje v rozmedzí 11 až 20 rokov.

Tab. 11/2 Priemerné hodnoty percepcie vlastnej práce z hľadiska vedného odboru pôsobenia a sledovaných faktorov muži n=103, ženy n=100

Faktor	Prírodné vedy	Inžinierske, technológie	Lekárske vedy	Pôdohospodárske vedy	Spoločenské vedy
SPOK	3,068	3,186	3,166	3,333	3,173
OCEN	2,517	2,651	2,833	2,333	2,693
INOV	2,931	3,162	2,916	3,333	3,186
NAVR	2,428	2,523	2,666	2,666	2,662
BEZR	1,964	1,976	2,000	1,333	2,000
FLUK	1,928	1,744	1,196	1,666	1,849
KOMP	3,413	3,395	3,166	4,000	3,283
VPLY	3,068	3,046	3,083	3,333	2,959
PRES	2,655	2,744	3,083	3,000	2,851

Na základe výsledkov z tab. 11 môžeme usudzovať, že napriek tomu, že miera spokojnosti s prácou je pomerne vysoká, v žiadnom odbore nedosahuje maximum, zážitok z uznania, či ocenenia nefinančného charakteru možno považovať zo strany respondentov vo všetkých odboroch za neuspokojivý.V ani jednom odbore nebola zaznamenaná hodnota 3 alebo 4. Tento fakt sa dá interpretovať predovšetkým ako nedostatok motivácie, pochvaly či uznania zo strany tak nadriadených ako aj zo strany študentov. Tendencie k inovácii sú v každom odbore vyššie ako možnosť realizácie. Najvyššiu mieru prestíže svojho odboru si uvedomujú respondenti pôsobiaci v lekárskych vedách, ale zároveň zažívajú pravdepodobne najvyššiu mieru bezradnosti.

Nasledujúce výsledky sa viažu k **druhému cieľu**, v ktorom sme si stanovili zistiť ako vnímajú vysokoškolskí učitelia prestíž svojej profesie oproti iným profesiám, aká je ich predstava o percepcii ich profesie zo strany spoločnosti, (ostatnej verejnosti), študentov, (ako primárnych „odberateľov produktov ich práce“), a napokon ako oni, vysokoškolskí učitelia vnímajú svoju spoločenskú prestíž oproti ľuďom s inou profesiou.

Účastníci výskumu odpovedali na 4 otázky vzťahujúce sa k danému cieľu prostredníctvom 10 bodovej škály, pričom známka 10 znamenala, že danej odpovedi prisudzovali najvyššiu mieru prestíže a známkou 1 hodnotili mieru prestíže ako najnižšiu.

Nasledujúce vysvetlivky platia pre tabuľky 12 až 15.

JA- prestíž môjho povolania oproti iným si zasluhuje známku ( ).

SPOL- podľa mňa naša spoločnosť hodnotí prestíž môjho povolania známkou ( ).

STUD- podľa mňa študenti hodnotia spoločenskú prestíž VŠ učiteľa známkou ( ).

INÍ- ja hodnotím svoju osobnú prestíž oproti ľuďom s inou profesiou známkou ( ).

Tab. 12/2 Prestíž a rod muži n=103, ženy n=100

Faktor	M-muži	M-ženy	t-test	Sd - muži	Sd - ženy	P
JA	7,441	7,329	0,378	2,178	1,956	.7054
SPOL	5,784	5,642	0,435	2,415	2,159	.6633
STUD	5,754	5,479	0,889	2,352	2,001	.3746
INÍ	7,059	6,938	0,432	1,999	1,930	.6656

Štatistická signifikancia z hľadiska rodu nebola dosiahnutá avšak celkovo možno konštatovať, že všetci respondenti v priamom hodnotení považujú svoju profesiu ako nadpriemerne prestížnu vrátane seba ako nositeľa učiteľskej profesie. V nepriamom posudzovaní však dochádza k výraznému poklesu, muži aj ženy predpokladajú, že študenti a spoločnosť vnímajú prestížnosť ich práce a povolania len v rámci priemeru, čo možno interpretovať z pohľadu učiteľov ako nedostatočné. Za pozornosť stoja údaje smerodajných odchýliek, (sd), ktoré sú tak u žien ako aj u mužov relatívne veľké, čo naznačuje, že rozptyl hodnôt priameho aj nepriameho usudzovania miery prestíže je pomerne veľký.

Tab. 13/2 Prestíž a akademická hodnosť (priemerné hodnoty) Mgr. N=51, PhD. N=89, doc. N=46, Prof. N=15, DrSc. N=2

Faktor	Mgr.	PhD.	Doc.	Prof.	DrSc.
JA	7,283	7,244	7,266	8,266	10,000
SPOL	6,094	5,275	5,622	6,533	8,500
STUD	5,735	5,160	5,600	7,600	6,500
INÍ	6,867	6,860	6,888	8,066	9,500

Na základe porovnania priemerných hodnôt bola v priamom hodnotení podľa očakávania dosiahnutá stúpajúca tendencia prestíže povolania a osobnej prestíže v súvislosti s postupne zvyšujúcou sa akademickou graduovanosťou. V nepriamom usudzovaní však s výnimkou profesorov učitelia predpokladajú, že študenti a spoločnosť považujú ich prácu a povolanie ako priemerne prestížne, čo môže u učiteľov vyvolať pocit nedostatočnej akceptácie zo strany širšieho okolia.

Tab. 14/2 Prestíž a dĺžka praxe (seniorita) N=203

Faktor	Do 5 rokov	6-10 rokov	11-20 rokov	21 a viac
JA	7,257	6,975	7,500	7,653
SPOL	5,969	5,341	5,622	5,612
STUD	5,575	5,536	5,333	5,877
INÍ	6,833	6,700	7,000	7,346

Mierne nadpriemerné až nadpriemerné hodnoty a stúpajúci trend osobnej prestíže a prestíže povolania bol zaznamenaný v súvislosti so zvyšujúcim sa služobným vekom, ktorá sa pravdepodobne viaže aj k stupňu akademickej hodnosti. Za pozornosť stojí takmer zhodná úroveň služobne najmladších a najstarších respondentov. Možno sa domnievať, že najmladší respondenti vnímajú svoje pôsobenie na univerzite dôležito a dostatočne vážne a k miernemu poklesu dochádza až v priebehu ďalšej praxe. Dĺžka praxe však v nepriamom hodnotení prestíže sa nijako neprejavuje a zaznamenané priemerné hodnoty nasvedčujú, že všetci učitelia bez ohľadu na množstvo služobných rokov predpokladajú, že študenti a ostatná spoločnosť im prisudzujú len priemernú mieru spoločenskej prestíže.

Tab. 15/2 Prestíž a pôsobenie v danom odbore (priemerné hodnoty) N=203

Faktor	Prírodné vedy	Inžinier., technológie	Lekárske vedy	Pôdohospo d. vedy	Spoloč. vedy	Humanitné vedy
JA	7,517	7,139	7,583	7,666	7,534	7,097
SPOL	4,620	5,674	6,750	7,666	5,716	5,975
STUD	5,137	5,418	6,583	5,333	5,594	5,878
INÍ	7,068	7,093	7,166	7,666	7,013	6,658

Posudzovanie miery prestíže v súvislosti s pôsobením v konkrétnom odbore naznačuje, že konkrétne povolanie v rámci pôsobenia na univerzite sa neviaže na mieru priameho posudzovania a respondenti zhodne uvádzajú nadpriemerné známky, avšak za zmienku stojí údaj viažuci sa k humanitným vedám, ktorých nositelia označili mieru svojej spoločenskej prestíže oproti nositeľom iných profesií za priemernú. Môžeme predpokladať, že vzhľadom k tomu, že práve učitelia humanitných vied vychovávajú budúcich učiteľov pre základné a stredné školy, sami akoby a priori považovali výkon svojej profesie za menej prestížny oproti nositeľom iných profesií. Čo sa týka nepriameho posudzovania, najnižšiu mieru prestíže z hľadiska spoločnosti ako aj študentov predpokladajú učitelia pôsobiaci v oblasti prírodných vied, až mierne pod úrovňou priemeru, ostatní učitelia v nepriamom hodnotení

predpokladajú mieru prestíže zo strany študentov zhodne v rámci priemeru, čo môžeme označiť ako nie celkom dostatočné.

Zaujímavý obraz poskytuje prierez výskumu s podobným zameraním, ktorého cieľom bolo o. i. zistiť mieru prežívanej prestíže svojho povolania u učiteľov základných a stredných škôl z pohľadu vlastnej sebareflexie a reálnej a predpokladanej reflexie žiakov, rodičov a verejnosti.

Výskumnú vzorku vo výskume, (Búgelová, Baňasová, 2003) tvorilo 215 respondentov z Východoslovenského regiónu, z ktorej bolo 65 učiteľov základných a stredných škôl, 50 rodičov a 100žiakov. Vysokoškolskí učitelia neboli do výskumu zahrnutí.

Pozornosť bola primárne sústredená na nasledujúce otázky:

- ako hodnotia status a spoločenskú prestíž učiteľskej profesie na základnej, strednej a vysokej škole samotní učitelia (keďže učitelia z vysokých škôl neboli zahrnutí do výskumu, kvôli komplexnému obrazu ich hodnotili učitelia základných a stredných škôl),
- aký je pohľad na túto otázku zo strany rodičov, ktorých deti navštevujú základnú, alebo strednú školu,
- ako vnímajú učiteľskú profesiu na rozličných stupňoch škôl žiaci navštevujúci základnú a strednú školu,
- akú mieru prestíže pripisuje dospelá verejnosť učiteľom na jednotlivých stupňoch škôl.

Úlohou všetkých respondentov bolo určiť na 10 bodovej stupnici pomyselných profesií mieru dôležitosti, resp. mieru spoločenskej úctyhodnosti, ktorú by prisúdili učiteľskej profesii, pričom hodnota 10 znamenala najvyššiu a hodnota 1 najnižšiu mieru. Zámerne sme respondentom nepredkladali zoznam profesií, aby pri posudzovaní neboli ovplyvňovaní výberom im blízkych povolaní. Získané údaje sme podrobili štatistickej analýze a nasledujúce výsledky sa pohybujú na hladine od 0,05 po 0,001.

Pre potreby prezentovanej uvedenej časti výskumu bol použitý autorský dotazník Prestíž učiteľa a jeho profesionálne správanie sa (PREPROS).

Prestíž povolania hodnotili respondenti pomocou 10 bodovej škály pomyselných povolaní, pričom 1 bod znamenal najnižšiu a 10 bodov najvyššiu prestíž, na otázky č. 3 – 23 respondenti odpovedali pomocou štvorstupňovej škály od 1 – nesúhlasím, po 4 – súhlasím. Na zvyšné 4 otázky, 24 až 27 odpovedali prostredníctvom alternatívnych odpovedí s možnosťou voľne vyjadriť aj vlastný názor.

Výsledky boli spracované štatistickými metódami – analýzou rozptylu (ANOVA) a t-testom pre nezávislé výbery.

Tab.16/2 Rozdiely medzi žiakmi (1), rodičmi (2) a učiteľmi (3) v hodnotení prestíže učiteľského povolania (N1 = 100, N2 = 50, N3 = 65)

ot.	X1žiaci	X2rodičia	X3učitelia	p 1-2	p 1-3	p 2-3
1zš	4,85	5,86	3,26	***	***	***
1sš	6,12	6,80	4,89	*	***	***
1vš	7,58	8,16	6,97		*	***

Vysvetlivky: *-p < 0,05; **-p < 0,01; ***-p < 0,001; X = priemer.

Ako je vidieť z priemerov, učitelia základných a stredných škôl umiestnili na 10 bodovej škále pomyselných povolaní svoje povolanie na rozhranie 3. až 5. miesta v poradí spoločenského významu, najnižšie zo všetkých súborov a aj keď podľa očakávania povolanie vysokoškolského učiteľa skórovalo vo všetkých súboroch najvyššie, učitelia mu prisudzovali spomedzi ostatných respondentov najnižšiu váhu (!). Hodnotenie rodičov a žiakov sa podstatne viac zhoduje s výsledkami výskumu ŠÚ ČSAV a Treimannovým výskumom, o ktorých som sa zmienila vyššie.

Tab. 17/2 Rozdiely medzi žiakmi (1) a rodičmi (2) v 2. otázke: odhad žiakov a rodičov na sebapercepciu učiteľa (1 a 2) a predpoklad učiteľov ako ich posudzujú žiaci a rodičia (3)
N1 = 100, N2 = 50, N3 = 65

ot.	X1žiaci	X2rodičia	X3učitelia	p 1-2
2zš	5,93	6,90	3,69	**
2sš	6,82	7,66	5,31	*
2vš	7,74	8,38	7,09	

Vysvetlivky: *-p < 0,05; **-p < 0,01; ***-p < 0,001; X = priemer.

Výsledky dokumentujú, že žiaci spolu s rodičmi významne predpokladajú, že učitelia sa hodnotia vyššie, ako je známka, ktorú im priamo prisudzujú z hľadiska profesionálnej prestíže a podstatne vyššia ako je predpoklad učiteľov. Môžeme oprávnene konštatovať, že učitelia, najmä na základných školách sa domnievajú, že ich dôležitosť a prestíž je v očiach žiakov aj rodičov enormne nízka (!).

Faktory, o ktorých predpokladáme, že sa premietajú do profesionálnej roly v zmysle navonok registrovateľných prejavov dokumentuje nasledujúca tabuľka. Respondenti mali možnosť vyjadriť svoj názor prostredníctvom 4-stupňovej škály, od úplného nesúhlasu (1) po úplný súhlas (4).

Tab. 18/2 Rozdiely medzi žiakmi (1), rodičmi (2) a učiteľmi (3) v 2. časti dotazníka PREPROS. N3 = 100, N2 = 50, N3 = 65.

ot.	X1 žiaci	X2 rodičia	X3 učitelia	p 1-2	p 1-3	p 2-3
3.	2,53	3,02	3,42	**	***	*
4.	2,52	2,74	1,26		***	***
5.	2,16	2,50	1,86		***	***
6.	2,49	2,50	3,40		***	***
7.	1,90	1,52	1,22	*	***	*
8.	2,89	2,02	2,15	***	**	
9.	1,74	2,08	3,09	*	***	***
11.	2,25	2,16	1,78		*	*
12.	2,94	2,58	1,98	*	***	**
13.	2,31	1,74	1,20	**	***	**
14.	2,67	2,26	1,58	*	***	***
15.	2,71	2,46	3,57		***	***
18.	3,02	2,60	2,80	*		
20.	2,44	3,06	3,03	**	**	
23.	2,89	2,60	2,23		**	*

Vysvetlivky: *- p < 0,05; **- p < 0,01; ***- p < 0,001; X = priemer.

Z množstva signifikantných výsledkov stoja za pozornosť tieto:

- Vykonávajú učitelia svoju prácu radi? (ot. č.3) Aj keď vo všetkých súboroch nachádzame vyjadrenie súhlasu, najslabšie túto skutočnosť reflektujú žiaci.
- Finančné ohodnotenie učiteľa (ot. č.4). Žiacka i rodičovská verejnosť ho považuje za prevažne uspokojivé, učitelia za takmer neuspokojivé.
- Zamenili by žiaci, alebo rodičia svoj post s postom učiteľa? (ot. č. 5) Učitelia so signifikantnou istotou predpokladajú takmer isté odmietnutie, žiaci aj rodičia by sa o to možno aj pokúsili.

V zhode so závermi z výskumu Machonina a Tučeka (996) môžeme usúdiť, že učitelia na základných aj stredných školách považujú svoju prácu za mimoriadne náročnú a zároveň aj zle finančne ohodnotenú.

- Učitelia majú vysokú tendenciu forsírovať spoluprácu s odborníkmi iného zamerania, (ot. č. 6); žiaci s rodičmi zastávajú podobný názor, no v signifikantne nižšej miere.
- Iba zriedkavo sa stáva, že by učiteľ vzal od rodiča nejakú „pozornosť“ s cieľom takto zlepšiť prospech dieťaťa, (ot. č. 7); relatívna zhoda názorov platí pre všetky súbory respondentov.

- Oproti rodičom a učiteľom sú žiaci štatisticky významne častejšie svedkami, že učitelia ohovárajú svojich kolegov pred inými žiakmi a ani učitelia tento jav neprofesionálneho správania sa jednoznačne nepopierajú (ot. č. 8).

  Zdá sa, že v profesionálnej lojalite, oproti iným stavovským profesiám učitelia mierne zaostávajú.
- Učitelia a čiastočne to priznávajú aj rodičia, že registrujú nedostatky v prejavoch úcty voči učiteľom zo strany rodičov (ot. č. 9). Žiaci tento jav takmer popierajú.
- Rodičia a žiaci v štatistickej zhode zaujímajú oproti učiteľom stanovisko, že jazykový prejav učiteľov je nie vždy dostatočne kultivovaný (ot. č. 11).
- Žiaci aj rodičia by si priali, aby názory a rady rodičov boli učiteľmi väčšmi rešpektované, učitelia tento názor zdieľajú len v obmedzenom rozsahu (ot. č. 12).

Tieto výsledky ako aj výsledky viažuce sa k nedostatočným prejavom úcty rodičov k učiteľom úzko korešpondujú s výskumnými závermi Pruchu (1997), že študenti učiteľstva považujú pri výkone svojej práce udržiavanie dobrých vzťahov s rodičmi žiakov za najmenej dôležité.

- Rodičia a najmä žiaci považujú správanie sa učiteľov voči nim ako prevažne neprístupné a odmerané, učitelia hodnotia svoje správanie sa voči žiakom a rodičom ako dostatočne ústretové (ot. č. 14).
- Učitelia považujú absenciu v práci za takmer vylúčenú aj v prípade zdravotných problémov a domnievajú sa, že v prípade neprítomnosti nemôžu byť rovnocenne nahradení, reflexia najmä žiakov aj keď v nižšej intenzite odráža tiež toto stanovisko (ot. č. 15).
- Ak by mali učitelia príležitosť zmeniť svoje zamestnanie, určite by to urobili (ot. č. 18), o tom sú najviac presvedčení žiaci, pravda, ani rodičia a učitelia tento postoj nezamietajú. O to prekvapivejšie vyznievajú odpovede na ot. č. 20, t. j. väčšina učiteľov berie svoju prácu ako životné poslanie. Takmer identický súhlasný postoj bol zaznamenaný medzi učiteľmi a rodičmi, signifikantne nižší súhlas bol zaznamenaný u žiakov.

Môžeme sa domnievať, že prejavy nespokojnosti so svojou profesiou bývajú nezriedka spontánne vyslovované učiteľmi aj pred žiakmi a žiaci na ne spontánne reagujú. V dôsledku toho predpokladajú, že učiteľov postoj k povolaniu je menej angažovaný.

- Súhlas s návrhom na vypracovanie a používanie tzv. štandardov odporúčaného správania sa pre učiteľov (ot. č. 23) by najviac uvítali žiaci a najmenej učitelia.

Môžeme sa domnievať, že súhlas žiakov mohol byť motivovaný nie vždy dostatočnou „čitateľnosťou“ správania sa učiteľa a menej rozhodné stanovisko učiteľov by sme mohli interpretovať ako isté obmedzovanie vlastného správania sa.

Zaujímavý pohľad ponúka frekvenčná analýza percepcie učiteľa zo strany žiaka a rodiča a sebapercepcia učiteľa ako predstaviteľa svojej profesie:

Pohľad žiakov základnej školy na svojich učiteľov:

- prevažne ústretoví a spravodliví, poskytujúci málo priestoru pre ich názory, prevažne direktívne rozhodujúci, obetaví, staromódni v obliekaní (najmä tí vekovo starší), žiaci si myslia, že sú pomerne ľahko ovplyvniteľní niektorými „silnými“ rodičmi, nervózni, mávajú svojich favoritov spomedzi žiakov, asi majú svoju prácu radi, ale nie vždy to dávajú najavo.

Pohľad rodičov detí navštevujúcich základnú školu na ich učiteľov:

- vykonávajúci svoje povolanie veľmi často s veľkým entuziazmom a obetavosťou (niekedy až prehnanou), vo vystupovaní spontánni, ale prejavujúci nervozitu z časového tlaku, uponáhľaní, tvária sa, že akceptujú názor rodiča, ale presadzujúci svoje konečné rozhodnutie, nie vždy s dostatočne kultivovaným prejavom, málo sebavedomí, pôsobiaci nepokojne a napäto, zaujímajúci apriori obranný postoj, zbytočne sa podceňujúci a nedostatočne ekonomicky a spoločensky oceňovaní, ale za to si môžu vo veľkej miere sami (!), neuvedomujúci si svoju permanentnú spoločenskú potrebnosť.

Pohľad učiteľov základnej školy na seba:

- spoločensky, ekonomicky a odborne nedocenení, až pálčivo negatívne prežívajú údajný nízky spoločenský status učiteľskej profesie, pociťujúci nedostatok úcty a rešpektu tak zo strany rodičov ako aj žiakov, vnímajú seba ako dostatočne kultivovaných, vykonávajúci svoje povolanie dôsledne a obetavo aj za cenu vlastného nepohodlia, morálni a spravodliví, majúci veľmi radi svoje povolanie. Vedia sa tešiť z úspechov svojich žiakov a dať to najavo, ale chýba im pocit morálnej satisfakcie za vynaloženú námahu.

Pohľad žiakov strednej školy na svojich učiteľov:

- vystupujúci často zbytočne prísne a pritom nie vždy spravodlivo, často majúci svojich favoritov spomedzi žiakov a rodičov, staromódne, alebo nevkusne sa obliekajúci (najmä vekovo starší), nepôsobia dojmom, že by svoju prácu vykonávali radi (s výnimkou triednej), predstierajú neúprimne svoju ústretovosť, nevedia udržať zverené tajomstvo,

ohovárajú iných učiteľov, klebetní. Neformulujú jasne svoje požiadavky, vystupujú ako by mali vždy pravdu.

Pohľad rodičov detí navštevujúcich strednú školu na ich učiteľov:

- prevažne korektní a dôslední, často poučujúci až mentorskí, rezervovaní, udržujúci si odstup, ťažko ovplyvniteľní, bez ochoty robiť kompromisy, odmeraní, zaujímajúci apriori obranný postoj. Povyšujúci požiadavky zo strany školy na žiakov a rodičov ako neoddiskutovateľné, bez výraznejšej ochoty ku kompromisu, presvedčení o správnosti svojho názoru. Oddaní svojej práci. Vysoko lojálni voči svojmu pracovisku a kolegom.

Pohľad učiteľov stredných škôl na seba:

- spoločensky a ekonomicky nedostatočne oceňovaní, vysoko odborne spôsobilí a prežívajúci hrdosť na svoju odbornosť. Učiteľskú profesiu hodnotia sami z pohľadu prestíže pomerne nízko a zároveň sami pripúšťajú, že podiel viny na tom nesú sami. Svoju profesiu majú radi, vnímajú seba ako dostatočne sebavedomých, ochotných poskytnúť svoje služby, ale zároveň si priznávajú, že „sa zbytočne rozdávajú“ a nevedia dobre hospodáriť s vlastným voľným časom. Oproti učiteľom základnej školy prejavujú väčšiu spokojnosť so svojim pracovným a spoločenským zaradením.

Frekvenčná analýza výsledkov priniesla podľa očakávania rozdiely v percepcii na nazeranie učiteľskej roly tak z pohľadu učiteľov samotných ako aj rodičov a žiakov. Výsledky súčasne naznačujú, kde sú tzv. silné aj slabé stránky pri práci a správaní sa učiteľov. Súčasne si nemožno nevšimnúť prevažne pozitívny a zároveň chápajúci pohľad rodičov na neľahkú prácu učiteľa.

Nasledujúce tabuľky poukazujú na rozdiely v hodnotení prestíže učiteľskej profesie dospelou verejnosťou vzhľadom k výškedosiahnutého vzdelania respondentov a vzhľadom k rodu. Tabuľky 4 a 5 tieto rozdiely dokumentujú.

Tab. 19/2 Rozdiely v hodnotení prestíže učiteľa medzi respondentmi so základným (1), stredným (2) a vysokým (3) vzdelaním (N1 = 101, N2 = 47, N3 = 67)

ot.	X1 zákl.	X2 stredné	X3 vysoké	p 1-2	p 1-3	p 2-3
1zš	4,71	5,94	3,30	***	***	***
1sš	6,09	7,03	4,76	**	***	***
1vš	7,87	8,39	6,86		**	***

Vysvetlivky: *-p < 0,05; **-p < 0,01; ***-p < 0,001; X = priemer.

Tab. 20/2 Rozdiely v hodnotení prestíže učiteľa medzi mužmi (1) a ženami (2).
N1 = 80, N2 = 135.

ot.	priemer1 muži	priemer2 ženy	p 1-2
1zš	3,80	3,02	*
1sš	5,50	4,60	*

Vysvetlivky: *-p < 0,05; **-p < 0,01; ***-p < 0,001.

Signifikantne najvyššie hodnotia prestíž učiteľa respondenti so stredoškolským vzdelaním. Pôsobí trochu prekvapivo, že najnižšiu prestíž učiteľstvu pripisujú práve ľudia s vysokoškolským vzdelaním. Natíska sa otázka, či uvedený výsledok nemá hlbšie korene zasahujúce do prestíže jednotlivých študijných odborov na vysokých školách a súčasne či sa neodvíja aj od prestíže tej – ktorej univerzity.

Rozdiely v prestíži z hľadiska rodu ukazujú, že pozícia učiteľa na základnej škole je výrazne podhodnotená a taktiež, že ženy, napriek tomu, že majú v učiteľských profesiách zastúpenie na základných školách, (podľa M. Zelinu, 1990) až 86 percentné a na stredných a stredných odborných školách približne 62 percentné, sú z hľadiska miery prestíže hodnotené verejnosťou oproti mužom nižšie.

Pri porovnaní prežívania miery vlastnej profesionálnej prestíže učiteľov základných, stredných a vysokých škôl nachádzame jednu zásadnú zhodu. Všetky tri skupiny respondentov aj napriek signifikantne rozdielnemu prežívaniu profesionálnej prestíže, ktorú by sme mohli označiť u učiteľov základných škôl ako hlboko podpriemernú, u učiteľov stredných škôl v subnorme až norme a u vysokoškolských učiteľov za relatívne primeranú, zhodne predpokladajú, že verejnosť ich ako nositeľov učiteľskej profesie nedoceňuje až podceňuje.

V treťom cieli sme sa zamerali na porovnanie vyššie uvedených faktorov medzi slovenskými a českými učiteľmi vysokých škôl. Dôvodom pre rozhodnutie zapojiť do výskumu aj učiteľov českých vysokých škôl bola na jednej strane nedávna blízkosť a rovnakosť systému vzdelávania a organizácie vysokého školstva a na druhej strane postupná zmena tohto systému v každej krajine vzhľadom k rozdeleniu Československa v roku 1993 na dve samostatné republiky.

Tab. 21/2 Lokalita a sledované faktory SR n=148; ČR n=57

Faktor	M -SR	M -ČR	t-test	sd SR	sd ČR	p
SPOK	3,082	3,368	-3,819	0,447	0,555	.000**
OCEN	2,612	2,649	-0,329	0,706	0,743	.742
INOV	3,115	2,982	1,201	0,697	0,743	.231
NAVR	2,574	2,490	0,699	0,748	0,703	.484
BEZR	2,048	1,875	1,728	0,638	0,634	.085
FLUK	1,917	1,785	1,065	0,777	0,802	.286
KOMP	3,360	3,196	1,737	0,618	0,553	.083
VPLY	2,979	2,982	-0,027	0,567	0,646	.978
PRES	2,673	3,160	-4,122	0,777	0,681	.487

Závažný štatisticky signifikantný vzťah bol zaznamenaný v prvom faktore, „spokojnosť s náplňou svojej práce“. Aj keď obidve skupiny respondentov vyjadrujú prevažnú spokojnosť, českí učitelia ju vyjadrujú väčšou intenzitou. Vo faktore poznania vlastných kompetencií kde bola dosiahnutá aproximálna hladina významnosti, sa ukázali ako väčšmi znalí slovenskí respondenti aj keď obidve skupiny poznajú svoje kompetencie relatívne dobre. Prakticky žiadne, resp. minimálne rozdiely boli zaznamenané vo faktore nefinančného ocenenia a uznania, ktoré zhodne poukazujú na pomerne nízku mieru ocenenia a v uvedomovaní si osobného vplyvu na ostatných. Rozdiely v prospech slovenských učiteľov sme na základe porovnania priemerov zaznamenali vo faktoroch inovácie a možnosti realizácie vlastných návrhov, v prospech českých učiteľov hovoria faktory vzťahujúce sa k uvedomovaniu si vyššej miery osobnej prestíže, menšieho výskytu bezradnosti v práci a v nižšej tendencii k fluktuácii.

Tab. 22/2 Lokalita a spoločenská prestíž SR n=148; ČR n=57

Faktor	M - SR	M -ČR	t-test	sd SR	sd ČR	p
JA	7,062	8,142	-3,365	2,208	1,518	.001**
SPOL	5,123	7,178	-6,184	2,231	1,769	.050*
STUD	5,136	6,821	-5,199	2,167	1,748	.069
INÍ	6,705	7,727	-3,355	2,034	1,592	.040*

* štatistická významnosť na p=.05; ** štatistická významnosť na p=.01

Vysoko signifikantný výsledok bol dosiahnutý v uvedomovaní si prestížnosti vlastného povolania v prospech českých učiteľov. Aj v druhom priamom usudzovaní, v hodnotení seba ako nositeľa povolania vysokoškolského učiteľa predstihli slovenských

kolegov. Môžeme to interpretovať aj ako istý prejav pyšnosti na seba a svoju profesiu, čo možno chápať výsostne pozitívne, pretože dokazuje aj uvedomenie si vlastnej ceny a potrebnosti pre širšie okolie. To sa odráža aj v nepriamom, teda predpokladanom hodnotení daného povolania spoločnosťou, kde aj keď oproti sebaposudzovaniu je predpokladané hodnotenie spoločnosti nižšie, aj tak dosahuje nadpriemernú hodnotu na rozdiel od slovenských respondentov, ktorí prisúdili predpokladané hodnotenie spoločnosti iba známkou 5. Rozdiel v predpokladanom hodnotení profesie zo strany študentov bol v obidvoch skupinách najskeptickejší, aproximálna významnosť dokumentuje, že českí študenti pravdepodobne hodnotia učiteľskú profesiu z hľadiska prestíže ako mierne nadpriemernú, slovenskí v dolnej hranici priemeru. Pri porovnaní smerodajných odchýliek môžeme pozorovať väčší rozptyl odpovedí slovenských respondentov oproti českým, čo možno interpretovať, že v odpovediach slovenských respondentov došlo k väčšej názorovej nezhode ako u českých respondentov.

Závery

Práca učiteľa na ktoromkoľvek stupni vzdelávania je psychicky náročná. Nielen preto, že je vystavený nadmerne dlho bezprostredným sociálnym kontaktom ale aj preto, že výkon jeho práce je bezprostredne závislý od jeho osobnosti, vonkajšieho pôsobenia a nevyhnutnosti neustálej sociálnej kontroly. Ústredným cieľom analýzy bolo pozrieť sa bližšie na to ako učiteľ pracujúci na vysokej škole, ale aj na strednej a základnej svoju prácu prežíva, ako ju vníma on sám a tiež v kontexte so svojim pracovným okolím.

Súbor respondentov z vysokých škôl, od ktorých sme získavali údaje bol náhodný. Mohli sme pracovať len s tými údajmi, ktoré nám naši kolegovia láskavo poskytli prostredníctvom internetu. Preto ani celkovú vzorku nemôžeme považovať za homogénnu s výnimkou zhody povolania. Odlišuje sa predovšetkým veľmi nerovnomerným zastúpením akademických hodností, ale aj vekom, pôsobením v jednotlivých vedných odborov a napokon aj miestom pôsobenia – lokality. Napriek tomu sme sa rozhodli nikoho nevylúčiť zo vzorky pokiaľ vyplnil kompletne dotazník a usilovali sa spracovať údaje každého ochotného respondenta. Súbor učiteľov zo základných a stredných škôl môžeme označiť ako príležitostný a čiastočne pokrývajúci územie Východoslovenského regiónu. Aj keď údaje z tohto výskumu sú približne o 7 rokov „staršie“, považujeme ich za dostatočne aktuálne a validné pre potreby porovnania miery spokojnosti s prácou, miery profesionálnej prestíže a komplexnejšieho pohľadu na súčasný stav učiteľa a jeho profesie. Preto aj najzávažnejšie výsledky z tohto výskumu zaraďujeme do záverečného zhrnutia.

Z výsledkov, ktoré sme získali, chceme upozorniť najmä na tieto:

- Celkovo vyššiu mieru spokojnosti s prácou a jej náplňou vykazujú vysokoškolskí učitelia – muži. Aj keď ženy nie sú nespokojné, pravdepodobne častejšie zažívajú pocit bezradnosti či pochybnosti čo ich nabáda tiež k častejším úvahám hľadať si iné pole pôsobenia.
- Bez ohľadu na rod, všetci respondenti uvádzajú zníženú mieru nefinančného ocenenia. (Takto sme si dovolili interpretovať hodnotu zodpovedajúcu nižšiemu priemeru a priemeru). Tento nedostatok môže a obvykle má za následok zníženie osobnej angažovanosti, motivácie a celkového entuziazmu pre výkon profesie a môže viesť aj k predčasnému vyhoreniu.
- Logicky očakávaný predpoklad, že so zvyšujúcou sa akademickou hodnosťou, (karierovým postupom) bude stúpať aj nefinančné ocenenie a uznanie sa naplnil iba čiastočne a vzťahoval sa len na nositeľov hodnosti DrSc. Je treba v rámci objektivity poznamenať, že z celkového súboru boli iba 2 respondenti s touto hodnosťou.
- Stupeň akademickej hodnosti sa pozitívne prejavil v tendencii stabilizácie pracovníka, jeho vplyvu na iných, (s výnimkou nositeľov DrSc.) a v inovačných tendenciách.
- Za pozornosť stoja údaje, ktoré dokumentujú relatívne vysokú aktivitu v inovačných tendenciách na pracovisku, ale možnosti aj reálne presadenie eventuálneho návrhu sa pohybujú na úrovni priemeru, čo možno označiť ako nie dostatočné.
- V percepcii vlastnej práce v súvislosti s nárastom odpracovaných rokov, (seniority), nedochádza prakticky k žiadnej významnejšej zmene. Zmeny v reflexii a sebareflexii sa pohybujú v desatinných odchýlkach a výraznejšie rozdiely boli zaznamenané len u učiteľov pôsobiacich na univerzite v rozmedzí 6 až 10 rokov.
- V súvislosti s pôsobením v rôznych vedných odboroch stojí za zmienku najvyššia dosiahnutá priemerná hodnota prestíže v lekárskych vedách, ale zároveň aj najčastejšie sa vyskytujúci zážitok bezradnosti. V ostatných faktoroch neboli zaznamenané signifikantné rozdiely.

V priamom hodnotení prestíže, t. j. „moje povolanie je samo o sebe prestížne“ a „ja ako nositeľ prestížnejšieho povolania ako ľudia s iným povolaním“, boli v porovnaní s nepriamym usudzovaním, t. j. predpokladanou percepciou zo strany študentov a spoločnosti dosiahnuté nasledujúce výsledky:

- Učitelia aj učiteľky v priamom posudzovaní hodnotili prestíž v obidvoch významoch zreteľne vyššie ako v nepriamom posudzovaní. Tento jav sa premieta okrem rodu aj vzhľadom k stupňu akademickej hodnosti, seniority a pôsobenia vo vednom odbore.
- Učitelia na všetkých stupňoch vzdelávania prežívajú subjektívny pocit spoločenského nedocenenia a nedostatok úcty tak k osobe učiteľa, (základné a stredné školy), ako aj k učiteľskej profesii.
- Vysokoškolskí učitelia v zhode s učiteľmi na základných a stredných školách pociťujú deficit v morálnej satisfakcii za vykonávanú prácu, nedostatok elementárnej zdvorilosti a úcty voči svojej osobe a absenciu prostého verbálneho ocenenia. Súčasne tieto prejavy tzv. nehmotného ocenenia považujú za vysoko pracovne motivujúce. Alarmujúci je stav predimenzovane nízkej sebapercepcie vzhľadom k profesionálnej prestíži u učiteľov základných škôl, ktorá hraničí až so sebaponižovaním, čo pri súčasne pozitívnom vzťahu k výkonu vlastnej profesie sa javí ako vysoko frustrujúce.
- Predpoklad sebapercepcie učiteľov a percepcie rodičov a žiakov vzhľadom k prestíži profesie učiteľa na ZŠ a SŠ je signifikantne odlišný v prospech učiteľov.
- Vo všeobecnosti verejnosť pripisuje prestíž učiteľskej profesii na základných a stredných školách v hodnotách štatistického priemeru, na vysokých školách mierne nadpriemernú.
- Kritické pohľady zo strany rodičov, žiakov a verejnosti na prejavy správania sa učiteľov na ZŠ a VŠ nevylučujú pravdepodobnosť podobných kritických poznámok zo strany študentov VŠ a verejnosti aj na adresu VŠ učiteľov.

Údaje vysokoškolských učiteľov o predpokladanej nižšej miere vážnosti v očiach študentov evidentne svedčia o tom, že vysokoškolskí učitelia akoby a priori predpokladali zníženú úctu a akceptáciou náročnosti ich práce zo strany študentov a spoločnosti. Môžeme však pripustiť aj domnienku, že sa im nedostáva v dostatočnej miere spätná odozva na ich pôsobenie, v dôsledku čoho nemajú dostatok spätnoväzbových informácií alebo sa možno aj jednoducho mýlia. Táto oblasť si, domnievame sa, zasluhuje dôkladnejší výskum.

Pri porovnaní výsledkov českých a slovenských vysokoškolských učiteľov boli získané nasledujúce výsledky:

- Českí učitelia vyjadrili štatisticky signifikantne vyššiu mieru spokojnosti s náplňou svojej práce oproti slovenským kolegom. Domnievame sa, že by bolo zaujímavé

porovnať náplne práce a zistiť, ktoré konkrétne činnosti zvyšujú, resp. znižujú pracovnú spokojnosť.

- Aproximatívne výsledky boli dosiahnuté vo faktore prežívania pocitu bezradnosti v prospech českých „menej pochybujúcich“ kolegov.
- Na základe tiež iba aproximatívneho výsledku možno konštatovať, že v uvedomovaní si svojich kompetencií skórovali vyššie slovenskí učitelia, aj keď respondenti v obidvoch súboroch prezentovali prevažne dostatočnú mieru. Výsledok dosahoval tiež len aproximatívnu hodnotu významnosti.
- Čo sa týka ocenenia a uznania nefinančného charakteru, učitelia z obidvoch krajín vnímajú túto mieru ako relatívne nízku.
- Aj keď v priamom hodnotení českí aj slovenskí respondenti hodnotia prestížnosť svojho povolania a seba ako nositeľa prestížnej profesie nadpriemerne, českí učitelia ju hodnotia signifikantne vyššie. Na základe uvedeného sa môžeme reálne domnievať, že reflexia aj sebareflexia učiteľov vzhľadom k svojej práci je pevnejšia a stabilnejšia. Pravdepodobne súvisí s ich presvedčením, že aj spoločnosť považuje ich povolanie za pomerne vysoko prestížne, pričom slovenskí respondenti predpokladajú mieru prestížnosti zo strany spoločnosti iba na úrovni priemeru.
- Predpokladaná percepcia učiteľskej profesie zo strany študentov je oproti priamemu hodnoteniu u slovenských aj českých učiteľov zreteľne nižšia, rozdiel v hodnotení sa blíži k hladine významnosti prospech českých respondentov.

Prostredníctvom pomerne podrobnej analýzy sa podarilo aspoň čiastočne poodkryť obraz pracovného života a prežívania vysokoškolského učiteľa a taktiež učiteľa na nižších stupňoch vzdelávania a naznačiť cesty ďalšieho bádania. Ústredným zámerom nebolo, (a ani nemohlo byť), dopracovať sa k nejakým konkrétnym, či jednoznačným tvrdeniam. Cieľom bolo predovšetkým predostrieť aktuálny obraz práce a života učiteľa a ponúknuť podnety pre ďalší výskum. Aj pri najväčšom úsilí nepoužiť obvyklé frázy či vzletné slová si dovolíme poznamenať, že tak ako je nezastupiteľná úloha učiteľa na základnej škole, ktorý pretvára maličkého analfabeta na alfabeta, z negramotného človiečika „vyrába“ gramotného, rovnako je nezastupiteľná úloha stredoškolského učiteľa, ktorý ponúka diapazón ďalších vzdelávacích možností. Vysokoškolský učiteľ ponúkajúci a zabezpečujúci najvyšší stupeň vzdelania a konkrétnu prácu a zamestnanie sa priamo podieľa nielen na zvyšovaní vzdelanostnej a kultúrnej úrovni ľudí, na zvyšovaní ekonomického rastu krajiny, ale aj na zvyšovaní ceny

práce absolventa, ktorá je neraz podstatne atraktívnejšia ako cena práce poskytovateľa vzdelávania na ktoromkoľvek stupni štúdia.

2.2 Práca učiteľa vysokej školy

Spracovanie tejto kapitoly vychádza z teoretických poznatkov, opiera sa o legislatívne normy a predpisy, pedagogickú dokumentáciu, prieskumy názorov vysokoškolských študentov a pedagógov a tiež využívame vlastnú skúsenosť z výkonu tejto práce.

Podľa zákona o vysokých školách je poslaním vysokých škôl rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti. Poslanie vysokých škôl môže byť dosiahnuté len prostredníctvom práce vysokoškolských učiteľov (ľudského kapitálu). Už uvedené poslanie vysokých škôl naznačuje na široké spektrum úloh, ktoré vykonáva učiteľ. Tieto úlohy sú zaradené do jednotlivých oblastí činností učiteľa, a to do priamej pedagogickej činnosti, nepriamej pedagogickej činnosti, vedecko-výskumnej činnosti a ostatnej činnosti. Paulík (1995, s. 6) rozdeľuje profesionálne činnosti vysokoškolského učiteľa „na štyri relatívne samostatné roviny: odbornú, psychologicko-pedagogickú, vedecko-výskumnú a sociálno-kultúrnu“.

Práca vysokoškolského učiteľa je prácou duševnou, pričom sa predpokladá odborná kompetentnosť a neustále zvyšovanie odborných poznatkov, sociálna kompetentnosť a tiež schopnosť ich rozvíjať, spôsobilosť vo vedeckom bádaní, s čím súvisí schopnosť zvládať poznatky aj ďalších vedných odborov, schopnosť nielen tvoriť, ale aj prezentovať výsledky tvorivej činnosti a tiež schopnosť odovzdať výsledky vedy študentom tak, aby ich pochopili a tak, aby boli inšpirujúce pre ich ďalší rozvoj.

Od vysokoškolského učiteľa očakávajú študenti, kolegovia, nadriadení i verejnosť pozitívne a kompetentné sociálne správanie. Očakávania na zvládanie sociálnej role sa neustále stupňujú. Prijatie a naplnenie sociálnej role je spojené s riešením viacerých otázok. „Prvá otázka sa týka učiteľovej identifikácie sociálnej role a ochoty prijať ju a plniť. Miera zhody predstavy učiteľa, nadriadených a verejnosti o obsahu učiteľskej role pravdepodobne ovplyvňuje pracovnú spokojnosť učiteľa i jeho správanie vrátane ochoty učiteľa napĺňať predstavy a očakávania osôb zo svojho sociálneho okolia o sociálnej roly učiteľa, pričom

môže dochádzať k medziľudským konfliktom. Druhá otázka zahŕňa hodnotenie spôsobilosti učiteľa plniť dané požiadavky sociálnej role“ (Paulík, 1995, s. 13).

Prácu vysokoškolského učiteľa je možné rozoberať z ďalších hľadísk, ako je napríklad pracovná záťaž v zmysle neuropsychickej záťaže i v zmysle časovej náročnosti. Časovú náročnosť pracovných úloh analyzujeme v praktickej časti tejto práce. Na tomto mieste sa ďalej zameriavame na analýzu identifikovaných nedostatkov súvisiacich s výkonom práce vysokoškolského učiteľa a so spokojnosťou držiteľa tohto pracovného miesta.

Podmienky a pravidlá práce zamestnanca v Slovenskej republike upravuje zákon č. 479/2007 Z. z. Zákonník práce. Podmienky a pravidlá práce učiteľa vysokej školy v Slovenskej republike osobitne upravuje zákon č. 175/2008 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zákonník práce má voči zákonu o vysokých školách subsidiárnu pôsobnosť. Pracovný pomer učiteľa vysokej školy reguluje aj zákon č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme a zákon č. 553/2003 Z. z. a zákon č. 39/2009 o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Vysokoškolskí učitelia pôsobia vo funkciách profesor, hosťujúci profesor, docent, odborný asistent, asistent a lektor. Podľa § 77 zákona o vysokých školách pracovný pomer na miesto vysokoškolského učiteľa, ktorý nemá vedecko-pedagogický titul profesor ani docent, možno uzavrieť na základe jedného výberového konania najdlhšie na päť rokov (na lekárskych, farmaceutických a veterinárskych fakultách a na pracoviskách verejných vysokých škôl, kde na výkon práce zamestnanca je potrebné skončenie určitého stupňa špecializačnej prípravy, možno na základe jedného výberového konania uzavrieť pracovný pomer najdlhšie na desať rokov). Výberové konanie na obsadenie funkcie profesora a funkcie docenta je zároveň výberovým konaním na obsadenie pracovného miesta vysokoškolského učiteľa a na základe jedného výberového konania možno pracovný pomer uzatvoriť najviac na päť rokov. Ak ale učiteľ funkciu profesora alebo docenta obsadil tretí raz, pričom celkový čas jeho pôsobenia vo funkcii dosiahol aspoň deväť rokov, získava právo na pracovnú zmluvu s danou vysokou školou na dobu určitú až do dosiahnutia veku 65 rokov.

Z uvedeného vyplýva, že zákon umožňuje učiteľovi i vysokej škole uzatvoriť pracovný pomer len na dobu určitú, čím je upreté právo rozvinutia zmluvnej voľnosti pri tvorbe obsahu pracovnej zmluvy. Pre učiteľa verejnej vysokej školy v Slovenskej republike z toho vyplýva, že počas celej pracovnej kariéry nemá možnosť uzatvoriť s vysokou školou pracovný pomer na dobu neurčitú. Pre verejnú vysokú školu z toho vyplýva, že môže (nemusí) súvisle

opakovať reťazenie pracovných pomerov na dobu určitú. Konštatujeme, že táto skutočnosť pôsobí demotivujúco a diskriminujúco na osobnosť, kvalifikačný rozvoj a výkon práce učiteľa vysokej školy.

Respondentmi výskumu, ktorého výsledky tvoria praktickú časť tejto práce, boli okrem učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v Slovenskej republike, aj učitelia vysokých škôl v Českej republike, preto je na mieste porovnanie zmluvnej voľnosti pri tvorbe obsahu pracovnej zmluvy z hľadiska časového vymedzenia trvania pracovného kontraktu. Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách v znení neskorších predpisov v Českej republike podľa § 70 ods. 4 umožňuje uzatvoriť pracovný pomer i na dobu neurčitú. V tomto prípade je teda odbúraný aspekt diskriminácie učiteľov oproti ostatným zamestnancom.

Pracovné právo Slovenskej republiky pred a po vstupe do Európskej únie malo implementovať základné štandardy európskych smerníc. „Účelom smerníc (smernica Rady 1999/70/ES o rámcovej dohode o práci na dobu určitú, smernica Rady 97/81/ES o rámcovej dohode o práci na kratší pracovný čas) je zabezpečiť, aby sa atypické usporiadanie pracovných vzťahov nezneužívalo v neprospech zamestnancov, nebolo na úkor ich bezpečnosti a ochrany zdravia, ale aby zároveň rešpektovalo záujmy zamestnávateľov“ (Barinková, 2009, s. 111). V doložke 5 Smernice 1999/70/ES o rámcovej dohode o práci na dobu určitú, ktorú uzavreli ETUC, UNICE a CEEP dňa 28. 06. 1999 je stanovená požiadavka, aby štáty prijali jedno alebo viacero z nasledujúcich opatrení:

a) predĺženie pracovného pomeru na dobu určitú bolo viazané na objektívny dôvod (vecný dôvod),
b) určiť maximálne prípustné celkové obdobie platnosti opakovane uzatvorených pracovných zmlúv alebo pracovnoprávnych vzťahov na dobu určitú,
c) určiť, koľkokrát možno platnosť takýchto pracovných zmlúv alebo pracovnoprávnych vzťahov predĺžiť.

Podľa Barinkovej (2009, s. 112) „zákon o vysokých školách pri úprave pracovných pomerov učiteľov nespĺňa tieto požiadavky európskej smernice:

a) opätovné dojednanie pracovného pomeru na dobu určitú alebo jeho predĺženie nie je v zákone o vysokých školách viazané na objektívny dôvod (vecný dôvod),
b) pracovné pomery na dobu určitú sa neustále reťazia (zákon o vysokých školách ustanovuje maximálnu dobu trvania každého z nich na 5, resp. 10 rokov). Ustanovenie celkového obdobia trvania nadväzujúcich zmlúv na dobu určitú až po vekovú hranicu 65 rokov nemožno akceptovať ako naplnenie požiadavky smernice.

Smernica sa usiluje o to, aby implementovaním jej obsahu zabránila národným legislatívam celú pracovnú kariéru učiteľov vysokých škôl kúskovať jednotlivými časovo obmedzenými pracovnými zmluvami,

c) zákon neurčuje maximálny počet opakovane dohodnutých alebo predĺžených pracovných pomerov na dobu určitú“.

Naznačené skutočnosti upravujúce pracovné vzťahy učiteľov vysokej školy nerešpektujú štandardy európskeho pracovného práva, čo je diskriminujúce v porovnaní so zamestnancami vykonávajúcimi rovnaký alebo podobný druh práce. Dôsledok takejto právnej úpravy možno očakávať v neochote obsadiť pracovné miesto učiteľa vysokej školy z dôvodu neistoty udržania si pracovného miesta, v demotivácii podávať kvalitný výkon a kvalifikačne sa rozvíjať z dôvodu časového obmedzenia pracovnej zmluvy. Dôsledok sa prejavuje aj v občianskej sfére, napr. obmedzený prístup k úverom z dôvodu nestability zamestnania. Negatívna sila tohto konštatovania sa pre vysoké školstvo a v konečnom dôsledku pre spoločnosť ako takú znásobuje, ak ide o kvalitných pracovníkov.

Prácu učiteľa vysokej školy možno charakterizovať nielen prostredníctvom pracovnoprávneho vzťahu, možno sa ňou zaoberať aj napr. z hľadiska obsahu, tzn. z hľadiska úloh, z ktorých táto práca pozostáva. Učiteľ vysokej školy je v rámci vysokej školy alebo fakulty a v rámci zastávanej funkcie zodpovedný za výskum a vzdelávanie. Obsah práce učiteľa vysokej školy podľa jednotlivých pracovných funkcií popisuje zákon o vysokých školách a predpokladá, že ďalšie povinnosti určí vnútorný predpis vysokej školy. Obsahu práce sa venuje i nariadenie vlády SR č. 588/2008 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa nariadenie vlády SR 341/2004 Z. z., ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme a tiež zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý v prílohe 1 uvádza charakteristiku platových tried pre pracovné činnosti s prevahou duševnej práce pri výkone práce vo verejnom záujme. Všetky uvedené legislatívne normy popisujú prácu učiteľa vysokej školy len rámcovo, čo môže spôsobiť nejasnosť, nepresnosť, resp. neúplnosť popisu pracovných úloh. V kontexte poznatkov o manažmente ľudských zdrojov sa žiada pre každú pracovnú funkciu vypracovať popis práce (profil práce), na základe ktorého sa následne vypracováva pracovná náplň a ktorý je základným dokumentom pre všetky personálne aktivity. Preto aj vysoké školy, ako

organizácie zamestnávajúce pracovníkov, by mali mať vo vnútornom predpise spracované popisy jednotlivých pracovných funkcií.

Zákon o vysokých školách v § 75 uvádza, že vysokoškolskí učitelia univerzitných vysokých škôl okrem lektorov sa aktívne zúčastňujú na výskumných, vývojových, liečebno-preventívnych alebo umeleckých činnostiach zameraných na získanie nových poznatkov. U vysokoškolských učiteľov odborných vysokých škôl možno túto aktívnu vedecko-výskumnú a vývojovú činnosť nahradiť sledovaním aktuálneho stavu vedy, techniky a umenia, ktoré zabezpečí, že vzdelávacia činnosť sa bude realizovať na úrovni najnovších poznatkov. Ďalšie úlohy vysokoškolských učiteľov podľa jednotlivých funkcií uvádza tabuľka 23.

V katalógu pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme (nariadenie vlády SR č. 588/2008 Z. z.) sú pracovné činnosti usporiadané do častí podľa rezortov, odvetví alebo skupín odvetví. Jednotlivé pracovné činnosti sú popisované podľa základných kvalifikačných predpokladov (vzdelanie a prax), zložitosti, zodpovednosti a záťaže práce. Pracovné činnosti učiteľov vysokej školy sú uvedené v časti 17 prílohy 1 tohto nariadenia. Podľa katalógu je práca učiteľa VŠ zaradená od 10. do 14. platovej triedy. Popis jednotlivých činností, kvalifikačný predpoklad a zvyčajné zaradenie funkcie učiteľa do platovej triedy uvádza tabuľka 23.

Učiteľ vysokej školy je zaradený do funkcie na základe posúdenia základných a osobitných kvalifikačných predpokladov a na základe vykonávanej najnáročnejšej pracovnej povinnosti. Napríklad učiteľ, ktorý získal vedecko-pedagogický titul *profesor* a neuchádzal sa o funkčné miesto profesora v zmysle § 77 ods. 4 zákona o vysokých školách, resp. bol neúspešný vo výberovom konaní (tzn. negarantuje, resp. nezúčastňuje sa na garantovaní kvality a rozvoja študijného programu, ktorý uskutočňuje daná vysoká škola), nie je zaradený do funkcie profesor; alebo učiteľ, ktorý získal vedecko-pedagogický titul *docent* a nevedie výskumný tím, nie je zaradený do funkcie docent, atď. V prípade, že docent vykonáva pracovné povinnosti profesora, je zaradený do funkcie *mimoriadny profesor* (postup do vyššej funkcie nie je možný pre učiteľov, ktorí získali nižšiu hodnosť ako docent). Takže kvalifikačný predpoklad ako jediný faktor nepostačuje na zaradenie učiteľa do funkcie. Odmeňovanie učiteľov vysokej školy ale nie je predmetom tejto práce. Táto problematika je podrobnejšie spracovaná v príspevku Manažment odmeňovania na vysokých školách (Kravčáková, 2006, s. 237 – 245).

Tab. 23/2 Pracovné činnosti učiteľov vysokých škôl podľa zákona o vysokých školách a podľa katalógu pracovných činností

PT	Popis činnosti podľa katalógu činností	Pracovné povinnosti VŠ učiteľa
10	***Základný kvalifikačný predpoklad***: VŠ vzdelanie 1. stupňa, príp. osobitný kvalifikačný predpoklad ***Činnosť***: Pedagogická činnosť vo vymedzenej oblasti vzdelávania, vedenie cvičení a podieľanie sa na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích aktivít v bc. študijných programoch, ktorú vykonáva učiteľ VŠ.	***Funkcia***: LEKTOR ***Úlohy***: vedenie cvičení, hodnotenie študentov, účasť na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a účasť na tvorbe študijných materiálov.
11	***Základný kvalifikačný predpoklad***: VŠ vzdelanie 2. stupňa, príp. osobitný kvalifikačný predpoklad ***Činnosť***: Pedagogická činnosť vo vymedzenej oblasti vzdelávania, vedenie cvičení a podieľanie sa na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích aktivít v magisterských, inžinierskych alebo doktorských študijných programoch, ktorú vykonáva učiteľ VŠ.	***Funkcia***: LEKTOR, ASISTENT
	Činnosť: výskumná a pedagogická činnosť zameraná na vykonávanie prípravných prác na vzdelávacie aktivity a vedenie cvičení v magisterských, inžinierskych alebo doktorských študijných programoch, podieľanie sa na výskumnej alebo umeleckej činnosti pracoviska a zverejňovanie jej výsledkov, ktorú vykonáva učiteľ VŠ.	***Funkcia***: ASISTENT ***Úlohy***: pod vedením prof. a doc. vedenie cvičení, hodnotenie študentov, účasť na zabezpečovaní ostatných vzdelávacích činností a účasť na tvorbe študijných materiálov. V oblasti vedy – účasť na výskumnej činnosti a zverejňovanie jej výsledkov.
	Činnosť: výskumná a pedagogická činnosť, vedenie cvičení a záverečných prác v bakalárskych, magisterských, inžinierskych alebo doktorských študijných programoch, zabezpečovanie exkurzií a odborných praxí študentov, podieľanie sa na výskumnej, vývojovej alebo umeleckej činnosti pracoviska a zverejňovanie jej výsledkov, ktorú vykonáva učiteľ VŠ.	***Funkcia***: ODBORNÝ ASISTENT (spravidla bez akademickej hodnosti PhD.)
12	***Základný kvalifikačný predpoklad***: VŠ vzdelanie 2. stupňa, príp. osobitný kvalifikačný predpoklad ***Činnosť***: výskumná a pedagogická činnosť, vedenie prednášok z vybraných kapitol, vedenie seminárov v bakalárskych, magisterských, inžinierskych alebo doktorských študijných programoch, vedenie a oponovanie diplomových alebo rigoróznych prác, spolupráca na výskumnej, vývojovej alebo umeleckej činnosti pracoviska a autorstvo a spoluautorstvo na aktívnych výstupoch z tejto činnosti, ktorú vykonáva učiteľ VŠ po udelení vedecko-akademickej hodnosti alebo umelecko-akademickej hodnosti.	***Funkcia***: ODBORNÝ ASISTENT ***Úlohy***: v spolupráci s profesormi a docentmi vedie prednášky z vybraných kapitol, vedenie seminárov a cvičení, hodnotenie študentov, vedenie a oponovanie záverečných prác v prvých dvoch stupňoch VŠ vzdelávania, konzultácie, zabezpečovanie exkurzií a praxí. V oblasti vedy – účasť na výskumnej činnosti pracoviska a zverejňovanie jej výsledkov.

Tab. 23/2 Pracovné činnosti učiteľov vysokých škôl podľa zákona o vysokých školách a podľa katalógu pracovných činností – pokračovanie

PT	Popis činnosti podľa katalógu činností	Pracovné povinnosti VŠ učiteľa
13	***Základný kvalifikačný predpoklad***: VŠ vzdelanie 2. stupňa, príp. osobitný kvalifikačný predpoklad ***Činnosť***: tvorivé riešenie najzložitejších úloh rozvoja vedy a techniky zamerané na rozvíjanie poznania v študijnom odbore, tvorivá aplikácia výsledkov výskumu do pedagogickej činnosti, vedenie prednášok, vedenie doktorandov, výskumná alebo umelecká činnosť a zverejňovanie jej výsledkov, vedenie výskumných alebo umeleckých tímov, ktoré vykonáva učiteľ VŠ po získaní vedecko-pedagogického titulu alebo umelecko-pedagogického titulu.	***Funkcia***: DOCENT ***Úlohy***: vedenie prednášok a seminárov, hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach, vedenie doktorandov, vedenie a oponovanie záverečných prác, tvorba študijných materiálov. V oblasti vedy – výskumná činnosť a zverejňovanie jej výsledkov na medzinárodnej úrovni, vedenie výskumných tímov.
14	***Základný kvalifikačný predpoklad***: VŠ vzdelanie 2. stupňa, príp. osobitný kvalifikačný predpoklad ***Činnosť***: Tvorivá špecializovaná a systémová práca zahrnujúca rozvíjanie poznania v študijnom odbore a objasňovanie vzťahov s ostatnými študijnými odbormi, tvorivá aplikácia výsledkov výskumu do pedagogickej a vedeckej výchovy, vedenie prednášok a utváranie podmienok na interdisciplinárne formy práce, formovanie trendov a koncepcií v oblasti vedy a techniky alebo umenia, ktorá vykonáva učiteľ VŠ po získaní vedecko-pedagogického titulu alebo umelecko-pedagogického titulu.	***Funkcia***: PROFESOR ***Úlohy***: vedenie prednášok a seminárov, hodnotenie študentov vrátane skúšania na štátnych skúškach, vedenie doktorandov, vedenie a oponovanie záverečných prác, tvorba študijných materiálov. V oblasti vedy – formovanie trendov a koncepcií, výskumná činnosť a zverejňovanie jej výsledkov na medzinárodnej úrovni, vedenie výskumných tímov.

Legenda: PT – platová trieda

Pracovným úlohám vysokoškolského učiteľa je osobitná pozornosť venovaná v praktickej časti tejto práce. Vymedzujeme oblasti pracovnej činnosti učiteľa, pričom ich štruktúru tvoria jednotlivé úlohy. Oblasti pracovnej činnosti sú Priama pedagogická činnosť, Nepriama pedagogická činnosť, Vedecko-výskumná činnosť a Ostatná činnosť. V oblasti Priama pedagogická činnosť sa vyskytujú úlohy, ktoré učiteľ vykonáva v priamom styku so študentom, napríklad vedenie prednášok, seminárov, konzultácií. V oblasti Nepriama pedagogická činnosť sa vyskytujú úlohy, ktoré zabezpečia priebeh vyučovacieho procesu, ktoré hodnotia prácu študenta, ktoré zabezpečujú získanie absolutória študentom. Ide napríklad o prípravu prednášok a seminárov, prípravu testov a skúšanie študentov, vedenie a oponovanie záverečných prác, vedenie ŠVOČ, recenzie habilitačných a inauguračných prác. V oblasti Vedecko-výskumná a publikačná činnosť sa vyskytujú úlohy, prostredníctvom ktorých sa zabezpečuje aktívna účasť na vedecko-výskumných a publikačných aktivitách a ktoré zabezpečujú kvalifikačný rast učiteľa. V oblasti Ostatné činnosti sa vyskytujú úlohy, ako napríklad garantovanie študijného programu, členstvo v komisiách a radách, vedenie katedry a pod. Splnenie každej úlohy ovplyvňuje viacero faktorov, napr. kompetentnosť, motivácia, časový priestor.

S pracovným miestom súvisí aj pracovné prostredie, ktoré je životným prostredím človeka a ten ho svojím úsilím, fyzickou i duševnou prácou utvára a mení. V roku 2007 bol realizovaný prieskum zameraný na skúmanie úrovne spokojnosti učiteľov vysokých škôl s prvkami pracovného prostredia (Kravčáková, Lovacká, 2008). *Cieľom prieskumu* bolo zistiť význam a spokojnosť učiteľov vybraných vysokých škôl s priestorovým riešením pracoviska, s fyzikálnymi podmienkami práce, so sociálno-psychologickými podmienkami práce z hľadiska bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a z hľadiska vplyvu na výkon. Cieľom bolo zistiť tiež správanie a konanie učiteľov a ich nadriadených pracovníkov v prípade nevyhovujúcich prvkov pracovného prostredia. *Metódou prieskumu* bol autorský dotazník. Pri vyhodnocovaní údajov bola použitá analýza frekvencií výskytu hodnôt absolútnej a relatívnej početnosti a Chí-kvadrát test. *Vzorku prieskumu* tvorilo 90 vysokoškolských učiteľov (46 učiteľov zo SR a 44 učiteľov z ČR). Prieskumná vzorka pozostávala zo 44 žien (48,9 %) a 46 mužov (51,1 %). 26 žien bolo zo SR (56,5 %) a 18 žien bolo z ČR (40,9 %). 20 mužov bolo zo SR (43,5 %) a 26 mužov (59,1 %) bolo z ČR. Seniorita: 38,9 % (n = 35) respondentov pracovalo na vysokej škole do 5 rokov. Druhá veková kategória 6 – 10 rokov bola zastúpená 23,3 % (n = 21) respondentov, viac ako 11 a menej ako 20 rokov pôsobilo v daných organizáciách 15,6 % (n = 14) respondentov. Nad 21 rokov svoje pracovné aktivity vykonávalo 22,2 % (n = 20) respondentov.

Závery prieskumu. Zistenia potvrdili, že priestorové riešenie pracoviska je významným prvkom pracovného prostredia. K zlepšeniu priestorového riešenia pracoviska došlo vo väčšom počte u respondentov z ČR. Zrejme aj táto skutočnosť vplýva na pozitívnejšie hodnotenie jednotlivých prvkov priestorového riešenia pracoviska zo strany respondentov pôsobiacich na vysokých školách v ČR. Zistenia ukázali, že výhrady voči priestorovému riešeniu majú tak učitelia z ČR, ako aj učitelia zo SR. Výhrady sa týkajú prevažne umiestnenia pracovného stola s počítačom a polohy dolných končatín. Ako nevyhovujúce sú najčastejšie označované priestorové požiadavky a pracovné sedadlo. Výsledky prieskumu zároveň ukazujú i to, že výhrady voči usporiadaniu pracoviska, tiež miera nevyhovujúcich prvkov priestorového riešenia pracoviska sú podstatne väčšie u respondentov zo SR. Napriek tomu, že prevažnú časť respondentov priestorové riešenie pracoviska z hľadiska bezpečnosti, ochrany zdravia a pracovnej pohody uspokojuje, bez povšimnutia nemôže zostať fakt, že 11 % respondentov vyjadrilo nespokojnosť s priestorovým riešením ich pracoviska.

78,8 % respondentov zo SR a ČR sa vyjadrilo, že fyzikálne podmienky práce z hľadiska BOZP a z hľadiska pracovnej pohody ich uspokojujú (18,9 % respondentov uspokojujú

rozhodne). Fyzikálne podmienky práce neuspokojujú 13,6 % respondentov z ČR a 23,9 % respondentov zo SR. Možno konštatovať, že fyzikálne podmienky práce vytvárané spolupôsobením faktorov ako je hluk, osvetlenie, teplota, vetranie a farebná úprava pracoviska sú významným prvkom pracovného prostredia pri výkone práce vysokoškolských učiteľov. Tí spomedzi fyzikálnych faktorov za najdôležitejšie považujú predovšetkým hladinu hluku, ktorá je najčastejšie hodnotená ako faktor vplývajúci na pracovný výkon s najväčšou intenzitou a osvetlenie. Na vysokých školách v Slovenskej republike a v Českej republike sa vyskytuje hluk, ktorý negatívne vplýva na väčšinu učiteľov, tiež sa vyskytujú nedostatky v dennom a umelom osvetlení narúšajúce ich pracovnú pohodu, nepriaznivé mikroklimatické podmienky v letných či zimných mesiacoch, rušivá farebná úprava pracoviska. Výhrady voči určitým fyzikálnym faktorom na pracovisku majú vo väčšom počte učitelia pôsobiaci na vysokých školách v Slovenskej republike. Aj napriek existujúcim výhradám k fyzikálnym podmienkam, prevažná časť respondentov z oboch krajín sa vyjadrila, že je spokojná s fyzikálnymi podmienkami práce z hľadiska bezpečnosti a ochrany zdravia a pracovnej pohody na pracovisku. Pozornosti by však nemalo uniknúť, že v porovnaní s priestorovým riešením pracoviska je viac učiteľov nespokojných s fyzikálnymi podmienkami práce z hľadiska bezpečnosti, ochrany zdravia a pracovnej pohody.

Ďalej bol zisťovaný význam a spokojnosť učiteľov so sociálno-psychologickými podmienkami práce z hľadiska BOZP a vplyvu na pracovný výkon. Tieto podmienky predstavujú významný prvok pracovného prostredia, na ktorých kvalite sa podstatnou mierou podieľajú medziľudské vzťahy na pracovisku, vzájomná spolupráca, pozícia medzi kolegami, ako aj organizácia práce. Možno konštatovať, že najväčší dôraz a vážnosť učitelia prisudzujú najmä medziľudským vzťahom na pracovisku. Vzhľadom na danú profesiu je prirodzené, že tomuto prvku je prikladaná takáto dôležitosť, keďže pod pojmom medziľudské vzťahy sa rozumejú nielen vzťahy medzi kolegami, ale zároveň i vzťahy so študentami, ktoré budujú priestor, v ktorom sa rozvíja poznanie, veda a odbornosť budúcich kvalifikovaných pracovníkov. Sociálno-psychologické podmienky práce zaznamenali spomedzi ostatných prvkov pracovného prostredia najvýraznejšiu mieru zlepšenia, nezanedbateľné je aj ich uvádzané zhoršenie. Hoci je celková pracovná atmosféra učiteľmi hodnotená prevažne pozitívne, prieskum ukázal, že na pracoviskách sa vyskytujú i situácie a javy, ktoré u učiteľov vyvolávajú pocity nespravodlivosti, napätej atmosféry a následnej nespokojnosti so sociálno-psychologickými podmienkami práce.

Ako posledné bolo zisťované správanie a konanie učiteľov a ich nadriadených pracovníkov v prípade nevyhovujúcich prvkov pracovného prostredia. Z prieskumu je možné

konštatovať, že nie všetci učitelia majú prostriedky i vo svojej kompetencii zmeniť a prispôsobiť jednotlivé prvky pracovného prostredia uspokojac tak svoje potreby, požiadavky na pracovnú pohodu, bezpečnosť a zdravie pri výkone práce. Záporné vyjadrenia smerovali k hluku, osvetleniu, teplote, farebnej úprave a priestorovému riešeniu pracoviska. Maximum nedostatkov a prekážok sa učitelia snažia odstrániť vo vlastnej réžií, niektorí neváhajú o ich nevyhovujúcom stave oboznámiť svojho nariadeného pracovníka s vedomím, že dôjde k zlepšeniu. To sa dostaví buď okamžite, po určitom čase, alebo k zlepšeniu nedôjde vôbec. Iní uvedomujúc si pasívny postoj k tejto problematike zo strany nadriadených pracovníkov sa bez upovedomenia na nevyhovujúci stav adaptujú na takéto prostredie. Zmysel venovať sa pracovnému prostrediu potvrdzujú i vyjadrenia niektorých učiteľov, ktorí uviedli, že ak by sa rozhodli odísť zo zamestnania bolo by to nie kvôli finančnému ohodnoteniu, osobným dôvodom, či autonómnosti metód a foriem práce, ale predovšetkým kvôli pracovnému prostrediu.

Pracovné miesto vysokoškolského učiteľa bolo v tejto subkapitole charakterizované cez optiku viacerých aspektov, pričom bolo identifikovaných viacero nedostatkov. Tieto neprimerané hmotné aj nehmotné podmienky a pravidlá práce stupňujú záťaž a stres pracovníkov v pracovnom procese, môžu byť zdrojom ohrozenia zdravia, pôsobia na pracovnú pohodu a v neposlednom rade i na výkonnosť pracovníka. Adaptačná schopnosť človeka je veľká, takže sa dokáže v rámci pracovného procesu postupne prispôsobiť aj nepriaznivým pracovným podmienkam, no nemožno očakávať zvyšovanie ľudského kapitálu. Fungovanie (existencia) vysokých škôl je závislé na rozvoji ľudského kapitálu, preto by mali byť popísané nedostatky odstránené.

2.3 Požiadavky na vysokoškolského učiteľa z pohľadu zamestnávateľa

Vytvorenie pracovného miesta predpokladá existenciu predstavy o držiteľovi tohto pracovného miesta. Aké predstavy majú vysoké školy na Slovensku o učiteľovi, resp. aké požiadavky kladú na vysokoškolského učiteľa?

Našim **cieľom** bolo zistiť ako predpoklady na výkon práce vysokoškolského učiteľa stanovené legislatívnymi normami a organizačnými predpismi aplikujú v praxi fakulty rôznych vysokých škôl a univerzít na Slovensku.

*Metóda***.** Rozhodli sme sa využiť analýzu inzerátov na obsadenie funkcie vysokoškolského učiteľa, v ktorých fakulty prezentujú svoju predstavu o učiteľovi.

Vzorku tvorili inzeráty výberových konaní na pracovné miesta vysokoškolských učiteľov na funkciu profesor, docent a odborný asistent na verejných vysokých školách, zverejnené na internetovej stránke Ministerstva školstva SR. Analyzovaných bolo 42 inzerátov (21 inzerátov na funkciu profesor, resp. docent a 21 inzerátov na funkciu odborný asistent), vybraných pomocou trsového výberu, pričom oporu výberu tvorili inzeráty zverejnené v období január – február 2010.

*Výsledky***.** Na obsadenie funkcie profesor, resp. docent vysoké školy stanovili požiadavky týkajúce sa pedagogickej činnosti a vedecko-výskumnej činnosti, pričom boli identifikované nedostatky, na ktoré poukazujeme (tab. 24). Očakávali sme, že požiadavka týkajúca sa dosiahnutia titulu profesor, resp. docent sa vyskytne vo všetkých inzerátoch. Nebolo tomu tak v 2 prípadoch (9,52 %). Možno sa nazdávať, že funkcia profesora mala byť obsadená učiteľom, ktorý dosiahol titul docent, alebo sa fakulte len zdala byť informácia o dosiahnutom titule zbytočná, logicky vyplývajúca z uvedenia pracovného miesta v úvode inzerátu. Len 9 fakúlt (42,86 %) uviedlo požiadavku ovládania cudzieho jazyka. Nazdávame sa, že táto požiadavka mala byť uvedená presnejšie v zmysle úrovne ovládania cudzieho jazyka. Nie všetky skúmané fakulty zrejme rozlišujú druh praxe, pretože v texte inzerátov sa vyskytla požiadavka všeobecnej praxe (n = 4; 19,05 %), ktorá informuje o celkovej praxi uchádzača o obsadenie pracovného miesta. Vyskytla sa tiež požiadavka odbornej praxe (n = 2; 9,52 %), čo by mohlo evokovať, že o miesto profesora, resp. docenta nemusí preukázať záujem len pedagóg. V siedmich prípadoch (33,33 %) nebola uvedená požiadavka praxe, no v 1 inzeráte bol uvedený vek. Napriek tomu, že ide o hraničný vek obsadenia funkcie profesor, v inzeráte nemal byť uvedený. Podľa nášho názoru sa požiadavka týkajúca sa publikačnej činnosti mala vyskytnúť vo všetkých inzerátoch, pretože tým uchádzač preukazuje aktivitu v oblasti vedecko-výskumnej činnosti, pričom by nemalo ísť len o kvantitu produkcie. Prekvapujúco vyznieva požiadavka jednej fakulty zameraná na účasť na zahraničných podujatiach. Len v jednom inzeráte (4,76 %) sa vyskytla požiadavka citačných ohlasov. Usudzujeme, že fakulty v zozname publikačnej činnosti očakávajú aj informáciu o ohlasoch, preto ju osobitne neuviedli. Vedeckú aktivitu a erudovanosť preukazuje aj účasť vo vedeckých grantoch, napriek tomu túto požiadavku uviedli len 3 fakulty (14,29 %).

Tab. 24/2 Požiadavky vybraných vysokých škôl na obsadenie funkcie profesor a docent

Požiadavky na obsadenie funkcie prof., doc.	**Počet**	**Percento**
Vysokoškolské vzdelanie 3. stupňa	2	9,52 %
Dosiahnutie titulu profesor, resp. docent	19	90,48 %
Ovládanie min. 1 cudzieho jazyka	9	42,86 %
Prax v odbore	8	38,10 %
Prax odborná	2	9,52 %
Prax všeobecná	4	19,05 %
Publikačná činnosť	19	90,48 %
Účasť na zahraničných podujatiach	1	4,76 %
Získanie domácich a zahraničných ocenení	2	9,52 %
Ohlasy	1	4,76 %
Účasť vo vedeckých grantoch	3	14,29 %
Skúsenosti s projektovou činnosťou pre EU	3	14,29 %
Organizačné a riadiace schopnosti	3	14,29 %
Bezúhonnosť	8	38,1 %
Vek do 65 rokov	1	4,76 %

Všetky vyššie uvedené požiadavky sú zamerané na spôsobilosť uchádzačov o obsadenie funkcie profesor, alebo docent. Len tri fakulty v inzeráte uviedli organizačné a riadiace schopnosti ako požiadavku na uchádzača. Aj keď ide o obsadenie funkcie profesor, resp. docent a pravdepodobné je, že uchádzači majú pracovné skúsenosti a majú aj pedagogickú prax, nezdá sa nám nepotrebné zisťovať schopnosti predikujúce úspešnosť v práci.

Tab. 25/2 Požiadavky vysokých škôl na obsadenie odborný asistent

Požiadavky na obsadenie funkcie odborný asistent	**Počet**	**Percento**
Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa	3	14,29 %
Vysokoškolské vzdelanie 3. stupňa	18	85,71 %
Ovládanie min. 1 cudzieho jazyka	11	52,38
Počítačové zručnosti (MS Office)	6	28,57 %
Skúsenosti s e-learningom	1	4,76 %
Prax v odbore	6	28,57 %
Prax odborná	4	19,05 %
Prax všeobecná	4	19,05 %
Publikačná činnosť	13	61,90 %
Predpoklady pre vedeckú prácu	1	4,76 %
Skúsenosti v medzinárodnej projektovej oblasti	1	4,76 %
Komunikačné schopnosti	1	4,76 %
Bezúhonnosť	10	47,62 %

Inzeráty, prostredníctvom ktorých sa fakulty dopytovali po uchádzačoch ochotných a schopných obsadiť pracovné miesto odborného asistenta, obsahovali údaje vyjadrujúce skôr požiadavku spôsobilostí (tab. 25).

Na obsadenie funkcie odborný asistent tri fakulty (14,29 %) požadujú ukončený len druhý stupeň vysokoškolského vzdelania. Napriek tomu, že ide len o tri pracoviská, je potrebné zdôrazniť, že táto úroveň vzdelania je nedostatočná. Fakulty uviedli aj požiadavku týkajúcu sa ovládania cudzieho jazyka (n = 11; 52,38 %), no znova neuviedli požadovanú úroveň jazykovej zručnosti.

V 6 inzerátoch sa (28,57 %) sa vyskytla požiadavka týkajúca sa počítačových zručností. Zrejme fakulty túto požiadavku uvádzajú na základe negatívnych skúseností, no nazdávame sa, že počítačová gramotnosť má byť u vysokoškolského učiteľa samozrejmosťou. Štrnásť fakúlt uviedlo v inzeráte požiadavku praxe, no sú fakulty (n = 7; 33,33 %), ktoré požiadavku praxe neuviedli. Neuvedenie tejto požiadavky môže znamenať aj neúspešnosť fakulty pri prilákaní uchádzačov o obsadenie práce vysokoškolského učiteľa a jej možnú orientáciu na absolventov vysokej školy. Vedecko-výskumnú erudovanosť 13 fakúlt (61,90 %) mieni posudzovať podľa publikačnej činnosti uchádzača a 7 fakúlt zrejme neočakáva aktivitu v tejto oblasti, pretože požiadavku z oblasti vedecko-výskumnej činnosti neuviedlo. V jednom inzeráte bola uvedená požiadavka predpokladov pre vedeckú prácu. Vysokoškolského učiteľa má charakterizovať aj schopnosť vedecky pracovať, no požiadavka je formulovaná nejasne, nepresne, nemerateľne. Len jedna fakulta uviedla v inzeráte požiadavku týkajúcu sa komunikačnej schopnosti, čo z hľadiska počtu fakúlt považujeme za nedostatočné.

Na základe analýzy inzerátov konštatujeme, že aj pri obsadzovaní pracovného miesta odborný asistent sa fakulty zameriavajú na požiadavky vyjadrujúce spôsobilosť uchádzača. Schopnosti na výkon práce vysokoškolského učiteľa zrejme fakulty predpokladajú ako samozrejmú dispozíciu učiteľa.

Nazdávame sa, že texty inzerátov odrážajú situáciu na vysokých školách (ukazuje sa, že vysokoškolský učiteľ je neatraktívne povolanie). Okrem toho text inzerátov odráža aj nejakú úroveň kvality vysokej školy. Napríklad v texte na obsadenie pozície odborného asistenta sa vyskytujú požiadavky: „neodpustiteľným kvalifikačným predpokladom je ukončené vysokoškolské vzdelanie 3. stupňa v odbore“ a na druhej strane „kvalifikačným predpokladom je ukončené vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa v odbore alebo v príbuznom odbore. A iný príklad: „vedecká a publikačná aktivita medzinárodného významu z oblasti daného vedného odboru za posledných 5 rokov“ a na druhej strane: „vedecká a publikačná

činnosť“. Počet vysokoškolských učiteľov sa zvyšuje len nepatrne, preto predpoklad o kvalite školy dopĺňame o možnosť, že inzerát je „pripravený“ pre zamestnanca, ktorému má skončiť pracovná zmluva (znovuobsadenie pracovného miesta tým istým učiteľom).

Vysoké školy požiadavky uvedené v inzerátoch orientujú na na odbornú kompetentnosť. Vyskytujú sa prediktory kariérového úspechu zaradené do oblasti „ľudský kapitál“ (prax, pracovné skúsenosti, medzinárodné pracovné skúsenosti, úroveň vzdelania). Tieto prediktory silne korelujú s platom (ukazovateľ kariéry). Platy učiteľov sú nízke, preto možno predpokladať budúcu nespokojnosť učiteľov a s tým spojené behaviorálne reakcie.

Nevyskytujú sa prediktory kariérového úspechu zaradené do oblasti „stabilné individuálne odlišnosti“ (extroverzia, neuroticizmus, svedomitosť, emocionálna inteligencia (schopnosť sebareflexie, sebakontrola, motivácia, empatia), sociálna inteligencia, proaktivita, miesto kontroly, kognitívna schopnosť, optimizmus, pracovný elán, prívetivosť a otvorenosť). Tieto prediktory majú vzťah ku kariérovej spokojnosti a kariérovému úspechu.

Podľa teórie manažmentu ľudských zdrojov si má organizácia (aj vysoká škola) dobre premyslieť profil držiteľa pracovného miesta a a na základe toho prilákať a získať uchádzačov a dané pracovné miesto obsadiť najvhodnejším z nich.

2.4 Kompetentnosti vysokoškolských učiteľov

Kapitola nadväzuje na kapitolu Predpoklady na výkon práce a spracováva problematiku kompetentností (schopností, spôsobilosti) na výkon práce vysokoškolského učiteľa. Problematika kompetentností sa stala aktuálnou v druhej polovici 20. storočia, pričom k téme kompetentnosť vysokoškolského učiteľa možno nájsť len málo odborných zdrojov. V tomto kontexte sa autori skôr venujú kompetentnostiam učiteľov základnej a strednej školy. Z tohto dôvodu považujeme spracovanie témy za aktuálne a potrebné. Problematika práce (aj samotného výkonu práce) obsahuje aj aspekt kompetentností, ktoré majú v manažmente ľudských zdrojov široké uplatnenie.

V literatúre sa možno stretnúť s vymedzením kľúčových kompetentností a s množstvom parciálnych kompetentností. Ktoré z nich sú dôležité pre kvalitný výkon práce vysokoškolského učiteľa?

Keďže existuje široká paleta kompetentností, bolo našim zámerom identifikovať tie, ktoré ovplyvňujú prácu vysokoškolského učiteľa a zredukovať ich, tzn. nájsť vhodnú

klasifikačnú štruktúru kľúčových kompetentností z dôvodu ich efektívnejšieho využitia v praxi, pričom sme predpokladali podobnosť jednotlivých schopností.

Cieľ výskumu

Nájsť klasifikačnú štruktúru relevantných kompetentností priradených k základným, pedagogickým, sociálnym, vedecko-výskumným a manažérskym kompetentnostiam potrebným pre výkon práce vysokoškolského učiteľa.

Pri vymedzení kľúčových kompetentností inšpiráciou bola teória kľúčových kompetentností, ktorú rozvinuli Belz a Siegrist (2001). Na báze teórie a empírie vymedzujeme kľúčové kompetentnosti vysokoškolského učiteľa, a to základné, sociálne, pedagogické, vedecko-výskumné a manažérske kompetentnosti. Štruktúru každej kľúčovej kompetentnosti tvorí množina parciálnych kompetentností.

Výskumný nástroj a štatistické spracovanie údajov. Na dosiahnutie cieľa bola použitá dotazníková metóda (autorský dotazník). Popis dotazníka a jeho štruktúra je uvedená v kapitole 3. Na identifikáciu štruktúry kompetentností bola využitá viacrozmerná štatistická metóda zhlukovej analýzy, ktorá skúma podobnosti viacrozmerných objektov a triedi ich do skupín. Túto metódu ako prvý definoval v roku 1939 Robert C. Tryon. Zhluková analýza je vo všeobecnosti definovaná ako „všeobecný logický postup, formulovaný ako procedúra, pomocou ktorej sa zlučujú objekty do skupín – zhlukov, a to na základe ich podobnosti a rozdielnosti. Zhluk predstavuje skupinu objektov, ktoré sú si podobné v rámci zhluku a nepodobné s objektmi z iných zhlukov“ (Kriška, 2006). Zhluková analýza sa zvyčajne využíva na vytvorenie kategórií objektov. Možno ju využiť aj na redukciu znakov (premenných, v našom prípade parciálnych kompetentností), na základe ich podobnosti a nepodobnosti. Výsledkom hierarchickej zhlukovej analýzy je názorné zobrazenie zhlukov vo forme dendrogramu a hypotéza o existencii zhlukov vo vnútri súboru objektov.

Tvorba zhlukov osobitne pre každú kľúčovú kompetentnosť bola realizovaná podľa aglomeračného hierarchického zhlukovania. Pre aglomeračný algoritmus výstavby zhlukov bola použitá metóda priemerová (priemerná vzdialenosť všetkých objektov v jednom zhluku k všetkým objektom druhého zhluku).

Výskumnú vzorku tvorili vysokoškolskí učitelia zo Slovenskej republiky a z Českej republiky. Výskumu sa zúčastnilo 146 respondentov zo SR (72 %) a 57 respondentov

z Českej republiky (28 %). Výskumná vzorka je popísaná podľa sociálno-demografických charakteristík, pričom sledovanými znakmi boli pohlavie, najvyšší dosiahnutý titul, pracovný úväzok na vysokej škole, seniorita (doba výkonu práce učiteľa vysokej školy), vedný odbor, v ktorom pôsobí respondent a lokalita školy. Štruktúra vzorky je uvedená v kapitole 3.

Respondenti sa v dotazníku vyjadrovali k úrovni dôležitosti jednotlivých čiastkových kompetentností zaradených do kľúčových kompetentností. Ich dôležitosť bola zisťovaná na 5-stupňovej škále, pričom kotvy škály sa pohybovali od 1 – rozhodne nedôležitá až po 5 – rozhodne dôležitá. Na základe získaných údajov bola skonštruovaná datová matica osobitne pre každú kľúčovú kompetentnosť. Matica obsahovala hodnoty škály a zoznam kompetentností. Na základe týchto údajov boli vytvorené dendrogramy znakov (konštrukcia stromovej štruktúry zhlukov) a grafy spojenia vzdialeností (pomocný zdroj pri rozhodovaní o počte zhlukov).

Prezentácia výstavby zhlukov
podľa jednotlivých kľúčových kompetentností vysokoškolského učiteľa

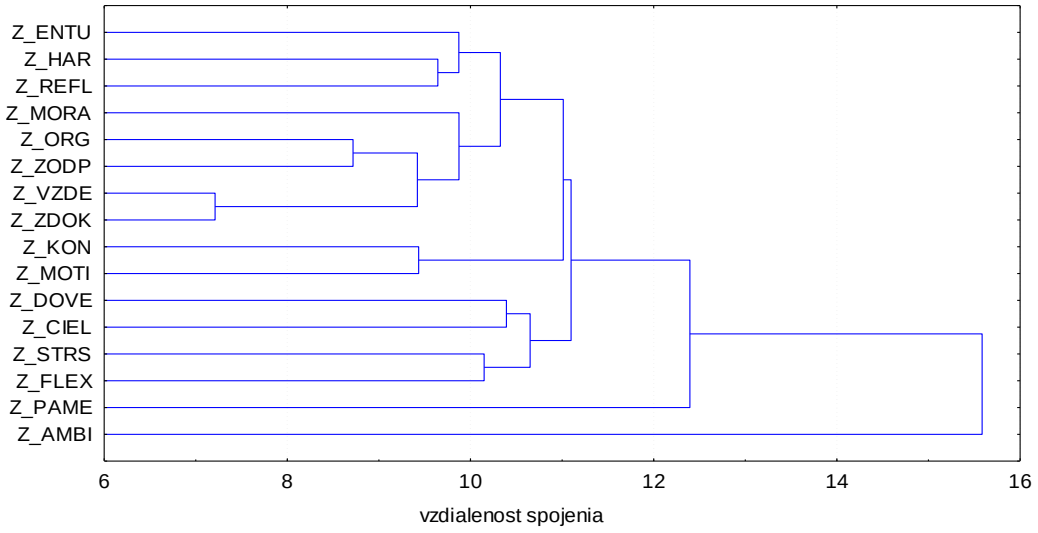
Základné kompetentnosti

Základné kompetentnosti sa vzťahujú k vlastnej osobe, pričom ide o uvedomenie si vlastnej hodnoty a jej aplikáciu v každodennom živote a v pracovnej oblasti. Štruktúru základných kompetentností pred analýzou zhlukov tvorili schopnosti:

1. entuziazmus (nadšenie pre prácu), (Z_ENTU)
2. vyrovnanosť (vnútorne integrovaná osobnosť, harmonickosť), (Z_HAR)
3. sebadôvera, (Z_DOVE)
4. odolnosť voči stresu (schopnosť pracovať pod tlakom), (Z_STRS)
5. sebareflexia (vlastnej osoby a vlastnej práce), (Z_REFL)
6. morálnosť (napr. výskumná poctivosť), (Z_MORA)
7. flexibilita, (Z_FLEX)
8. ambicióznosť, (Z_AMBI)
9. cieľavedomosť, (Z_CIEL)
10. pamäťové schopnosti, (Z_PAME)
11. organizovanie vlastnej práce, (Z_ORG)
12. zodpovednosť, (Z_ZODP)
13. sebakontrola, (Z_KON)

14. sebamotivácia, (Z_MOTI)
15. sebavzdelávanie, (Z_VZDE)
16. sebazdokonaľovanie. (Z_ZDOK)

Graf 1/2 Základné kompetentnosti – dendrogram zhlukov schopností



Na základe posúdenia grafu spojenia vzdialeností sa ako vhodné riešenie javí vytvorenie dvoch, resp. 3 zhlukov, čo je pomerne málo keďže pri troch zhlukoch dva z nich predstavujú odľahlé znaky. Preto boli v dendrograme (graf 1) identifikované 4 najpodobnejšie zhluky a 2 odľahlé znaky vykazujúce najnižšiu mieru podobnosti s ostatnými znakmi, a to pamäťové schopnosti a ambicióznosť.

Zhluk 1 je najpočetnejší a je tvorený schopnosťami entuziazmus (nadšenie pre prácu), vyrovnanosť (vnútorne integrovaná osobnosť, harmonickosť), sebareflexia (vlastnej osoby a vlastnej práce), morálnosť (napr. výskumná poctivosť), organizovanie vlastnej práce, zodpovednosť, sebavzdelávanie a sebazdokonaľovanie.

Zhluky s najnižšou úrovňou zhlukovania sú tvorené dvojicami sebavzdelávanie a sebazdokonaľovanie a dvojicou schopnosti organizovanie vlastnej práce a zodpovednosť. Tieto schopnosti sú postupne spájané s pracovnou morálnosťou, ktorú v tomto kontexte možno chápať ako poctivosť voči sebe (ochota pracovať lepšie na rozvoji vlastných schopností). Ďalej sú si najpodobnejšie schopnosti vyrovnanosť a sebareflexia, ktoré sa spájajú s podobnou schopnosťou entuziazmus. Schopnosti tvoriace zhluk 1 charakterizuje *ambícia vysokoškolského učiteľa zdokonaľovať sa*, mať ambíciu rozvíjať vlastné schopnosti.

Zhluk 2 je tvorený schopnosťami sebakontrola a sebamotivácia. Ide o *sebaregulujúci systém jedinca*, ktorý ho posúva nejakou intenzitou zvoleným smerom.

Zhluk 3 je tvorený sebadôverou a cieľavedomosťou. Tieto parciálne kompetentnosti charakterizuje *dôvera vo vlastné sily* pri dosahovaní cieľa.

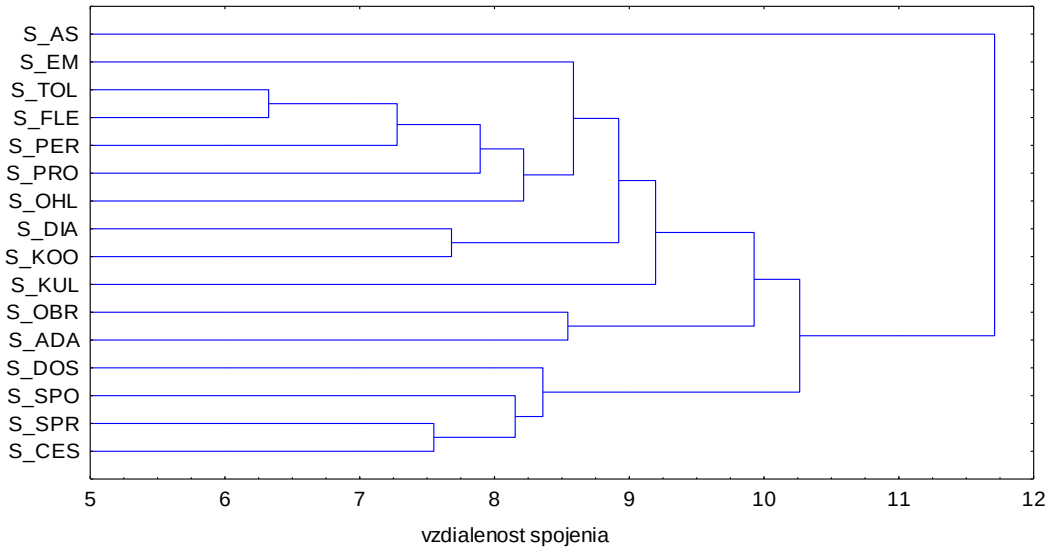
Zhluk 4 je tvorený schopnosťami odolnosťou voči stresu (schopnosť pracovať pod tlakom) a flexibilitou. Podobnosť týchto schopností vystihuje označenie zhluku *prispôsobivosť sa meniacim podmienkam* v práci i v osobnom živote.

Sociálne kompetentnosti

Sociálne kompetentnosti umožňujú kompetentný kontakt s ľuďmi. Pre naše potreby ide predovšetkým o kontakt vysokoškolského učiteľa so študentmi, kolegami, nadriadenými, absolventmi, ale aj s verejnosťou. Štruktúru sociálnych kompetentností pred analýzou zhlukov tvorili schopnosti:

1. asertivita, (S_AS)
2. schopnosť emocionálnej regulácie, (S_EM)
3. sociálna tolerancia (akceptácia, vzájomný rešpekt, znášanlivosť), (S_TOL)
4. reflexia druhých (pochopenie), (S_FLE)
5. ohľaduplnosť, (S_OHL)
6. percepčná spôsobilosť (porozumenie iným bez predsudkov a chýb), (S_PER)
7. otvorenosť k dialógu, (S_DIA)
8. kooperatívnosť (schopnosť spolupracovať), (S_KOO)
9. nadväzovanie kontaktov (budovanie vzťahov, sociálna obratnosť), (S_OBR)
10. zásadovosť, dôslednosť, (S_DOS)
11. kultivovanosť, (S_KUL)
12. spoľahlivosť, (S_SPO)
13. sociálna adaptácia (schopnosť prispôsobenia), (S_ADA)
14. spravodlivosť, (S_SPR)
15. adekvátny spôsob riešenia problémov, (S_PRO)
16. čestnosť. (S_CES)

Graf 2/2 Sociálne kompetentnosti – dendrogram zhlukov schopností



Z dendrogramu (graf 2) boli podľa celkovej podobnosti extrahované 4 zhluky a 2 odľahlé znaky vykazujúce najnižšiu mieru podobnosti s ostatnými znakmi, a to kultivovanosť a asertivita.

Zhluk 1 je tvorený schopnosťami emocionálna regulácia, sociálna tolerancia (akceptácia, vzájomný rešpekt, znášanlivosť), reflexia druhých (pochopenie), percepčná spôsobilosť (porozumenie iným bez predsudkov a chýb), adekvátny spôsob riešenia problémov a ohľaduplnosť. Vzájomnú podobnosť uvedených parciálnych kompetentností charakterizuje *akceptácia rozdielností*.

Zhluk 2 je tvorený schopnosťami otvorenosť k dialógu a kooperatívnosť. Spoločným pomenovaním týchto znakov je *schopnosť spolupracovať*.

Zhluk 3 je tvorený schopnosťami nadväzovanie kontaktov (budovanie vzťahov, sociálna obratnosť) a sociálna adaptácia (schopnosť prispôsobenia). Analógiu vyjadrujeme ako *pozitívne sociálne správanie*.

Zhluk 4 je tvorený schopnosťami zásadovosť a dôslednosť, spoľahlivosť, spravodlivosť a čestnosť. Schopnosti vyjadrujú prejavy správania sa človeka voči druhému človeku, pričom podobnosť znakov vyjadruje pomenovanie *korektnosť voči druhým*.

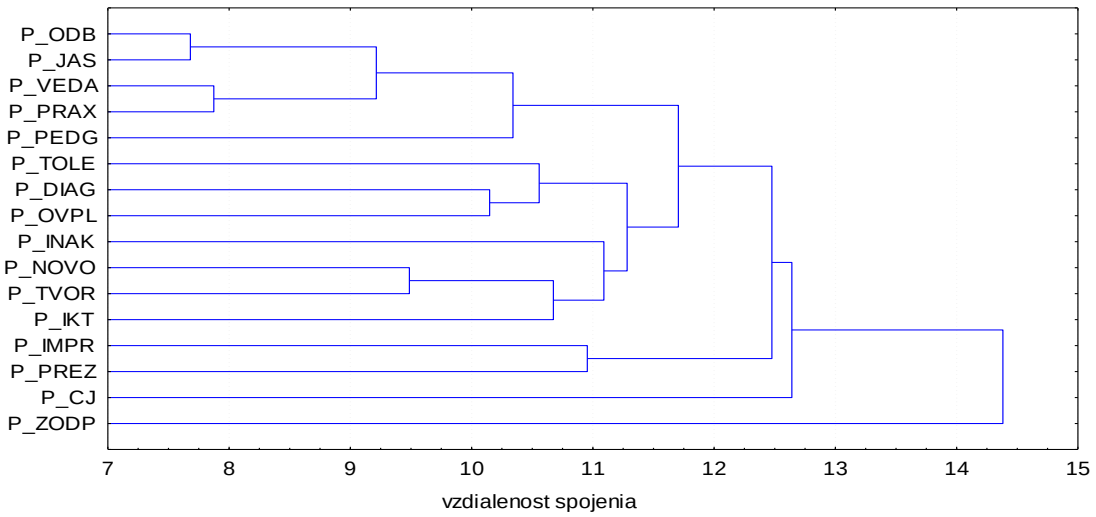
Pedagogické kompetentnosti

Pedagogické kompetentnosti umožňujú učiteľovi kvalitne zabezpečiť výučbu. Štruktúru pedagogických kompetentností pred analýzou zhlukov tvorili schopnosti:

1. odbornosť – odborová a predmetová, (P_ODB)

2. schopnosť transformácie vedeckých poznatkov do úrovne vyučovacieho predmetu, (P_VEDA)
3. schopnosť prepojiť vedecké poznatky s praxou, (P_PRAX)
4. prezentačné schopnosti poznatkov (pochopenie učiva, zmysluplnosť), (P_JAS)
5. pedagogická spôsobilosť, (P_PEDG)
6. názorová tolerancia (schopnosť rozvíjať kritické myslenie), (P_TOLE)
7. pedagogicko-diagnostická spôsobilosť (odhad kapacity študenta), (P_DIAG)
8. zodpovednosť za poznatky študentov, (P_ZODP)
9. intervenčná spôsobilosť (pedagogický zásah v smere ovplyvnenia nesprávne vyvíjajúcej sa situácie), (P_OVPL)
10. schopnosť vyučovať predmet interaktívne, (P_INAK)
11. inovatívnosť vo formách a metódach výučby, (P_NOVO)
12. tvorivosť (schopnosť nachádzať nové riešenia, realizovať inovácie), (P_TVOR)
13. improvizácia, (P_IMPR)
14. sebaprezentačné schopnosti, (P_PREZ)
15. informačná spôsobilosť (práca s modernými informačnými technológiami), (P_IKT)
16. ovládanie cudzieho jazyka na komunikačnej úrovni. (P_CJ)

Graf 3/2 Pedagogické kompetentnosti – dendrogram zhlukov schopností



Pri analýze štruktúry pedagogických kompetentností pomocou dendrogramu (graf 3) boli identifikované 4 zhluky a 2 odľahlé znaky vykazujúce najnižšiu mieru podobnosti s ostatnými znakmi, a to ovládanie cudzieho jazyka na komunikačnej úrovni a zodpovednosť

za poznatky študentov. Tieto znaky vykazujú najnižšiu mieru vzťahu s ostatnými kompetentnosťami, a preto ich do vytvorenej štruktúry pedagogických kompetentností nezaradíme.

Zhluk 1 je tvorený schopnosťami odbornosť (odborová a predmetová), prezentačné schopnosti poznatkov (pochopenie učiva, zmysluplnosť), schopnosť transformácie vedeckých poznatkov do úrovne vyučovacieho predmetu, schopnosť prepojiť vedecké poznatky s praxou a pedagogická spôsobilosť.

Najvyššiu mieru podobnosti vykazujú odbornosť a prezentačné schopnosti. Podobne je vzťah medzi schopnosťou transformovať vedecké poznatky do úrovne predmetu a ich aplikáciou do praxe, pričom tieto schopnosti spája pedagogická spôsobilosť. Vzájomnú podobnosť znakov vyjadruje schopnosť *poznať a poznané odovzdať*. Pod poznaním rozumieme odbornú profesionalitu vysokoškolského učiteľa a poznané odovzdať vyjadruje schopnosť jasne interpretovať poznatky prijímateľovi (študentovi).

Zhluk 2 je tvorený parciálnymi kompetentnosťami pedagogicko-diagnostická spôsobilosť (odhad kapacity študenta) a intervenčná spôsobilosť (pedagogický zásah v smere ovplyvnenia nesprávne vyvíjajúcej sa situácie), ku ktorým sa pripája názorová tolerancia (schopnosť rozvíjať kritické myslenie). Vzájomnú podobnosť týchto schopností charakterizuje poznanie publika (študentov), čo možno pomenovať ako *pedagogické majstrovstvo*.

Zhluk 3 je tvorený schopnosťami vyučovať predmet interaktívne, inovatívnosť vo formách a metódach výučby, tvorivosť (schopnosť nachádzať nové riešenia, realizovať inovácie) a informačná spôsobilosť (práca s modernými informačnými technológiami).

Najnižšia miera vzdialenosti je zaznamenaná medzi schopnosťami inovatívnosť a tvorivosť, ku ktorým sa pripája informačná spôsobilosť a schopnosť vyučovať predmet interaktívne. Tieto parciálne kompetentnosti charakterizuje schopnosť vytvorenia aktívneho vzťahu v procese odovzdávania poznatkov, čiže *schopnosť zaujať študentov*.

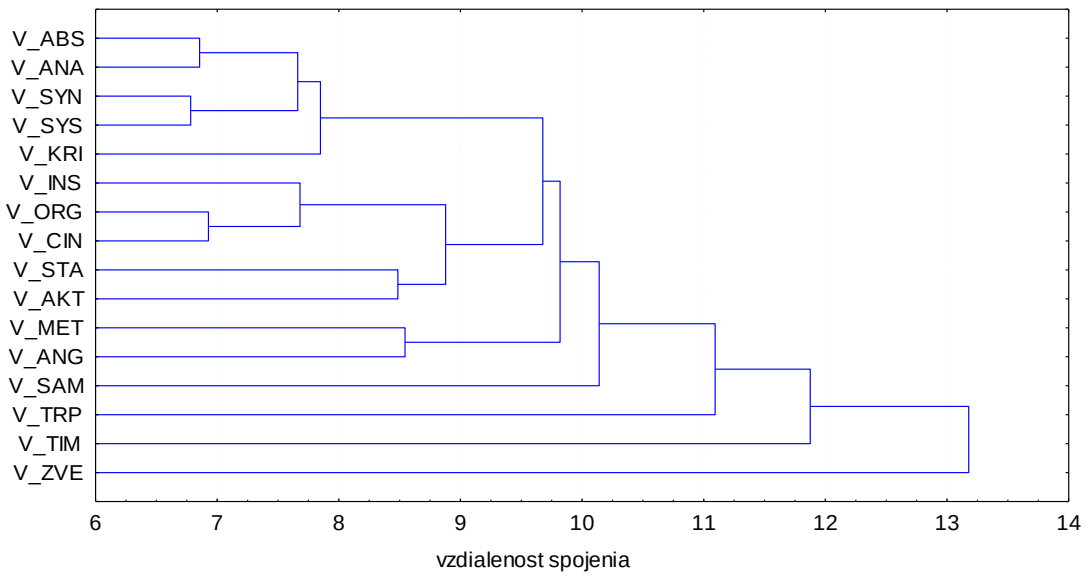
Zhluk 4 je tvorený dvojicou schopností improvizácia a sebaprezentačné schopnosti. Pod improvizáciou rozumieme na základe dokonalého poznania problematiky, ktorou sa zaoberá vysokoškolský učiteľ, relevantné reagovanie na danú tému aj v neočakávaných situáciách. Sebaprezentačné schopnosti podporujú improvizačnú schopnosť a spoločným pomenovaním môže byť *situačná flexibilita*.

Vedecko-výskumné kompetentnosti

Vedecko-výskumné kompetentnosti umožňujú vysokoškolskému učiteľovi kvalitne vykonávať vedeckú prácu. Štruktúru vedecko-výskumných kompetentností pred analýzou zhlukov tvorili schopnosti:

1. abstraktné myslenie, (V_ABS)
2. analytické myslenie, (V_ANA)
3. kritické myslenie (schopnosť posúdiť pravdivosť a relevantnosť informácií), (V_KRI)
4. syntetizujúce myslenie, (V_SYN)
5. systémové myslenie, (V_SYS)
6. ovládanie metód vedecko-výskumnej činnosti, (V_MET)
7. angažovanosť (aktívne zaujatie témou), (V_ANG)
8. produkcia nápadov (inšpiratívnosť), (V_INS)
9. originalita (nachádzanie nových riešení), (V_ORG)
10. tvorivosť (činorodosť, schopnosť konštruktívnej, účinnej činnosti), (V_CIN)
11. predstavivosť, (V_STA)
12. proaktívnosť (schopnosť predvídať zmeny a otvorenosť zmenám), (V_AKT)
13. samostatnosť, (V_SAM)
14. tímová spolupráca, (V_TIM)
15. trpezlivosť, (V_TRP)
16. zvedavosť. (V_ZVE)

Graf 4/2 Vedecko-výskumné kompetentnosti – dendrogram zhlukov schopností



Dendrogram (graf 4) naznačuje rozloženie čiastkových kompetentností do 3 zhlukov a 4 odľahlých znakov vykazujúcich najnižšiu mieru podobnosti s ostatnými znakmi, a to samostatnosť, trpezlivosť, tímová spolupráca a zvedavosť. Takéto rozdelenie znakov sa nám javí najvhodnejšie.

Zhluk 1 je tvorený schopnosťami abstraktné myslenie, analytické myslenie, syntetizujúce myslenie, systémové myslenie a kritické myslenie (schopnosť posúdiť pravdivosť a relevantnosť informácií), ktoré vykazujú vysokú mieru podobnosti. Na nízkej úrovni analýzy sa spája schopnosť syntetizujúceho myslenia a schopnosť systémového myslenia, ako aj dvojica abstraktné myslenie a analytické myslenie, vykazujúc tak vysokú mieru podobnosti. Charakteristická pre túto množinu znakov je *schopnosť analyticky myslieť* (rozmýšľať).

Zhluk 2 je tvorený schopnosťami produkcia nápadov (inšpiratívnosť), originalita (nachádzanie nových riešení), tvorivosť (činorodosť, schopnosť konštruktívnej, účinnej činnosti), predstavivosť a proaktívnosť (schopnosť predvídať zmeny a otvorenosť zmenám). Vzájomnú podobnosť zlúčených schopností možno označiť pomenovaním *schopnosť kreatívneho myslenia* (mať nápad a chcieť ho spracovať).

Zhluk 3 je tvorený schopnosťami ovládanie metód vedecko-výskumnej činnosti a angažovanosť (aktívne zaujatie témou). Zlúčené schopnosti naznačujú *spôsobilosť vedeckého bádania*, potrebu ovládania metodológie vedeckej práce pri spracovávaní nápadu – riešenie (realizácia nápadu).

Vytvorené zhluky naznačili vlastne postupnosť krokov vedecko-výskumnej činnosti, ktorá tvorí jednu z oblastí činnosti vysokoškolského učiteľa.

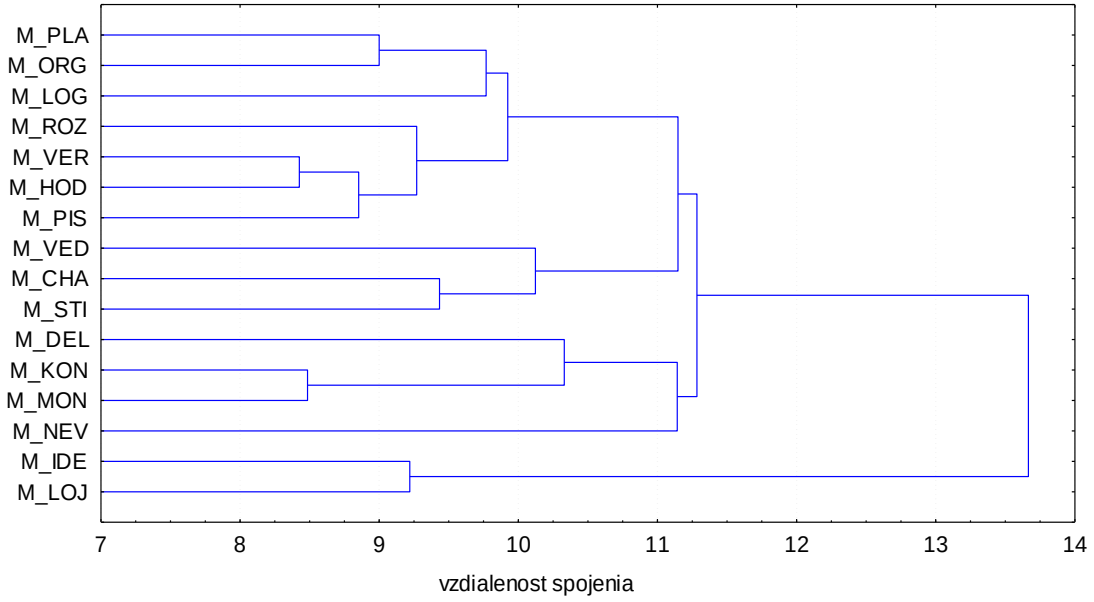
Manažérske kompetentnosti

Manažérske kompetentnosti umožňujú adekvátne riadiť vzdelávací proces, vedecko-výskumné aktivity, ale aj seba samého. Štruktúru manažérskych kompetentností pred analýzou zhlukov tvorili schopnosti:

1. plánovanie a organizovanie vyučovacieho procesu, (M_PLA)
2. plánovanie a organizovanie vedecko-výskumného procesu, (M_ORG)
3. koncepčné schopnosti (logické myslenie), (M_LOG)
4. adekvátny spôsob riešenia problémov a konfliktov (rozhodovanie), (M_ROZ)
5. delegovanie právomoci, (M_DEL)
6. vedenie a koučovanie, (M_VED)
7. presvedčivosť (charizma, osobné kúzlo, autorita, rešpekt), (M_CHA)

8. stimulovanie k práci (aktivizácia), (M_STI)
9. komunikácia – verbálna (schopnosť jasne sa vyjadrovať a aktívne načúvať), (M_VER)
10. komunikácia – písomná, (M_PIS)
11. komunikácia – neverbálna, (M_NEV)
12. schopnosť hodnotiť (objektívnosť, poskytnutie spätnej väzby), (M_HOD)
13. kontrola vyučovacieho procesu (monitorovanie a prijímanie opatrení), (M_KON)
14. kontrola vedecko-výskumného procesu (monitorovanie a prijímanie opatrení), (M_MON)
15. identifikácia so školou (stotožnenie sa), (M_IDE)
16. lojalita (oddanosť). (M_LOJ)

Graf 5/2 Manažérske kompetentnosti – dendrogram zhlukov schopností



Dendrogram zhlukov schopností v oblasti manažérskych kompetentností (graf 5) zobrazuje podobnosť vybraných vedecko-výskumných kompetentností, naznačujúc riešenie predstavujúce 4 vytvorené zhluky a 1 odľahlý znak vykazujúci najnižšiu mieru podobnosti s ostatnými znakmi, pričom ide o neverbálnu komunikáciu. Tento znak je z analýzy vylúčený.

Zhluk 1 je tvorený schopnosťami plánovanie a organizovanie vyučovacieho procesu, plánovanie a organizovanie vedecko-výskumného procesu, koncepčné schopnosti (logické myslenie), adekvátny spôsob riešenia problémov a konfliktov (rozhodovanie), verbálna

komunikácia (schopnosť jasne sa vyjadrovať a aktívne načúvať), schopnosť hodnotiť (objektívnosť, poskytnutie spätnej väzby) a písomná komunikácia.

V zhluku 1 sú si najpodobnejšie schopnosť hodnotiť a schopnosť komunikovať (jasne sa vyjadrovať a načúvať), ku ktorým sa pripája písomná komunikácia a schopnosť riešiť problémy. Na relatívne nízkej úrovni analýzy sa spájajú aj schopnosti plánovanie vyučovacieho a vedecko-výskumného procesu, ku ktorým sa pripája schopnosť koncepčne myslieť. Vzájomnú podobnosť charakterizuje *plánovanie a rozhodovanie* ako funkcie manažmentu.

Zhluk 2 je tvorený schopnosťami vedenie a koučovanie, presvedčivosť (charizma, osobné kúzlo, autorita, rešpekt) a stimulovanie k práci (aktivizácia). Spoločnou charakteristikou je *koučovanie*. Vysokoškolský učiteľ vedie študentov v priebehu vyučovacieho procesu a prvky vedenia sa vyskytujú aj pri realizácii vedeckých aktivít (napr. vedenie tímu kolegov).

Zhluk 3 je tvorený schopnosťami kontrola vyučovacieho procesu a kontrola vedecko-výskumného procesu, ku ktorým sa pripája delegovanie právomocí ako podobná schopnosť.

Vysokoškolský učiteľ má mať schopnosť objektívne kontrolovať a následne, po zistení nedostatkov vykonať korekcie. Nazdávame sa, že vhodné pomenovanie tohto zhluku schopností je *kontrolovanie*.

Zhluk 4 je tvorený schopnosťami lojalita a identifikácia so školou. Od každého pracovníka, nielen od vysokoškolského učiteľa organizácia očakáva oddanosť a stotožnenie sa s jej cieľmi. Také správanie očakáva organizácia od učiteľa voči internému aj voči externému prostrediu a označujeme ho termínom *lojalita*.

S využitím zhlukovej analýzy bola na základe vzájomnej podobnosti vytvorená nová štruktúra parciálnych schopností v modeli kľúčových kompetentností vysokoškolského učiteľa. Redukcia širokého spektra čiastkových kompetentností je síce splnením nášho cieľa, no problematiku kľúčových kompetentností považujeme za otvorenú pre ďalšie bádanie. Vo výskume sme naznačili riešenie, ktoré môže byť informačným zdrojom ďalších výskumných aktivít.

Obr. 1/2 Štruktúra kľúčových kompetentností vysokoškolského učiteľa

Pedagogické kompetentnosti	**Vedecko-výskumné kompetentnosti**	**Manažérske kompetentnosti**
schopnosť poznať a poznané odovzdať, pedagogické majstrovstvo, schopnosť zaujať, situačná flexibilita	schopnosť myslieť, mať nápad a chcieť ho spracovať, spôsobilosť vedeckého bádania	schopnosti plánovanie a rozhodovanie, koučovanie, kontrolovanie, lojalita

Sociálne kompetentnosti
schopnosť akceptovať rozdielnosti (znášanlivosť), spolupracovať, pozitívne sociálne správanie a korektnosť voči druhým

Základné kompetentnosti
ambícia rozvíjať vlastné schopnosti, sebamotivácia, schopnosť dôverovať vlastným silám, prispôsobivosť meniacim sa podmienkam

Problematiku kompetentností vysokoškolského učiteľa uzatvoríme názorom na rozvoj jeho kariéry a participáciou zúčastnených strán na rozvoji kariéry.

Aktivita a zodpovednosť za rozvoj kariéry v oblasti vedecko-pedagogickej (nie len jednej oblasti) je predovšetkým na strane pracovníka. Vysoká škola má ale participovať na rozvoji kariéry učiteľa. Toto tvrdenie zdôvodňujeme priamym úžitkom z rozvoja kariéry učiteľa pre školu, ktorý sa prejavuje v garančnej potentnosti školy. Vysoká škola má vytvoriť podmienky pre rozvoj kariéry učiteľa napríklad takto:

- mladému učiteľovi (z hľadiska veku aj z hľadiska seniority) by mal byť pridelený mentor (v minulosti a na niektorých vysokých školách aj dnes mladý učiteľ pôsobí ako asistent profesora, resp. docenta),
- výskumný problém má riešiť tím pracovníkov (ťažko môže výskumný problém vyriešiť jednotlivec),
- vysoká škola by mala využívať legislatívne možnosti (napr. finančne participovať na úhrade poplatkov, resp. ich časti súvisiacich s rozvojom kariéry, uvoľniť učiteľa z pedagogických povinností atď.),
- poskytnúť materiálno-technickú podporu,
- podporovať učiteľa pri rozvoji sociálnych a pedagogických zručností (umožniť mu zúčastňovať sa vzdelávacích aktivít a výcvikov napr. na témy: ako učiť, ako komunikovať, ako riešiť konflikty, ako rozvíjať tvorivosť a pod.).

2.5 Exkurz do problematiky súčasného stavu vysokého školstva v SR

Vysoké školy sú organizácie a v kontexte ich poslania nemožno pochybovať o dôležitosti ľudského kapitálu.

Na území Slovenskej republiky sú verejné, štátne a súkromné vysoké školy. Celkový počet vysokých škôl v akademickom roku 2009/2010 bol 33 (v tom 23 univerzitných vysokých škôl), pričom najväčší nárast počtu vysokých škôl (12) bol zaznamenaný za obdobie rokov 1998 – 2006. V roku 2009 bola realizovaná komplexná akreditácia na 24 vysokých školách (v tom 1 štátna a 3 súkromné vysoké školy). Akreditačná komisia navrhla ministrovi školstva ponechať 8 vysokým školám začlenenie v kategórii vysoké školy, 16 vysokých škôl nesplnilo kritériá na ich doterajšie začlenenie, preto navrhuje ročnú lehotu na odstránenie nedostatkov a na základe odstránenia zistených nedostatkov navrhla 2 vysoké školy ponechať v kategórii univerzitné.

Podľa štatistických údajov mal počet študentov od roku 1990 do roku 2009 vzrastajúcu tendenciu (62103 študentov v roku 1990; 225766 študentov v roku 2009; nárast o 364 %). V porovnaní k celkovému počtu obyvateľov SR podiel vysokoškolských študentov stúpal a dosiahol hodnoty: 2,29 % v r. 2000; 3,88 % v r. 2006; 4,16 % v r. 2009). V roku 2010 klesol počet vysokoškolských študentov o 178. Jedným z determinantov dopytu po vysokoškolskom štúdiu je demografický vývoj. Napriek tomu, že demografický vývoj vykazoval od roku 1996 do roku 2006 pokles (podľa Štatistického úradu SR počet živonarodených detí v roku 1996 bol 60123 a v roku 2006 bol 53904), táto skutočnosť nemala vplyv na počty študentov na vysokých školách.

V ak. roku 2009/2010 študovalo na vysokých školách SR 225588 študentov, z toho na verejných vysokých školách 187644 študentov (83,18 %). Spoločenské vedy vykazujú najväčší podiel študentov (1. a 2. stupeň štúdia: verejné VŠ 43,49 %; súkromné VŠ 13,92 %). Najväčší podiel tvoria študenti ekonomických vied (32,00 %). „Podľa údajov Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny SR bolo v evidencii uchádzačov o zamestnanie v septembri 2009 z verejných a súkromných vysokých škôl 5 911 uchádzačov – absolventov vysokých škôl. Z nich 71,00 % bolo v evidencii tri až šesť mesiacov. Z hľadiska odboru vzdelania 60,30 % nezamestnaných absolventov získalo diplom v spoločenských vedách, náukách a službách a 20,10 % nezamestnaných absolventov skončilo technické vedy a náuky. V rámci spoločenských vied, náuk a služieb 37,10 % evidovaných nezamestnaných absolventov tvorili

absolventi v ekonomických vedách. Takmer tretinu evidovaných nezamestnaných absolventov v technických vedách tvorili absolventi strojárstva a ostatnej kovospracujúcej výroby“ (Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2009, s. 9).

Vzdelávanie pre študentov verejných vysokých škôl v roku 2009 zabezpečovalo 9748 vysokoškolských učiteľov (v tom: 14,57 % profesorov; 20,86 % docentov; 59,24 % odborných asistentov; 3,90 % asistentov a 1,43 % lektorov). Každoročne je v priemere vymenovaných 100 profesorov. Priemerný plat vysokoškolských učiteľov na verejných vysokých školách bol v roku 2009 1.106,84 € (v tom: 1.601,38 € profesori; 1.289,47 € docenti; 950,97 € odborní asistenti; 758,49 € asistenti a 810,67 € lektori). Priemerná mesačná nominálna mzda zamestnanca hospodárstva SR v roku 2009 bola 744,50 €. Plat učiteľa vysokej školy okrem zabezpečenia životných potrieb má zabezpečiť aj jeho ďalšie vzdelávanie (odborný rozvoj), pretože participácia vysokej školy na týchto nevyhnutných výdavkoch je nepatrná.

Od vysokých škôl, tzn. od učiteľov vysokých škôl (ľudského kapitálu) sa očakáva, že budú základom výskumného potenciálu. Vedecko-výskumnú erudíciu učitelia preukázali v publikačných výstupoch. Za rok 2009 bolo publikovaných 40960 prác vysokoškolských učiteľov (z toho 1646 v karentovaných časopisoch). Na jedného učiteľa pripadá 4,20 publikácií (0,17 v karentovanom časopise). Za rok 2008 bolo publikovaných 39033 jednotiek (z toho 1767 v karentovaných časopisoch; 3,5 publikácií / 1 učiteľ; 0,2 / 1 učiteľ v karentovanom časopise).

Objem finančných prostriedkov (rozpočet) na hlavnú činnosť verejných vysokých škôl bol v roku 2009 schválený vo výške 448 661 646 € a v roku 2008 vo výške 422 194 085 €. Na základe uvedeného bola v roku 2009 priemerná cena štúdia 2301 € pre 1 študenta a v roku 2008 bola cena štúdia 2153 € pre jedného študenta. Podľa výdavkov krajín OECD je „podpora vedy a výskumu z verejných rozpočtov členských štátov na úrovni 2 – 3 % HDP. Podpora vedy a výskumu na Slovensku je 0,51 % HDP“ (Řádek, M., 2008, s. 19). Slovensko v tomto smere zaostáva za všetkými krajinami OECD.

Hodnotenie vysokého školstva prezentuje nižšie uvedená SWOT analýza. Analýzu považujeme za stále aktuálnu napriek tomu, že bola spracovaná pred troma rokmi.

SWOT analýza vysokého školstva SR za obdobie rokov 1990 – 2007

SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
▪ vznik nových VŠ v SR po roku 1990 ▪ vznik súkromných vysokých škôl ▪ vzostup počtu vysokoškolsky vzdelaných ľudí ▪ začatie hodnotenia kvality štúdia ratingovými a rankingovými agentúrami	▪ filozofia financovania vysokého školstva ▪ pokles financií na jedného študenta ▪ finančné napojenie VŠ na hospodárenie štátu ▪ zastúpenie spoločenských vied v celkovej skladbe odborov na vysokých školách ▪ inflácia významu akademických hodností a kvalitatívne dispozície študentov ▪ iba 35 z 1500 vysokoškolských profesorov dosahuje medzinárodnú úroveň ▪ korupcia ▪ rastúca miera nezamestnaných absolventov VŠ ▪ slabá komunikácia medzi trhom práce a vysokými školami ▪ nízka ochota politických elít prijímať reformné riešenia vo vzťahu k vysokému školstvu
PRÍLEŽITOSTI	**OHROZENIA**
▪ pri väčšej početnosti vysokých škôl je vyššia pravdepodobnosť vzniku konkurencie medzi jednotlivými vysokými školami ▪ existencia súkromných vysokých škôl dokazuje, že vysoké školstvo nemusí podliehať záujmu štátu ▪ čoraz väčší počet osôb získava na trhu práce konkurenčnú výhodu v podobe vzdelania ▪ hodnotenia kvality môžu mať za následok skvalitňovanie akademického prostredia	▪ aktuálny systém financovania umožňuje VŠ zameriavať sa na kvantitu a nie na kvalitu štúdia ▪ nedostatky v oblasti financovania majú negatívny dopad na kvalitu vzdelania ▪ v prípade zlej ekonomickej kondície štátu majú vysoké školy menej finančných prostriedkov ▪ pri danom zložení odborov vzniká riziko nízkeho uplatnenia absolventov v praxi ▪ súčasná kvantita vysokoškolských študentov a absolventov degraduje význam akademických titulov ▪ verejné vysoké školy nemajú reálnu samosprávu a zodpovedný manažment ▪ VŠ pre trh práce pripravujú menej kvalitných uchádzačov o zamestnanie a absolvovanie VŠ stráca pre zamestnávateľov určujúci význam ▪ relatívne nízka kvalita profesorov má vplyv na kvalitu absolventov VŠ ▪ korupcia zhoršuje kvalitu akademickej obce a robí jej zlý morálny kredit pred verejnosťou ▪ VŠ produkujú absolventov problémovo sa uplatňujúcich na trhu práce ▪ neriešenie situácie v oblasti VŠ so sebou nesie riziko nového spoločenského napätia

Zdroj: Řádek, M. a kol., 2008, s. 32.

Od učiteľov vysokých škôl požaduje ministerstvo, manažment školy a verejnosť kvalitu. Kvalita vysokých škôl je teda relatívne často sa vyskytujúcou témou odbornej obce a laickej verejnosti, pričom sa nevyskytuje len na Slovensku, ale venujú sa jej krajiny Európskej únie i Ameriky. Elton (1992, Veľká Británia) vo svojom príspevku Quality Enhancement and Academic Professionalism (Posilnenie kvality a vysokoškolská profesionalita) uvádza tri

dôvody, na základe ktorých je zjednodušene posudzovaná kvalita vysokoškolských učiteľov. Uvádza, že kritériá kvality nie sú adekvátne identifikované, pričom podotýka, že nie je jednoduché ich stanoviť, ďalej že vysokoškolskí učitelia vnímajú viac záväzok voči profesionálnym združeniam ako voči študentom a škole a že existuje pochybnosť o profesionalite vysokoškolských učiteľov. V USA je kvalita vysokých škôl hodnotená podľa dosahovaných výsledkov, európske krajiny akceptujú Európsku asociáciu pre zabezpečenie kvality vysokého školstva (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQUA), ktorá vypracovala Štandardy a pravidlá pre zabezpečenie kvality v európskom vysokoškolskom priestore. (Bednaříková, 2010) Bod 1.4 týchto štandardov sa venuje zabezpečeniu kvality vyučujúcich, pričom je uvedené, že „vysokoškolské inštitúcie by mali mať stanovené spôsoby ako zabezpečiť kvalifikačnú a kompetenčnú pripravenosť učiteľov. Je dôležité, aby učitelia mali:

- úplnú znalosť a porozumenie predmetu, ktorý vyučujú,
- potrebné schopnosti a skúsenosti pre účinné odovzdávanie svojich poznatkov a porozumenie študentom v celej rade výučbových kontextov,
- prístup k spätnej väzbe za svoj výkon,
- príležitosť rozvíjať a rozširovať svoje učiteľské schopnosti“ (Bednaříková, 2010, s. 67).

Existuje viacero inštitúcií, ktoré sa zaoberajú hodnotením kvality vysokých škôl. Medzinárodné hodnotenie vysokých škôl spracováva Akademic Ranking of World Universities, európske vysoké školy hodnotí Európska asociácia univerzít. Vysoké školy na Slovensku hodnotí predovšetkým Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Akreditačná komisia, ale napr. tiež Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA) a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. Každá z týchto inštitúcií ale hodnotí kvalitu vysokých škôl na základe vlastných kritérií, pričom sú definované hlavne kvantitatívne kritériá. Domnievame sa, že nejednotnosť a často aj nejasnosť kritérií má negatívny vplyv na výsledky hodnotenia. Problém je tiež vo zverejňovaní hodnotenia kvality vysokých škôl. Napr. výročné správy o stave vysokého školstva vypracovávané Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR sa hodnoteniu kvality nevenujú.

Hodnotenie kvality vysokého školstva je, resp. má byť hodnotením intelektuálneho kapitálu vysokej školy a predovšetkým hodnotením ľudského kapitálu a podmienok pre rozvoj a rast tohto kapitálu. V tomto kontexte by mali byť vymedzené pravidlá rozvoja a rastu ľudského kapitálu pre vysokú školu a pre učiteľa vysokej školy a následne kritériá kvality

ľudského kapitálu vysokých škôl. Okrem už spomenutého, inšpiráciou môže byť napr. aj model CAF, na základe ktorého bol vypracovaný dokument Zvyšovanie kvality organizácií verejnej správy samohodnotením.

Do ľudského kapitálu má investovať jednak jeho nositeľ a tiež organizácia. Možno diskutovať o miere, resp. spôsobe participácie človeka (vysokoškolského učiteľa) a organizácie na investíciách do rozvoja ľudského kapitálu. Človek bude investovať do rozvoja ľudského potenciálu, ak pociťuje deficit v potrebách (napr. v potrebe sebarealizácie) a ak existuje reálne očakávanie návratnosti investícií, napríklad v podobe lepšieho uplatnenia sa v organizácii, adekvátnej odmeny, alebo uplatnenia sa na trhu práce, pretože človek sa rozhoduje slobodne (mal by sa) o výbere zamestnávateľa. Organizácia bude do ľudského kapitálu investovať, ak manažment uverí, resp. verí, že „trvalá konkurenčná výhoda bude dosiahnutá, keď firma má taký súbor ľudských zdrojov, aký ich súperi nedokážu napodobniť alebo nahradiť“ (Armstrong, 2002, s. 73). Organizácia investujúca do ľudského kapitálu očakáva užitočnosť, dosiahnutie excelentnosti prostredníctvom zvýšenia produktivity, pridanej hodnoty, inovácií, flexibility a pod.

3 PRÁCA A PREDPOKLADY NA VÝKON PRÁCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA – VÝSLEDKY VÝSKUMU

Práca je pre človeka zdrojom príjmov, možnosť sebarealizácie a uspokojovania mnohých ďalších potrieb. Práca učiteľa je povolaním, no často sa o nej hovorí aj ako o poslaní. V každom prípade ide o prácu náročnú v zmysle plnenia rozmanitých úloh, v zmysle požiadaviek (kompetentností) kladených na držiteľa tejto práce a v zmysle psychickej záťaže.

Voľbu stratégie výskumu ovplyvnilo niekoľko skutočností. V prvom rade to bol osobný záujem autorky o prácu učiteľa vysokej školy ako o prácu, ktorú sama vykonáva. Deklaruje to jej publikačná činnosť, napr. práce E-learning na vysokých školách (Kravčáková, 2009), Design práce vysokoškolského učiteľa (Kravčáková, 2008), Satisfaction of University teachers with their working environments (Kravčáková, 2008), Kompetenčný model pre získavanie a výber vysokoškolských učiteľov (Kravčáková, 2007), Manažment odmeňovania na vysokých školách (Kravčáková, 2006), Kompetentnosť a rola manažéra na verejnej vysokej škole (Kravčáková, 2005). Boli to tiež prieskumy realizované na verejných vysokých školách v rámci spracovávania diplomových prác, ktorých autorka tejto práce bola vedúcou. Ide o tieto práce: Možnosti aplikácie teórie jadrových charakteristík pracovného miesta v procese riadenia ľudských zdrojov vo verejnej správe (Sepešiová, 2009), Kompetenčný model pre získavanie a výber vysokoškolských pracovníkov (Kráľová, 2007), Prvky pracovného prostredia pri tvorbe pracovného miesta (Lovacká, 2007), Marketingová koncepcia a koncepcia hodnotového manažmentu ako nástroj zvyšovania hodnoty vzdelania pre študenta (Dolžová, 2007), Tradičné metódy vzdelávania a e-learning vo vysokoškolskej výučbe (Grančaiová, 2006), Kompetentnosť a rola manažéra na verejnej vysokej škole (Germušková, 2005), Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl vo Svidníku (Makarová, 2004). Uvedené aktivity považujeme za podporné pilotné štúdie prezentovaného výskumu.

Zámerom výskumu, ktorého výsledky sú prezentované v tejto kapitole bolo nájsť odpovede na otázky: Ako subjektívne vnímajú svoju prácu vysokoškolskí učitelia? Aké úlohy plnia učitelia vysokej školy? Aký čas venujú výkonu jednotlivých úloh? Aký význam prisudzujú týmto úlohám? Aké kompetentnosti sú podľa nich dôležité pre výkon tejto práce?

3.1 Ciele a hypotézy výskumu

Predmetom výskumu je práca učiteľa vysokej školy. Práca učiteľa bola sledovaná podľa jednotlivých oblastí činnosti a im pridelených pracovných úloh. Následne boli zisťované požiadavky (kompetentnosti) na výkon tejto práce.

Objektom výskumu sú držitelia pracovného miesta vysokoškolský učiteľ, pričom išlo o učiteľov vysokých škôl na území Slovenskej republiky a na území Českej republiky.

Hlavným cieľom výskumu je analyzovať subjektívne odhadovanú priemernú časovú náročnosť pracovných úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom, subjektívne percipovanú významnosť týchto pracovných úloh a nájsť štruktúru relevantných kompetentností potrebných pre výkon práce vysokoškolského učiteľa.

Čiastkové ciele výskumu

Čiastkový cieľ 1

Zistiť a analyzovať subjektívny odhad časovej náročnosti jednotlivých pracovných úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom, v tomto kontexte zmapovať extenzívne využitie fondu pracovného času a zistiť vplyv vybraných sociálno-demografických charakteristík (pohlavie, dosiahnutý titul, odbor pôsobenia, lokalita pracoviska) na odhadovanú časovú náročnosť.

Čiastkový cieľ 2

Zistiť a analyzovať percipovanú významnosť pracovných úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom a vplyv vybraných sociálno-demografických charakteristík (pohlavie, dosiahnutý titul, odbor pôsobenia, lokalita pracoviska) na percipovanú významnosť týchto úloh.

Čiastkový cieľ 3

Zistiť a analyzovať existenciu vzťahu medzi odhadovanou časovou náročnosťou pracovných úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom a percipovanou významnosťou týchto úloh.

Výskumné hypotézy

Vysokoškolskí učitelia vykonávajú pracovné činnosti jednak na pracovisku (napr. zabezpečenie výučby) a jednak v domácom prostredí (napr. príprava prednášok a seminárov, príprava testov na hodnotenie študentov, oponovanie záverečných prác, publikačné aktivity, štúdium nových poznatkov). Niektoré fakulty, s ohľadom na zameranie a na povahu práce

pracovníkov, umožňujú učiteľom istý počet dní v týždni pracovať doma. V niektorých prípadoch ide skôr o zaužívanú prax, tolerované správanie (tichú dohodu medzi zamestnávateľom a zamestnancom), než oficiálne zavedené neštandardné a inovatívne režimy práce. V minulosti mohlo byť hlavným dôvodom nedostatočné technické vybavenie (napr. osobný počítač), alebo zdieľané využívanie počítačovej techniky viacerými pracovníkmi. Dnes zrejme prevažujú dôvody, ako sú nevhodný pracovný priestor pre duševnú prácu z hľadiska hluku a vyrušovania inými osobami, či vybudovaná osobná knižnica. Podobne ako v iných zamestnaniach, aj v prípade vysokoškolského učiteľa sa objavuje tzv. nosenie práce domov. Kým u iných povolaní ide skôr o termínované práce typu *uzávierky,* pričom termíny sa vyskytujú niekoľkokrát do roka, u vysokoškolských učiteľov je diapazón pracovných úloh v priebehu celého roka podstatne širší (úlohy zamerané na pedagogickú činnosť a úlohy zamerané na vedecko-výskumnú činnosť), pričom splnenie väčšiny z nich si vyžaduje tvorivé riešenie. Domnievame sa preto, že vysokoškolskí učitelia sú častejšie nútení venovať večery, víkendy, ale aj dovolenky pracovným povinnostiam ako sú oprava písomiek, oponovanie záverečných prác, kreovanie publikačných jednotiek, samovzdelávanie a pod. Ak je práca vykonávaná doma, nie je ohraničená pracovným časom, nedochádza ku kontrole (vrátane autokontroly) pracovného času a času na odpočinok, držiteľ pracovného miesta jej zvyčajne venuje viac pracovného času.

H1: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh podľa vybraných sociálno-demografických charakteristík respondentov (pohlavie, dosiahnutý titul, vedný odbor pôsobenia), pričom predpokladáme, že najviac štatisticky významných rozdielov bude preukázaných pri znaku dosiahnutý titul.*

H2: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh podľa lokality pracoviska respondentov, pričom predpokladáme vyššiu hodnotu časovej náročnosti vykonávaných úloh u vysokoškolských učiteľov pôsobiacich v Slovenskej republike.*

H3: *Predpokladáme, že nominálny a použiteľný fond pracovného času je respondentmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR a v ČR využívaný nad 100 %.*

Nie všetky pracovné úlohy priradené pracovnému miestu sú kľúčové, niektoré podporujú, resp. podmieňujú plnenie iných úloh. Z týchto dôvodov predpokladáme odlišné percipovanie významnosti pracovných úloh. Domnievame sa tiež, že subjektívne vnímanie

významu práce môže byť ovplyvnené viacerými faktormi, napr. pohlavím, dosiahnutým titulom. V prípade, že pracovník vníma úlohu ako významnú, existuje predpoklad, že jej bude venovať viac pracovného času.

H4: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v percipovanej významnosti pracovných úloh podľa vybraných sociálno-demografických charakteristík respondentov (pohlavie, dosiahnutý titul, vedný odbor pôsobenia) a toho, či respondenti danú úlohu vykonávajú alebo nevykonávajú.*

H5: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v percipovanej významnosti pracovných úloh podľa lokality pracoviska.*

H6: *Predpokladáme, že priemerná významnosť pracovných úloh bude vyššia ako stredná hodnota škály.*

H7: *Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom.*

3.2 Charakteristika výskumnej vzorky

Kritériom na stanovenie *výberového súboru* (dostupná populácia) bola lokalita vysokej školy. Z dôvodu historickej podobnosti boli vybrané Slovenská republika a Česká republika. Ďalším dôvodom na výber lokality bola skutočnosť, že výsledky výskumu budú súčasťou výstupu projektu schváleného grantovou komisiou VEGA č. 1/0865/08 s názvom Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce.

Výber *výskumnej vzorky* bol realizovaný ako príležitostný výber, pričom nedostatky tohto typu výberu sme sa pokúsili vyvážiť množstvom oslovených respondentov. Oporu výberu predstavoval zoznam učiteľov vysokých škôl vytvorený na základe dostupnosti e-mailových adries učiteľov týchto škôl na webových stránkach ich vysokej školy.

Učitelia vysokých škôl boli oslovení motivujúcim listom v elektronickej forme zaslaným na e-mailovú adresu daného respondenta. V texte tohto listu bol uvedený zámer výskumu, informácia o anonymite, webová stránka, na ktorej bol umiestnený dotazník, požadovaný termín vyplnenia dotazníka, technické pokyny a poďakovanie. Učitelia vysokých škôl boli oslovení dvakrát z dôvodu zvýšenia počtu respondentov. Pozitívne reagovalo a dotazník vyplnilo 239 respondentov (návratnosť: 26 % z 919 respondentov). Po kontrole

databázy získaných údajov boli vylúčené neúplne vyplnené dotazníky. Výskumnú vzorku tvorilo 205 respondentov (z toho 148 respondentov zo SR a 57 respondentov z ČR).

Výskumnú vzorku možno popísať na základe vybraných sociálno-demografických charakteristík. Sledovanými znakmi boli pohlavie, najvyšší dosiahnutý titul, pracovný úväzok na vysokej škole, seniorita (doba výkonu práce učiteľa vysokej školy), vedný odbor, v ktorom pôsobí respondent a lokalita školy. Štruktúru vzorky zobrazujú tabuľky 1 – 9.

Tab. 1/3 Štruktúra vzorky podľa lokality a pohlavia

LOKALITA POHLAVIE	**SR**		**ČR**		**SPOLU**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Muži	74	36,45	29	14,29	103	50,74
Ženy	72	35,47	28	13,79	100	49,26
SPOLU	**146**	**71,92**	**57**	**28,08**	**203**	**100,00**
Neuvedené	2		0		205	

Výskumu sa zúčastnilo viac respondentov zo Slovenskej republiky (72 %), ako z Českej republiky (28 %). Podľa pohlavia sa vzorka respondentov člení takmer na polovicu (dvaja respondenti zo Slovenskej republiky neoznačili v dotazníku svoje pohlavie). Celkovo odpovedalo 103 mužov (51 %) a 100 žien (49 %). Z celkovej vzorky tvorili muži zo Slovenskej republiky (ďalej len „SR“) 37 % a z Českej republiky (ďalej len „ČR“) 14 %. Z celkovej vzorky tvorili ženy zo SR 35 % a z ČR 14 %.

Respondenti boli sledovaní aj podľa najvyššieho dosiahnutého titulu, pretože úlohy, ktoré plní učiteľ vysokej školy sú diferencované podľa dosiahnutého titulu a na tomto základe možno predpokladať aj zaradenie učiteľa do pracovnej funkcie (tab. 2).

Tab. 2/3 Štruktúra vzorky podľa lokality a dosiahnutého titulu

LOKALITA TITUL	**SR**		**ČR**		**SPOLU**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
2. stupeň VŠ	32	15,61	21	10,24	53	25,85
3. stupeň VŠ	67	32,68	22	10,73	89	43,41
Docent	36	17,56	10	4,88	46	22,44
Profesor	13	6,34	2	0,98	15	7,32
Doktor vied	0	0	2	0,98	2	0,98
SPOLU	**148**	**72,20**	**57**	**27,80**	**205**	**100**

Vzorku respondentov tvorili učitelia od najnižšieho dosiahnutého titulu (ukončený 2. stupeň vysokej školy) až po profesorov a doktorov vied. Najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia, ktorí majú ukončený 3. stupeň vysokej školy a dosiahli titul PhD. alebo jeho ekvivalent. Podľa zákona o vysokých školách by mali byť títo učitelia funkčne zaradení ako odborní asistenti, resp. asistenti (zaradenie do pracovnej funkcie závisí aj od dosiahnutej odbornej praxe). Celkovo je to 44 % respondentov, z toho 33 % zo SR a 11 % z ČR. V poradí druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia, ktorí majú ukončený 2. stupeň vysokej školy (celkom 26 %, z toho 16 % zo SR a 10 % z ČR). Tretiu najpočetnejšiu skupinu respondentov tvorili učitelia, ktorí dosiahli titul docent (celkovo 23 %, z toho 18 % zo SR a 5 % z ČR) a štvrtú skupinu tvorili profesori (celkom 7 %, z toho 6 % zo SR a 1 % z ČR). Najmenej početnou skupinou boli učitelia, ktorí dosiahli titul doktor vied a išlo len o respondentov z ČR. Predpokladáme, že títo respondenti sú súčasne aj držiteľmi titulu profesor.

Tab. 3/3 Štruktúra vzorky podľa pohlavia a dosiahnutého titulu

POHLAVIE	**MUŽI**		**ŽENY**		**SPOLU**	
TITUL	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
2. stupeň VŠ	20	9,85	31	15,27	51	25,12
3. stupeň VŠ	47	23,15	42	20,69	89	43,84
Docent	26	12,81	20	9,85	46	22,66
Profesor	8	3,94	7	3,45	15	7,39
Doktor vied	2	0,99	0	0	2	0,99
SPOLU	**103**	**50,74**	**100**	**49,26**	**203**	**100**

V kontexte znakov pohlavie a najvyšší dosiahnutý titul (tab. 3) najpočetnejšiu skupinu respondentov tvoria muži, ktorí ukončili 3. stupeň vysokej školy a získali titul PhD. a ženy, ktoré ukončili 3. stupeň vysokej školy a získali titul PhD. V skupine mužov to potom boli docenti (13 %) a v skupine žien druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili učiteľky, ktoré ukončili 2. stupeň vysokej školy, resp. absolvovali rigoróznu skúšku (15 %). Údaje o pohlaví a najvyššom dosiahnutom titule členené aj z hľadiska lokality poskytuje tabuľka 4.

Tab. 4/3 Štruktúra vzorky podľa lokality, pohlavia a dosiahnutého titulu

TITUL	**SR**						**ČR**					
	MUŽI		**ŽENY**		**Σ**		**MUŽI**		**ŽENY**		**Σ**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
2. st. VŠ	12	5,91	18	8,87	**30**	**14,78**	8	3,94	13	6,40	**21**	**10,34**
3. st. VŠ	35	17,24	32	15,76	**67**	**33,00**	12	5,91	10	4,93	**22**	**10,84**
Doc.	20	9,85	16	7,88	**36**	**17,73**	6	2,96	4	1,97	**10**	**4,93**
Prof.	7	3,45	6	2,96	**13**	**6,41**	1	0,49	1	0,49	**2**	**0,98**
DrSc.	0	0	0	0	**0**	**0**	2	0,99	0	0	**2**	**0,99**
SPOLU	**74**	**36,45**	**72**	**35,47**	**146**	**71,92**	**29**	**14,29**	**28**	**13,79**	**57**	**28,08**

Tab. 5/3 Štruktúra vzorky podľa lokality a úväzku

LOKALITA ÚVÄZOK	SR		ČR		SPOLU	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
100 %	143	69,76	46	22,44	189	92,20
75 %	0	0	2	0,98	2	0,98
50 %	3	1,46	6	2,93	9	4,39
30 %	0	0	1	0,49	1	0,49
20 %	0	0	1	0,49	1	0,49
Iný	2	0,98	1	0,49	3	1,46
SPOLU	**148**	**72,20**	**57**	**27,80**	**205**	**100**

Výskumnú vzorku má zmysel sledovať aj podľa pracovného úväzku. Len učiteľ zamestnaný na plný pracovný úväzok prináša vysokej škole úžitok v pedagogickej a vo vedecko-výskumnej oblasti. Úžitok zo zamestnávania učiteľa na kratší pracovný úväzok sa znižuje, resp. je obmedzený len na pedagogickú oblasť. Napríklad v prípade, že je učiteľ zamestnaný na plný pracovný úväzok na jednej vysokej škole a na čiastočný úväzok na inej vysokej škole, môže svoju publikačnú činnosť evidovať len na vysokej škole, na ktorej je zamestnaný na plný pracovný úväzok. Táto skutočnosť má negatívny vplyv napr. aj na tvorbu rozpočtu vysokej školy.

Najpočetnejšiu skupinu respondentov tvorili učitelia zamestnaní na vysokej škole na plný pracovný úväzok (z celkovej vzorky 92 %, zo vzorky učiteľov zo SR 97 %, zo vzorky učiteľov z ČR 81 %). Potom nasledovala skupina respondentov, ktorí sú zamestnaní na polovičný pracovný úväzok (z celkovej vzorky 4 %, zo vzorky učiteľov zo SR 2 %, zo vzorky učiteľov z ČR 11 %). V skupine respondentov z ČR sa nachádzajú učitelia zamestnaní na rozličné pracovné úväzky. V skupine respondentov zo SR sa nachádzajú okrem učiteľov zamestnaných na plný pracovný úväzok učitelia zamestnaní na 50 %-tný pracovný úväzok a dvaja učitelia uviedli, že sú zamestnaní na iný pracovný úväzok.

Tab. 6/3 Štruktúra vzorky podľa lokality a vedného odboru pôsobenia

LOKALITA ODBOR	SR		ČR		SPOLU	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Prírodné vedy	25	12,20	5	2,44	30	14,63
Inžinierstvo a technológia	35	17,07	8	3,90	43	20,98
Lekárske vedy	4	1,95	8	3,90	12	5,85
Pôdohospodárske vedy	1	0,49	2	0,98	3	1,46
Spoločenské vedy	53	25,85	22	10,73	75	36,59
Humanitné vedy	30	14,63	12	5,85	42	20,49
SPOLU	**148**	**72,20**	**57**	**27,80**	**205**	**100**

V štruktúre respondentov bol sledovaný aj vedný odbor, v ktorom pôsobia respondenti (tab. 6). Kategória vedných odborov kopíruje kategorizáciu vedných odborov podľa Štatistického úradu SR (Dotazník Kariérny postup držiteľov doktorátov, CDH 2006).

Štruktúra skupiny respondentov zo SR a skupiny respondentov z ČR sa odlišujú. Z celkového počtu respondentov najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia, ktorí pôsobia v oblasti spoločenských vied (37 %), potom učitelia pôsobiaci v oblasti inžinierstva a technológie (21 %) a učitelia pôsobiaci v oblasti humanitných vied (20 %). Najpočetnejšiu skupinu respondentov zo SR tvorili učitelia pôsobiaci v oblasti spoločenských vied (26 %), potom v oblasti inžinierstva a technológie (17 %) a v oblasti humanitných vied (15 %). Najpočetnejšiu skupinu respondentov z ČR tvorili učitelia pôsobiaci v oblasti spoločenských vied (11 %), potom v oblasti humanitných vied (6 %) a rovnakým zastúpením v oblasti lekárskych vied a v oblasti inžinierstva a technológie. Len traja učitelia z celkového počtu respondentov sú učitelia pôsobiaci v oblasti pôdohospodárskych vied.

Tab. 7/3 Štruktúra vzorky podľa seniority a lokality

LOKALITA	**Priemerný počet rokov**	**Štandardná odchýlka**	**Min.**	**Max.**
SR	13,70	10,33	0,50	52,00
ČR	12,17	11,28	1,00	50,00
SPOLU	**13,27**	**10,59**	**0,50**	**52,00**

Tab. 8/3 Štruktúra vzorky podľa seniority a pohlavia

POHLAVIE	**Priemerný počet rokov**	**Štandardná odchýlka**	**Min.**	**Max.**
MUŽI	14,01	10,68	2,00	52,00
ŽENY	12,54	10,60	0,50	40,00

Tab. 9/3 Štruktúra vzorky podľa seniority a dosiahnutého titulu

TITUL	**Priemerný počet rokov**	**Štandardná odchýlka**	**Min.**	**Max.**
2. stupeň VŠ	6,31	7,19	0,50	40,00
3. stupeň VŠ	9,78	5,97	1,00	26,00
Docent	22,43	8,87	6,00	40,00
Profesor	27,47	10,56	10,00	52,00
Doktor vied	34,00	22,63	18,00	50,00

Posledným sledovaným znakom vo výskumnej vzorke bola seniorita, t. j. doba výkonu práce u jedného zamestnávateľa (tab. 7, 8, 9). Celkovo je priemerná seniorita 13,27 rokov (SD = 10,59), pričom priemerná seniorita respondentov zo SR je 13,70 rokov a u respondentov z ČR 12,17 rokov.

Z hľadiska pohlavia sú muži zamestnaní u jedného zamestnávateľa dlhšie (14,01 rokov) ako ženy (12,54 rokov). Možno predpokladať, že seniorita súvisí s najvyšším dosiahnutým titulom, ktorý učitelia dosiahli. Toto zistenie je v zhode s našimi očakávaniami. Najdlhšie prácu vysokoškolského učiteľa vykonávajú doktori vied (priemer 34,00 rokov, min. 18 rokov, max. 52 rokov) a profesori (priemer 27,47 rokov, min. 10 rokov, max. 52 rokov) a potom sú to učitelia, ktorí dosiahli titul docent (priemer 22,43 rokov, min. 6 rokov, max. 40 rokov).

3.3 Výskumný nástroj

Na získanie empirických údajov a overenie stanovených hypotéz bol ako ťažisková technika použitý autorský *Dotazník o práci učiteľa vysokej školy* (ďalej len „dotazník“, alebo „DOPUVŠ“). Otázky tvoriace dotazník boli vytvorené jednak po analýze práce učiteľa vysokej školy na základe metódy štúdia dokumentov (napr. zákon o vysokých školách, interné elektronické dokumenty vysokých škôl, autosnímok pracovného času za akademický rok) a jednak po rozhovore s vybranými učiteľmi vysokých škôl. Z dôvodu, že dotazník bol vytvorený pre účely tejto habilitačnej práce a nebol overený v praxi (opakované skúmanie), bolo potrebné získať argumenty, ktoré by preukázali platnosť záverov výskumu (validita). Podľa L. Lovaša (2001, s. 19) sa „validita chápe ako primeranosť, opodstatnenie a relevantnosť záverov a interpretácií (vývodov), ktoré formuluje výskumník na základe výskumných údajov“. Zámerom overovania platnosti (validity) bolo teda zistiť, či sa výskumom zisťovalo to, čo sa zistiť malo a či je možné výsledky výskumu zovšeobecniť.

Validita dotazníka bola overená ako obsahová validita dotazníka. Zámerom bolo zistiť platnosť obsahu a formy dotazníka tak, aby korešpondovali s operacionalizáciou výskumnej problematiky. V rámci procesu validizácie boli oslovení vybraní experti – učitelia vysokých škôl o posúdenie validity dotazníka.

DESIGN DOTAZNÍKA

Dotazník o práci učiteľa vysokej školy je zameraný na získanie informácií, ktoré bolo možné dosiahnuť napríklad aj rozhovormi s učiteľmi vysokých škôl, ale z dôvodu snahy o zabezpečenie údajov od väčšieho počtu respondentov za kratší časový úsek a menej nákladne, bola zvolená táto technika.

Dotazník je rozdelený do troch častí, pričom inštrukcie sú uvedené osobitne pri každej časti dotazníka. Úvodným textom bol respondent informovaný o výskumnom zámere a motivovaný k vyplneniu dotazníka. Jeho súčasť tvorí aj súhlas s účasťou na výskume.

Prvá časť dotazníka POPIS PRÁCE je zameraná na priamu a nepriamu pedagogickú činnosť učiteľa vysokej školy, na vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť a ostatnú činnosť učiteľa vysokej školy. Každá z uvedených oblastí (subškál) obsahuje úlohy, ktoré vykonáva učiteľ vysokej školy v závislosti na funkcii, do ktorej je učiteľ zaradený. Výskumným zámerom bolo zmapovať prácu vysokoškolských učiteľov za obdobie roku 2008, t. j. za letný semester akademického roku 2007/2008 a zimný semester akademického roku 2008/2009. Respondent mal označiť úlohy, ktoré vykonáva a vyjadriť sa k časovej náročnosti týchto úloh (tzn. mal odhadnúť a uviesť priemerný počet hodín za týždeň, semester alebo akademický rok, potrebný na výkon danej úlohy). Súčasne sa mal respondent vyjadriť k úrovni subjektívnej významnosti pracovnej úlohy. Významnosť pracovnej úlohy bola zisťovaná na 5-stupňovej škále. Kotvy škály sa pohybovali od 1 – rozhodne nie až po 5 – rozhodne áno. Túto časť dotazníka tvoria otázky č. 1 – 67 a možno ju považovať za rozšírený checklist.

Druhá časť dotazníka KOMPETENTNOSŤ (spôsobilosť na výkon práce) je zameraná na kompetentnosti (spôsobilosť na výkon práce). Respondent mal ohodnotiť každú kompetentnosť z hľadiska dôležitosti pre výkon vlastnej práce u kmeňového zamestnávateľa, resp. v inej organizácii pre kmeňového zamestnávateľa na 5-stupňovej škále. Kotvy škály sa pohybujú od 1 – rozhodne nedôležitá až po 5 – rozhodne dôležitá kompetentnosť. Zoznam kompetentností je členený do piatich oddielov (subškál): základné kompetentnosti vo vzťahu k vlastnej osobe a práci (Z), pedagogické kompetentnosti vo vzťahu k výučbe (P), sociálne kompetentnosti vo vzťahu k iným, t. j. interpersonálna spôsobilosť (S), vedecko-výskumné kompetentnosti vo vzťahu k vlastnej vedeckej práci (V) a manažérske kompetentnosti vo vzťahu k vyučovaciemu procesu a k vedeckým činnostiam (M). Druhú časť dotazníka tvoria otázky č. 68 – 147.

Otázky v *tretej časti dotazníka* zisťovali *SOCIÁLNO-DEMOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY RESPONDENTA*. Boli zamerané na zistenie pohlavia, najvyššieho dosiahnutého titulu, úväzku (typu pracovnej zmluvy), seniority v zamestnaní a odboru pôsobenia respondenta. Posledná otázka zisťovala lokalitu školy (miesto), na ktorej pôsobí respondent (otázky č. 148 – 153).

Projekt výskumu a Dotazník o práci učiteľa vysokej školy bol kreovaný v mesiacoch október 2008 až január 2009. Následne sa pristúpilo k výberu súboru respondentov. Zber

údajov bol realizovaný v dvoch kolách z dôvodu získania väčšieho počtu respondentov v mesiacoch február – máj 2009. Spôsob získavania dát, výber súboru a vyhodnocovanie výsledkov boli konzultované s programátorom, sociológom a štatistikom.

Tab. 10/3 Štruktúra dotazníka

Členenie dotazníka	Oblasť (subškála)
1. časť – Popis práce	A – Priama pedagogická činnosť
	B – Nepriama pedagogická činnosť
	C – Vedecko-výskumná a publikačná činnosť
	D – Ostatné činnosti
2. časť – Kompetentnosť	Z – Základné kompetentnosti
	P – Pedagogické kompetentnosti
	S – Sociálne kompetentnosti
	V – Vedecko-výskumné kompetentnosti
	M – Manažérske kompetentnosti
3. časť – Sociálno-demografické charakteristiky	

Elektronická forma dotazníka bola vytvorená ako formulár na webovej stránke dodávateľským spôsobom a bola zverejnená na serveri Prešovskej univerzity v Prešove. Respondent po označení súhlasu s účasťou na výskume vyplnil otázky na webovej stránke a po ich odoslaní program v jazyku PHP spracoval vyplnený dotazník z HTML stránky a údaje preniesol a doplnil do .csv súboru. Následne bol tento databázový súbor, ktorý obsahoval odpovede respondentov, importovaný do programu Excel a štatistický spracovaný. Rozhodnutie o použití dotazníka v elektronickej forme ovplyvnil aj predpoklad, že oslovenými subjektami bude akceptovaný skôr pre s tým spojenú časovú manipuláciu a zabezpečenie úplnej anonymity. Toto rozhodnutie ovplyvnila aj nákladová nenáročnosť aktivity.

FAKTOROVÁ ŠTRUKTÚRA A RELIABILITA DOTAZNÍKA

Štruktúra Dotazníka o práci učiteľa vysokej školy bola overovaná metódou faktorovej analýzy. Následne bola zisťovaná reliabilita dotazníka ako vnútorná konzistencia položiek (otázok podľa jednotlivých oblastí, resp. subškál).

Na overenie základnej štruktúry 1. časti dotazníka nazvanej Popis práce bola realizovaná exploračná faktorová analýza na základe údajov vyjadrujúcich významnosť jednotlivých úloh. Pre spracovanie bola použitá metóda maximálnej vierohodnosti nasledovaná normalizovanou rotáciou faktorov varimax. Pri posudzovaní štruktúry jednotlivých oblastí prvej časti dotazníka, a to A – Priama pedagogická činnosť, C –

Vedecko-výskumná činnosť a D – Ostatné činnosti bola identifikovaná jednofaktorová štruktúra, tzn. bola potvrdená homogenita subškál (oblastí dotazníka). V oblasti B – Nepriama pedagogická činnosť boli identifikované 3 faktory, ktorých vlastné číslo (eigenvalue) bolo väčšie ako 1. Napriek tomu, že celkový rozptyl je menší ako v sociálnych vedách zaužívaných 60 % (54,57 %), ukázalo sa 3-faktorové riešenie ako zmysluplné. Tabuľka 11 zobrazuje faktorové náboje pre výsledné tri faktory po rotácii metódou varimax. Na základe obsahu položiek boli faktorom priradené názvy. *Prvý faktor* bol nazvaný *Postgraduál* a obsahuje položky (otázky) orientované na úlohy súvisiace s rigoróznym konaním, doktorandským štúdiom, habilitačným a inauguračným konaním a tiež so študentskou vedeckou činnosťou. *Druhý faktor* bol nazvaný *Výučba* a obsahuje položky orientované na úlohy súvisiace s výučbou na dennej a externej forme štúdia v 1. a 2. stupni štúdia. *Tretí faktor,* nazvaný *Absolutórium,* obsahuje položky súvisiace s úlohami týkajúcimi sa záveru štúdia študentov v 1. a 2. stupni štúdia.

Reliabilita (spoľahlivosť) Dotazníka o práci učiteľa vysokej školy bola zisťovaná ako vnútorná konzistencia položiek (otázok podľa jednotlivých oblastí, resp. subškál) – tab. 12. Na odhad vnútornej konzistencie jednotlivých oblastí (subškál) dotazníka boli vypočítané hodnoty Cronbachovej alfy. Hodnoty Cronbachovej alfy preukázali vnútornú konzistenciu jednotlivých subškál. Subškály 1. časti dotazníka, a to B – Nepriama pedagogická činnosť, C – Vedecko-výskumná činnosť a D – Ostatná činnosť zaznamenávajú vysoké hodnoty koeficientu α od 0,87 do 0,94. Nižšia hodnota (α = 0,57) je zaznamenaná pri subškále A – Priama pedagogická činnosť. Nižšiu hodnotu možno spájať s nižším počtom položiek v tejto subškále (oblasti) dotazníka. V 2. časti dotazníka nazvanej Kompetentnosť (spôsobilosť na výkon práce) boli zaznamenané hodnoty koeficientu α od 0,84 do 0,92.

Tab. 11/3 Faktorová analýza oblasti dotazníka Nepriama pedagogická činnosť po rotácii varimax

Otz	POLOŽKA	FAKTOR 1 *Postgraduál*	FAKTOR 2 *Výučba*	FAKTOR 3 *Absolutórium*
9.	Príprava prednášok na doktorandskom štúdiu	0,89		
14.	Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	0,90		
16.	Člen rigoróznej komisie	0,82		
17.	Člen komisie pre doktorandské skúšky	0,88		
20.	Vedenie rigoróznych prác	0,77		
21.	Vedenie dizertačných prác	0,95		
24.	Oponovanie rigoróznych prác	0,79		
25.	Oponovanie dizertačných prác	0,95		
26.	Recenzie habilitačných a inauguračných prác	0,94		
27.	Vedenie ŠVOČ	0,47		
6.	Príprava prednášok na dennej forme štúdia		0,33	
7.	Príprava seminárov na dennej forme štúdia		0,47	
8.	Konzultačné hodiny pre študentov		0,56	
10.	Príprava konzultácií na externej forme štúdia		0,40	
11.	Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie		0,63	
12.	Priebežné hodnotenie študentov počas semestra		0,57	
13.	Záverečné hodnotenie študentov		0,48	
28.	Ostatné práce (napr. zapisovanie výsledkov skúšok)		0,48	
15.	Člen štátnicovej komisie			0,41
18.	Vedenie bakalárskych prác			0,45
19.	Vedenie diplomových prác			0,55
22.	Oponovanie bakalárskych prác			0,50
23.	Oponovanie diplomových prác			0,68
	Vlastné číslo (Eigenvalue)	**8,26**	**2,83**	**1,47**
	% celkového rozptylu	**33,88 %**	**11,18 %**	**9,50 %**

Tab. 12/3 Hodnoty vnútornej konzistencie (alfa) a priemerná medzipoložková korelácia dotazníka

Časť dotazníka	Oblasť (subškála)	Cronbachova alfa	Medzipoložková korelácia
1. Popis práce	A – Priama pedagogická činnosť	0,57	0,22
	B – Nepriama pedagogická činnosť	0,91	0,32
	1. faktor – Postgraduál	*0,97*	*0,79*
	2. faktor – Výučba	*0,75*	*0,30*
	3. faktor- Absolutórium	*0,84*	*0,52*
	C – Vedecko-výskumná činnosť	0,94	0,42
	D – Ostatné činnosti	0,87	0,36
2. Kompetentnosť	Z – Základná kompetentnosť	0,84	0,25
	P – Pedagogická kompetentnosť	0,87	0,29
	S – Sociálna kompetentnosť	0,92	0,42
	V – Vedecko-výskumná kompetentnosť	0,90	0,37
	M – Manažérske kompetentnosti	0,88	0,32

Poznámka: Požadovaná hodnota Cronbachovej alfy: $\alpha = 0,7$ a viac

3.4 Štatistické spracovanie údajov

Výsledky výskumu boli spracované s využitím štatistického softvéru STATISTICA. Základná analýza získaných dát bola realizovaná s využitím metód deskriptívnej a induktívnej analýzy.

Na overenie hypotéz boli použité metódy rozdielovej štatistiky, a to t-testy pre dva nezávislé výbery a jednorozmerná analýza rozptylu (ANOVA). V prípade nesplnenia podmienok pre použitie analýzy rozptylu bola použitá Kruskal-Wallisova analýza rozptylu. Z dôvodu nerovnako veľkých skupín respondentov, resp. malých skupín respondentov bol v niektorých prípadoch použitý Mann-Whitneyho U-test, ako neparametrická alternatíva t-testu. Na zistenie priemernej významnosti pracovných úloh v populácii učiteľov bol použitý intervalový odhad aritmetického priemeru populácie, pričom vybraná úroveň pravdepodobnosti (interval spoľahlivosti, CI) bola 95 %.

Na zistenie súvislostí medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh bol použitý Kendallov gama (korelačný) koeficient.

3.5 Práca vysokoškolského učiteľa – prezentácia a interpretácia výsledkov výskumu

Nezriedka sa stretávame s názorom, že práca vysokoškolského učiteľa je náročná z hľadiska obsahu i z hľadiska času, že vyvoláva stres a choroby s tým spojené, je nedostatočne ocenená, spoločenský status učiteľa je neadekvátny výstupu, ktorý vykazuje jeho práca, atď. Každý držiteľ tohto pracovného miesta však svoju prácu vníma inak, subjektívne. Autorku výskumu zaujímal práve názor držiteľov pracovného miesta vysokoškolský učiteľ na prácu, ktorú vykonávajú. Konkrétnym zámerom bolo zistiť a analyzovať časovú náročnosť pracovných úloh tvoriacich obsah priamej pedagogickej činnosti, nepriamej pedagogickej činnosti, vedecko-výskumnej činnosti a ostatnej činnosti. Zámerom tiež bolo zistiť a analyzovať percipovanú významnosť týchto úloh a nájsť klasifikačnú štruktúru kľúčových kompetentností vysokoškolského učiteľa.

Získané výsledky sú hodnotené a interpretované podľa jednotlivých častí Dotazníka o práci učiteľa vysokej školy a podľa čiastkových cieľov výskumu.

3.5.1 Časová náročnosť pracovných úloh učiteľov vysokých škôl

V kontexte časovej náročnosti pracovných úloh bolo cieľom (čiastkový cieľ 1) zistiť a analyzovať subjektívny odhad odpracovaného času vysokoškolským učiteľom pri výkone jednotlivých pracovných úloh vo vzťahu k pohlaviu, najvyššiemu dosiahnutému titulu, vednému odboru, v ktorom učiteľ pôsobí a vo vzťahu k lokalite pracoviska, pričom oslovení boli respondenti pôsobiaci na vysokých školách v SR a v ČR. Na základe týchto údajov bolo našim cieľom zmapovať extenzívne využitie fondu pracovného času.

Hypotéza 1: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh podľa vybraných sociálno-demografických charakteristík respondentov (pohlavie, dosiahnutý titul, vedný odbor pôsobenia), pričom predpokladáme, že najviac štatisticky významných rozdielov bude preukázaných pri znaku dosiahnutý titul .*

Respondenti mali v dotazníku označiť úlohy, ktoré vykonávajú a vyjadriť sa k časovej náročnosti týchto úloh (tzn. mali odhadnúť a uviesť priemerný počet hodín). Vzhľadom na to, že jednotlivé položky dotazníka zisťovali hodnoty za rôzne obdobia (za týždeň, semester, akademický rok), bolo potrebné prepočítať hodnoty na jedno obdobie (mierku). Keďže počet týždňov semestra je na vysokých školách odlišný (12 až 13 týždňov), rozhodli sme sa o použitie priemernej hodnoty, t. j. 12,5 týždňa za semester. Transformácia hodnôt sa následne realizovala na akademický rok (25 týždňov).

Pri každej položke dotazníka bola zisťovaná časová náročnosť pracovnej úlohy. Na popis výsledkov bol použitý aritmetický priemer. Na zistenie rozdielov v časovej náročnosti pracovnej úlohy medzi skupinami vytvorenými na základe sociálno-demografických charakteristík boli použité t-test pre dva nezávislé výbery a analýza rozptylu.

Priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa oblastí činnosti učiteľa vysokej školy

Vo výskume sme sa sústredili na časovú náročnosť jednotlivých pracovných úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom, pričom sme sa v prvom rade zamerali na popis celej výskumnej vzorky.

Na základe výsledkov konštatujeme, že respondenti, vysokoškolskí učitelia v Slovenskej republike a v Českej republike priemerne za akademický rok odpracujú 2525,61

hodín (tab. 18). Podľa množstva odpracovaného času najviac času venujú vedecko-výskumnej činnosti (896,33 h / ak. rok, t. j. 35,49 % z celkového odpracovaného času), následne nepriamej pedagogickej činnosti (817,29 h / ak. rok, t. j. 32,36 % z celkového odpracovaného času), potom priamej pedagogickej činnosti (408,46 h / ak. rok, t. j. 16,17 % z celkového odpracovaného času) a nakoniec ostatnej činnosti (403,52 h / ak. rok, t. j. 15,98 % z celkového odpracovaného času).

Tab. 13/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh v hodinách / ak. rok

PRACOVNÁ OBLASŤ	POČET	PRIEMER	SD
A – Priama pedagogická činnosť	205	408,46	191,24
B – Nepriama pedagogická činnosť	205	817,29	379,54
1. faktor – Postgraduál	*205*	*63,30*	*103,93*
2. faktor – Výučba	*205*	*585,62*	*310,35*
3. faktor- Absolutórium	*205*	*168,37*	*114,96*
C – Vedecko-výskumná činnosť	205	896,33	646,95
D – Ostatné činnosti	205	403,52	361,63
SPOLU: A + B + C	205	2.122,08	828,11
SPOLU: A + B + C + D	205	2.525,61	972,31

Učiteľ vysokej školy je nielen pedagogickým pracovníkom, ale aj vedecko-výskumným pracovníkom. Práve tejto činnosti venujú respondenti najviac pracovného času. V rámci vedecko-výskumnej činnosti učiteľ pracuje na výskumných úlohách, ktorých výsledky publikuje. Riešenie výskumných úloh zabezpečuje v rámci základného a aplikovaného výskumu pre rôzne subjekty, napr. pre spoločnosť (VEGA, KEGA, APV), pre prax (objednávky organizácií) a pre zamestnávateľa (fakultný výskum).

Tab. 14/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh u učiteľov prijatých na 100 % pracovný úväzok (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	POČET	PRIEMER	SD
A – Priama pedagogická činnosť	189	410,54	174,01
B – Nepriama pedagogická činnosť	189	827,80	373,48
1. faktor – Postgraduál	*189*	*63,47*	*98,14*
2. faktor – Výučba	*189*	*592,51*	*314,55*
3. faktor- Absolutórium	*189*	*171,83*	*114,20*
C – Vedecko-výskumná činnosť	189	931,16	650,32
D – Ostatné činnosti	189	413,00	362,18
SPOLU: A + B + C	189	2.169,50	788,95
SPOLU: A + B + C + D	189	2.582,50	936,96

Respondenti sú na vysokých školách zamestnaní na rozličný pracovný úväzok. Zaujímalo nás koľko času v priemere venujú rôznym pracovným úlohám respondenti zamestnaní na plný pracovný úväzok. Ich počet bol 189. Výsledky sa v porovnaní k zisteniam v celej výskumnej vzorke rámcovo nezmenili.

Tab. 15/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa pohlavia (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	**PRIEMER**		**t-test**
	MUŽI	**ŽENY**	
A – Priama pedagogická činnosť	411,38	401,93	0,35
B – Nepriama pedagogická činnosť	806,16	831,99	- 0,48
1. faktor – Postgraduál	*76,69*	*50,48*	*1,81* [a]
2. faktor – Výučba	*550,37*	*624,88*	*- 1,71*[a]
3. faktor- Absolutórium	*179,10*	*156,64*	*1,39*
C – Vedecko-výskumná činnosť	984,50	810,55	1,92
D – Ostatné činnosti	391,17	409,57	- 0,37
SPOLU: A + B + C	2.202,03	2.044,47	1,35
SPOLU: A + B + C + D	2.593,21	2.454,03	1,01

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Výsledky boli posudzované aj v kontexte interpohlavných rozdielov (tab. 15). Celkový počet respondentov bol 203 (dvaja respondenti neuviedli svoje pohlavie), z toho 103 mužov a 100 žien. V tabuľke možno vidieť rozdielne poradie časovej náročnosti oblastí pracovnej činnosti respondentov. Kým u mužov sa poradie oproti všetkým respondentom nezmenilo, u žien nastali zmeny. Ženy venujú v priemere za akademický rok najviac pracovného času nepriamej pedagogickej činnosti, potom vedecko-výskumnej činnosti, ostatnej činnosti a až na poslednom mieste sa vyskytla priama pedagogická činnosť. Rozdiely boli zistené i v rámci nepriamej pedagogickej činnosti. Napriek tomu, že ženy vykázali o 9,45 h / ak. rok menej ako muži na priamu pedagogickú činnosť, jej príprave sa venujú o 74,51 h / ak. rok viac (rozdiel priemerov faktora Výučba medzi mužmi a ženami). Rozdiel priemerov faktora Postgraduál medzi mužmi a ženami je 26,21 h / ak. rok (viac hodín odpracovali muži) a rozdiel priemerov faktora Absolutórium je 22,46 h / ak. rok (viac hodín odpracovali muži). Muži odpracujú priemerne za ak. rok o 139,18 hodín viac ako ženy.

Napriek uvádzaným rozdielom medzi mužmi a ženami vo vzorke, tieto sa neukázali ako štatisticky významné.

Učiteľovi vysokej školy z legislatívnych noriem nepriamo vyplýva povinnosť kvalifikačne rásť. Výkon funkcie predpokladá istý stupeň kvalifikácie, pričom obsah úloh jednotlivých funkcií je odlišný. Najnáročnejšie práce vykonáva profesor. Jedným zo

sociálno-demografických znakov, ktorý bol u respondentov sledovaný, bol najvyšší dosiahnutý titul (tab. 16).

Tab. 16/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	**PRIEMER**					**F**
	Bez PhD.	**PhD.**	**Doc.**	**Prof.**	**DrSc.**	
	n = 53	**n = 89**	**n = 46**	**n = 15**	**n = 2**	
A – Priama pedagogická čin.	419,07	435,52	369,24	360,93	182,00	1,62
B – Nepriama pedagogická čin.	748,77	802,63	881,70	1004,07	403,00	2,32
1. faktor – Postgraduál	*8,51*	*29,30*	*135,63*	*211,20*	*255,50*	*97,74* [a]***
2. faktor – Výučba	*600,79*	*606,45*	*533,87*	*626,93*	*137,50*	*0,68*
3. faktor- Absolutórium	*139,47*	*166,89*	*212,20*	*165,93*	*10,00*	*12,33* [a] *
C – Vedecko-výskumná čin.	477,70	947,12	1.131,22	1.362,00	835,00	14,79***
D – Ostatné činnosti	343,60	457,89	387,42	386,07	73,50	1,19
SPOLU: A + B + C	1.645,53	2.185,28	2.382,15	2.727,00	1.420,00	12,09 ***
SPOLU: A + B + C + D	1.989,14	2.643,16	2.769,58	3.113,07	1.493,50	9,91***

Legenda: a – Kruskal-Wallisov test

Pri zisťovaní vplyvu najvyššie dosiahnutého titulu na percipovanú časovú náročnosť z dôvodu nízkeho počtu držiteľov titulu DrSc. títo neboli do analýzy zahrnutí.

Náročnosť pracovných úloh možno posudzovať aj podľa množstva odpracovaného času. Celková časová náročnosť rastie priamoúmerne s funkciou učiteľa (najvyššiu časovú náročnosť uviedli profesori). Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný medzi jednotlivými kategóriami pracovníkov vo vzťahu k časovej náročnosti pracovných úloh v oblastiach Nepriama pedagogická činnosť u faktorov Postgraduál ($F = 97,74$; $p < ,001$) a Absolutórium ($F = 12,33$; $p < ,05$), Vedecko-výskumná činnosť ($F = 14,79$; $p < ,001$), čo sa prejavilo aj spolu za oblasti činnosti Priama pedagogická činnosť, Nepriama pedagogická činnosť a Vedecko-výskumná činnosť ($F = 12,09$; $p < ,001$) a spolu za všetky vymedzené oblasti činnosti (A + B + C + D) vysokoškolského učiteľa ($F = 9,91$; $p < ,001$).

Výsledky post hoc testov u faktora Postgraduál identifikovali štatisticky významnú odlišnosť medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul docent a profesor. Tiež bola identifikovaná odlišnosť medzi učiteľmi, ktorí získali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul docent a profesor. Úlohy zaradené do faktora Postgraduál by mali vykonávať učitelia, ktorí získali vyšší akademický titul. Nazdávame sa preto, že výkon

týchto úloh sa u učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. spája s prípravnými prácami. U faktora Absolutórium sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul docent a profesor a tiež medzi učiteľmi, ktorí získali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul docent a profesor. Významné rozdiely v oblasti Vedecko-výskumná činnosť boli preukázané medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul PhD., docent a profesor. Tiež sa rozdiely ukázali medzi skupinami učiteľov, ktorí získali titul PhD. a titul profesor.

Štatisticky významný rozdiel bol zistený aj v sumárnych hodnotách časovej náročnosti pracovných úloh. V prípade súčtu za Priamu pedagogickú činnosť, Nepriamu pedagogickú činnosť a Vedecko-výskumnú činnosť existuje významný rozdiel medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul PhD., docent a profesor a tiež medzi učiteľmi, ktorí získali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul docent. V prípade súčtu za všetky oblasti činnosti vysokoškolského učiteľa sa rozdiel preukázal medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul PhD., docent a profesor. Najnižšiu časovú náročnosť vždy uvádzali učitelia, ktorí dosiahli nižší akademický titul. Získané výsledky sú v zhode s našim očakávaním, pretože učitelia s nižšou kvalifikáciou majú vykonávať menej náročné úlohy, ktorých výkon si vyžaduje aj menej pracovného času.

Tab. 17/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa vedného odboru (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	**PRIEMER**					**F**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
A – Priama pedagogická čin.	393,17	455,65	366,21	402,97	396,12	0,90
B – Nepriama pedagogická čin.	768,93	814,99	575,42	858,84	808,86	1,74
1. faktor – Postgraduál	*91,20*	*50,37*	*70,08*	*59,94*	*62,95*	*0,73*
2. faktor – Výučba	*533,63*	*581,62*	*444,33*	*1.162,00*	*613,70*	*1,15*
3. faktor- Absolutórium	*144,10*	*183,00*	*61,00*	*185,20*	*169,98*	*3,73***
C – Vedecko-výskumná čin.	1.003,57	828,91	716,25	921,67	913,02	0,59
D – Ostatné činnosti	439,60	398,23	260,33	420,97	374,86	0,65
SPOLU: A + B + C	2.165,67	2.099,55	1.657,88	2.183,48	2.118,00	1,09
SPOLU: A + B + C + D	2.605,27	2.497,78	1.918,21	2.604,45	2.492,86	1,40

Legenda:
1 – Prírodné vedy (n = 30)
2 – Inžinierstvo a technológie (n = 43)
3 – Lekárske vedy (n = 12)
4 – Spoločenské vedy (n = 75)
5 – Humanitné vedy (n = 42)

Priemerná časová náročnosť pracovných úloh bola zisťovaná v celej výskumnej vzorke aj podľa znaku vedný odbor. Z dôvodu nízkeho počtu respondentov bola analýza rozptylu počítaná bez vedného odboru pôdohospodárske vedy.

Najmenej odpracovaného času za všetky oblasti pracovných činností vykázali respondenti pôsobiaci vo vednom odbore lekárske vedy. Túto skutočnosť vysvetľujeme výkonom iných úloh, ktoré súvisia s klinickou praxou učiteľa.

Každá skupina respondentov najviac odpracovaného času uviedla v oblasti Vedecko-výskumné činnosti a následne v oblasti Nepriama pedagogická činnosť. Najvyššiu časovú náročnosť v oblasti Vedecko-výskumné činnosti uviedli respondenti pôsobiaci v oblasti prírodné vedy (1003,57 h) a najnižšiu respondenti pôsobiaci v oblasti lekárske vedy (716,25 h). Najvyššiu časovú náročnosť v oblasti Nepriama pedagogická činnosť uviedli respondenti pôsobiaci v oblasti spoločenské vedy (858,84 h) a najnižšiu respondenti pôsobiaci v oblasti lekárske vedy (575,42 h). Uvádzané rozdiel nie sú štatisticky významné.

Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný len v oblasti Nepriama pedagogická činnosť pri faktore Absolutórium ($F = 3,73$; $p < ,01$). Preukázal sa medzi skupinou respondentov pôsobiacich v odbore prírodné vedy a skupinou respondentov pôsobiacich v odboroch spoločenské a humanitné vedy. Signifikantný rozdiel sa preukázal tiež medzi skupinou respondentov pôsobiacou vo vednom odbore lekárske vedy a skupinami respondentov pôsobiacimi v odbore spoločenské a humanitné vedy. Tento výsledok zrejme spôsobila skutočnosť, že spoločenské a humanitné odbory prijímajú väčší počet študentov ako prírodné vedy a v doktorskom štúdiu na lekárskych vedách nie je štúdium rozdelené na 1. a 2. stupeň štúdia, takže budúci lekári nepíšu bakalársku prácu. Z tohto dôvodu sú úlohy zamerané na získanie absolutória na spoločenských a humanitných odboroch časovo náročnejšie (ide napr. o vedenie a oponovanie záverečných prác, členstvo v štátnicových komisiách).

Výsledky výskumu boli doteraz uvádzané a interpretované pre každú oblasť pracovnej činnosti ako celok. Každá oblasť pracovnej činnosti je ale tvorená viacerými úlohami, ktoré majú väčší, či menší podiel na odpracovanom čase učiteľa vysokej školy. V nasledujúcom texte sú prezentované a interpretované výsledky jednotlivo za každú oblasť pracovnej činnosti.

Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

Priama pedagogická činnosť je práca, v priebehu ktorej učiteľ vysokej školy vedie prednášky, semináre (cvičenia), konzultácie, resp. zabezpečuje praxe a exkurzie. Zvyčajne je vykonávaná v učebni, resp. v na to určenom priestore za priamej účasti učiteľa a študentov.

Tab. 18/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh celkom (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER	SD
Vedenie prednášok na DŠ	140,06	124,29
Vedenie seminárov / cvičení na DŠ	223,66	146,89
Vedenie prednášok (konzultácií) na PhD. štúdiu	9,75	27,26
Vedenie konzultácií na externej forme štúdia	25,07	35,00
Vedenie exkurzií a praxí študentov	9,92	44,40

Priamu pedagogickú činnosť tvoria úlohy uvedené v tabuľke 18, pričom respondenti uviedli, že časovo najnáročnejšie je vedenie seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia (223,66 h; 54,75 % z uvádzanej priemernej priamej pedagogickej činnosti). Priamemu kontaktu pri zabezpečovaní prednášok a seminárov, resp. cvičení so študentmi na dennej forme štúdia venuje učiteľ 363,72 h (89,04 % z uvádzanej priemernej priamej pedagogickej činnosti).

Tab. 19/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa pohlavia (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	MUŽI	ŽENY	
Vedenie prednášok na DŠ	154,85	126,13	1,65
Vedenie seminárov / cvičení na DŠ	205,83	236,50	- 1,53
Konzultácie na PhD. štúdiu	13,53	6,04	1,98 [a]
Konzultácie na externom štúdiu	22,52	28,00	- 1,11
Vedenie exkurzií a praxí študentov	14,64	5,26	1,52 [a]

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Podľa demografického znaku pohlavie, muži venujú priemerne viac času prednáškam na dennej forme štúdia, konzultáciám na doktorandskom štúdiu a vedeniu exkurzií a praxí študentov. Prednášky na dennej forme štúdia a konzultácie na doktorandskom štúdiu sú najzložitejšie úlohy, a práve tie zabezpečujú muži.

Na porovnanie rozdielov vo výskyte časovej náročnosti pracovných úloh medzi respondentmi podľa najvyššieho dosiahnutého titulu bola použitá analýza rozptylu (ANOVA). Z dôvodu nízkeho počtu respondentov bola analýza rozptylu počítaná bez vysokoškolských učiteľov, ktorí dosiahli titul DrSc. (tab. 20).

Tab. 20/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMERNÁ ČASOVÁ NÁROČNOSŤ					F
	Bez PhD.	PhD.	Doc.	Prof.	DrSc.	
	n = 53	n = 89	n = 46	n = 15	n = 2	
Vedenie prednášok na DŠ	101,18	141,57	159,24	205,00	175,00	3,58 *
Vedenie seminárov / cvičení na DŠ	286,79	252,53	147,83	91,67	0	42,00 [a] ***
Konzultácie na PhD. štúdiu	2,49	3,28	23,04	33,33	0	87,44 [a] ***
Konzultácie na externom štúdiu	20,53	24,63	31,87	26,27	0	0,88
Vedenie exkurzií a praxí študentov	8,08	13,51	7,26	4,67	0	0,34

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test

Výsledky analýzy rozptylu ukázali existenciu štatisticky významných rozdielov pri úlohe vedenie prednášok na dennej forme štúdia (F = 3,58; p < ,05) a tiež pri úlohe vedenie seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia (F = 42,00; p < ,001), a to medzi skupinou učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí získali titul docent a profesor. Najviac pracovného času vedeniu seminárov venovali učitelia, ktorí nezískali titul PhD. a najmenej učitelia, ktorí získali titul profesor. Učitelia, ktorí nezískali titul PhD., pri vedení seminárov odpracovali trikrát viac času ako profesori. Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný aj pri úlohe vedenie konzultácií na doktorandskom štúdiu (F = 87,44; p < ,001). Podľa zákona o vysokých školách je táto úloha priradená funkcii profesor a docent. Výsledky výskumu preukázali, že najviac pracovného času pri výučbe študentov doktorandského štúdia odpracovali učitelia, ktorí získali titul profesor a docent.

Výsledky prezentované v tabuľke 21 boli posudzované v kontexte charakteristiky vedný odbor pôsobenia respondentov ukázali štatisticky významný rozdiel pri úlohe vedenie seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia (F = 2,49; p < ,05), pričom odlišnosť bola identifikovaná medzi skupinou respondentov pôsobiacich na vednom odbore prírodné vedy a skupinou respondentov pôsobiacich na odbore inžinierstvo a technológia. Odlišnosť sa preukázala tiež medzi skupinou respondentov pôsobiacich na vednom odbore inžinierstvo a technológia a skupinou respondentov pôsobiacich na odbore spoločenské vedy. Na vednom odbore inžinierstvo a technológia sú časovo najnáročnejšie semináre, resp. cvičenia, tvoria 67,47 % z času priamej výučby na dennej forme štúdia. Súčasne ide o najväčšie množstvo pracovného času v porovnaní so všetkými sledovanými vednými odbormi.

Tab. 21/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa vedného odboru (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMERNÁ ČASOVÁ NÁROČNOSŤ					F
	1	2	3	4	5	
Vedenie prednášok na DŠ	155,83	133,72	101,04	152,33	129,76	0,69
Vedenie seminárov / cvičení na DŠ	175,00	277,33	216,67	209,33	226,79	2,49 *
Konzultácie na PhD. štúdiu	15,2	11,86	14,50	8,43	5,38	0,75
Konzultácie na externom štúdiu	16,73	23,67	27,33	30,19	24,43	0,84
Vedenie exkurzií a praxí študentov	30,40	9,07	6,67	2,69	9,76	2,13

Legenda:
1 – Prírodné vedy (n = 30)
2 – Inžinierstvo a technológia (n = 43)
3 – Lekárske vedy (n = 12)
4 – Spoločenské vedy (n = 75)
5 – Humanitné vedy (n = 42)

Počet odpracovaných hodín pri vedení prednášok a seminárov na dennej forme štúdia je podľa poradia respondentov zabezpečujúcich vzdelávanie na vedných odboroch nasledujúci: inžinierstvo a technológia (411,05 h / ak. rok), spoločenské vedy (361,66 h / ak. rok), humanitné vedy (356,55 h / ak. rok), prírodné vedy (330,83 h / ak. rok) a lekárske vedy (317,71 h / ak. rok). Prednášková činnosť je časovo najnáročnejšia na odbore prírodné vedy a najmenej časovo náročná je na lekárskych odboroch.

Konzultácie na doktorandskom štúdiu sú z hľadiska času najnáročnejšie na odbore prírodné vedy, lekárske vedy a inžinierstvo a technológia. Podstatne nižší počet hodín tejto činnosti venovali respondenti pôsobiaci na odbore spoločenské vedy a humanitné vedy. Zistenie potvrdilo odlišnosť štúdia na uvedených odboroch – štúdium na prírodných a lekárskych vedách sa zabezpečuje inými formami, ktoré si vyžadujú priamy kontakt učiteľa so študentom.

Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

Nepriamu pedagogickú činnosť možno charakterizovať prostredníctvom úloh zameraných na prípravu na zabezpečenie pedagogického procesu (napr. príprava na prednášky), na hodnotenie poznatkov študentov získaných v priebehu pedagogického procesu (napr. priebežné a záverečné skúšanie, oponovanie záverečných prác, štátne skúšky, prípadne recenzie habilitačných a inauguračných prác) a na odbornú a metodickú pomoc pre študentov, resp. kolegov (napr. konzultačné hodiny, vedenie záverečných prác). Objektom nepriamej pedagogickej činnosti sú študenti v dennej a externej forme štúdia, študenti doktorandského štúdia a kolegovia, ktorí usilujú o kvalifikačný rast.

Oblasť pracovnej činnosti Nepriama pedagogická činnosť je oproti Priamej pedagogickej činnosti tvorená väčším počtom úloh. Ide o oblasť, ktorú možno vnímať ako podpornú na zabezpečenie priamej pedagogickej činnosti. Na základe výsledkov faktorovej analýzy po rotácii varimax boli identifikované tri faktory (tab. 22), ktoré zoskupujú rovnako zamerané pracovné úlohy (v tabuľke sú farebne rozlíšené).

Tab. 22/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh celkom (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER	SD
Príprava prednášok na DŠ	145,18	135,77
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	138,48	122,70
Konzultácie (konzul. hodiny) pre študentov	103,54	70,60
Príprava prednášok (konzultácií) na PhD. štúdiu	14,65	52,22
Príprava konzultácií na externú formu štúdia	11,17	14,67
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie štud.	27,57	49,85
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	44,15	45,92
Záverečné hodnotenie študentov	72,56	74,03
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	3,02	8,61
Člen štátnicovej komisie	47,55	50,40
Člen rigoróznej komisie	4,24	9,45
Člen komisie pre doktorandské skúšky	4,80	11,77
Vedenie bakalárskych prác	43,96	49,93
Vedenie diplomových prác	42,80	40,14
Vedenie rigoróznych prác	3,83	10,40
Vedenie dizertačných prác	14,05	36,91
Oponovanie bakalárskych prác	19,32	19,17
Oponovanie diplomových prác	14,75	15,70
Oponovanie rigoróznych prác	3,37	8,60
Oponovanie dizertačných prác	7,35	15,62
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	2,68	8,74
Vedenie ŠVOČ	5,30	11,39
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných mater., atď.)	42,99	41,28

Legenda
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Faktor 1 je nazvaný Postgraduál (úlohy súvisia so zabezpečením 3. stupňa vysokoškolského štúdia a so získaním pedagogických titulov). Faktor 2 je nazvaný Výučba (úlohy súvisia so zabezpečením výučby na 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia na dennej

a externej forme štúdia). Faktor 3 je nazvaný Absolutórium (úlohy sú zamerané na ukončenie 1. a 2. stupňa vysokoškolského štúdia).

Učitelia vysokých škôl v sledovanom období odpracovali najviac času pri zabezpečení úloh zaradených do faktora Výučba.

Tab. 23/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa pohlavia (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	MUŽI	ŽENY	
Príprava prednášok na DŠ	145,51	146,75	- 0,06
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	116,02	161,88	- 2,68 [a]*
Konzultačné hodiny pre študentov	107,77	99,75	0,81 [a]
Príprava konzultácií na PhD. štúdiu	18,97	10,50	1,16 [a]
Príprava konzultácií na externej forme štúdia	11,22	11,22	0,00
Príprava testov na priebežné a záver. hodnotenie štud.	22,21	33,04	- 1,53 [a]
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	37,81	49,96	- 1,89 [a]
Záverečné hodnotenie študentov	70,52	75,30	- 0,46
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	3,71	2,38	1,10 [a]
Člen štátnicovej komisie	44,91	48,98	- 0,58
Člen rigoróznej komisie	3,90	4,68	- 0,58 [a]
Člen komisie pre doktorandské skúšky	6,23	3,42	1,71 [a]
Vedenie bakalárskych prác	50,50	37,59	1,85 [a]
Vedenie diplomových prác	47,74	38,11	1,71
Vedenie rigoróznych prác	3,30	4,45	- 0,78 [a]
Vedenie dizertačných prác	18,50	9,75	1,70 [a]
Oponovanie bakalárskych prác	19,51	19,00	0,19
Oponovanie diplomových prác	16,43	12,96	1,58
Oponovanie rigoróznych prác	3,91	2,88	0,86 [a]
Oponovanie dizertačných prác	9,19	5,60	1,64 [a]
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	3,87	1,50	1,96 [a]
Vedenie ŠVOČ	5,10	5,32	- 0,14 [a]
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných mater., atď.)	39,31	46,98	- 1,32 [a]

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Zistené výsledky sú porovnávané medzi mužmi a ženami. Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný len pri úlohe príprava seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia ($t = -2,68$; $p < ,05$). Pri zabezpečení tejto úlohy odpracovali priemerne ženy viac času ako muži. V oblasti Priamej pedagogickej činnosti ženy vedú viac seminárov ako muži, v tomto kontexte je výsledok logický. V oblasti Priamej pedagogickej činnosti viac času spojeného

s vedením prednášok odpracovali muži ako ženy, no príprava na túto úlohu je u oboch pohlaví takmer rovnaká. Možno sa nazdávať, že výsledok poukazuje na väčšiu dôslednosť, precíznosť a možno aj usilovnosť žien ako mužov. Zistenie mohol ovplyvniť aj vyšší podiel žien v povolaní vysokoškolská učiteľka.

Zaujímavý je i údaj o čase odpracovanom pri zabezpečovaní úloh zameraných na vedenie záverečných prác (práce bakalárske, diplomové a dizertačné). Muži odpracovali o 31,29 h / ak. rok viac ako ženy. Možno sa nazdávať, že muži vedú viac záverečných prác ako ženy, alebo venujú viac času jednému študentovi pri spracovávaní záverečnej práce.

V tabuľke 24 sú prezentované zistenia poskytujú informácie o časovej náročnosti pracovných úloh vo vzťahu k respondentom podľa najvyššieho dosiahnutého titulu. Okrem toho poskytujú aj informácie o štruktúre úloh priradených jednotlivým kategóriám vysokoškolských učiteľov. Na základe toho možno zistiť, či úlohy pridelené učiteľovi korešpondujú s dikciou zákona o vysokých školách, resp. súvisiacimi predpismi.

Štatisticky významné rozdiely sa preukázali pri dvanástich pracovných úlohách z celkového počtu 23 úloh. Výsledky boli následne analyzované s využitím post-hoc testu. Rozdiely zistené s využitím Kruskal-Wallisovej analýzy pre nehomogénne rozptyly sú interpretované na základe komparatívnej analýzy.

Štatisticky významný rozdiel bol zaznamenaný pri plnení úlohy príprava seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia ($F = 5,48$; $p < ,05$) medzi skupinou učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. a skupinami učiteľov, ktorí získali titul docent a profesor. Bol preukázaný aj rozdiel medzi skupinou učiteľov, ktorí získali titul PhD. a skupinou učiteľov, ktorí získali titul docent.

Signifikantný rozdiel bol preukázaný aj pri úlohe skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu ($F = 77,82$; $p < ,001$). Táto úloha je časovo najnáročnejšia pre profesorov, no túto úlohu vykonávajú aj učitelia, ktorí získali titul PhD., a to s najnižšou mierou časovej náročnosti. Ďalší výsledok s preukázaným signifikantným rozdielom je členstvo v štátnicovej komisii ($F = 7,08$; $p < ,001$). Rozdiel sa preukázal medzi skupinou učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. a skupinami učiteľov, ktorí získali titul docent a profesor a tiež medzi skupinou učiteľov, ktorí získali titul PhD. a skupinami učiteľov, ktorí získali titul docent a profesor.

Tab. 24/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER					F
	Bez PhD.	PhD.	Doc.	Prof.	DrSc.	
	n = 53	n = 89	n = 46	n = 15	n = 2	
Príprava prednášok na DŠ	111,79	154,78	160,05	166,67	100,00	1,52
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	183,49	145,22	93,21	96,67	0	5,48 *
Konzultačné hod. pre študentov	97,64	107,87	94,02	136,67	37,50	1,62
Príprava konzultácií na PhD. Štúdiu	4,91	11,44	27,78	28,13	13,00	2,04
Príprava konzultácií na externej forme štúdia	8,57	10,67	14,39	14,93	0	1,66
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	35,70	28,63	18,91	22,80	0	0,98
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	46,15	43,46	42,83	51,07	0	0,16
Záverečné hodnotenie študentov	67,47	72,65	72,13	100,93	0	0,81
Sk. doktor. na záver výučby predmetu	0	0,63	6,61	13,33	30,00	77,82 [a] ***
Člen štátnicovej komisie	30,34	43,15	70,17	71,47	0	7,08 ***
Člen rigoróznej komisie	0,11	1,42	10,30	17,60	0	80,29 [a] ***
Člen komisie pre PhD. skúšky	0	0,34	11,83	24,67	20,00	107,82 [a] ***
Vedenie bakalárskych prác	47,57	43,26	48,65	26,80	0	0,81
Vedenie diplomových prác	29,57	45,03	57,46	36,33	5,00	4,39 **
Vedenie rigoróznych prác	0	2,64	8,04	12,00	0	40,37 [a] ***
Vedenie dizertačných prác	0	6,07	29,13	46,67	150,00	101,55[a] ***
Oponovanie bakalárskych prác	21,23	21,85	15,11	13,00	0	2,00
Oponovanie diplomových prác	10,77	13,60	20,80	18,33	5,00	3,98 **
Oponovanie rigoróznych prác	0	0,90	7,50	17,67	0	54,65 [a] ***
Oponovanie dizertačných prác	0	1,03	21,96	23,67	25,00	113,80[a] ***
Recenzie habilit. a inauguračných prác	0,19	0	4,76	20,67	5,00	83,31 [a] ***
Vedenie ŠVOČ	3,30	4,83	7,72	6,80	12,50	1,39
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, prípr. písom. mater., atď.)	49,98	43,17	38,33	37,20	0	0,72

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Ďalšia signifikantná odlišnosť (tab. 24) bola potvrdená pri úlohe členstvo v komisii pre rigorózne skúšky (F = 80,29; p < ,001). Najviac času pri plnení tejto úlohy odpracovali profesori a najmenej času odpracovali učitelia, ktorí nezískali titul PhD. Na niektorých fakultách sa stáva, že učitelia, ktorí získali titul PhD., sú členmi komisie pre doktorandské skúšky. Pri tejto úlohe bol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel (F = 107,82; p < ,001). Priemerná časová náročnosť uvedená učiteľmi, ktorí získali titul PhD. je v porovnaní s plnením tejto úlohy profesormi alebo docentmi podstatne nižšia. Ďalšia úloha, pri ktorej bol

preukázaný významný štatistický rozdiel, je vedenie diplomových prác ($F = 4,39$; $p < ,01$). Rozdiel sa vyskytol medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a skupinami učiteľov, ktorí získali titul PhD. a titul docent. Vedenie rigoróznych prác nie je činnosť, ktorej učitelia vysokých škôl venujú veľa pracovného času. Za akademický rok tejto činnosti venovali profesori 12 hodín a učitelia, ktorí získali titul PhD. 2,64 hodín. Aj pri tejto úlohe bola potvrdená signifikantná odlišnosť na hladine významnosti $\alpha = 0,001$ ($F = 40,37$). Vedenie dizertačných prác je z oblasti vedenia záverečných prác časovo najnáročnejšou úlohou, na čo poukazujú aj priemerné hodnoty časovej náročnosti úlohy; pomocou Kruskal-Wallisovej analýzy bol preukázaný aj štatisticky významný rozdiel ($F = 101,55$; $p < ,001$). Najviac pracovného času pri plnení tejto úlohy odpracovali profesori. Ďalšie úlohy, pri ktorých bol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel, je oponovanie záverečných prác, okrem oponovania bakalárskych prác. Štatisticky významný rozdiel pri oponovaní diplomových prác ($F = 3,98$; $p < ,01$) sa prejavil medzi skupinou učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. a skupinou docentov, pri oponovaní rigoróznych prác ($F = 54,65$; $p < ,001$) najviac času odpracovali profesori a najmenej docenti, pri oponovaní dizertačných prác ($F = 113,80$; $p < ,001$) najviac času odpracovali profesori a najmenej učitelia, ktorí získali titul PhD. Oponovanie záverečných prác je tiež činnosť, ktorú vykonávajú všetky kategórie učiteľov. Časovo najnáročnejšie je pre učiteľov, ktorí nezískali titul PhD., oponovanie bakalárskych prác, pre učiteľov, ktorí získali titul PhD., oponovanie bakalárskych prác, pre učiteľov, ktorí získali titul docent, oponovanie dizertačných prác a pre učiteľov, ktorí získali titul profesor, tiež oponovanie dizertačných prác. Štatisticky významný rozdiel bol zaznamenaný aj pri recenzovaní habilitačných a inauguračných prác ($F = 83,31$; $p < ,001$). Odlišnosť sa preukázala medzi profesormi a docentmi, pričom časovo náročnejšia je táto úloha pre profesorov.

Všetky úlohy tvoriace oblasť Nepriamej pedagogickej činnosti vykonávajú vysokoškolskí učitelia na všetkých sledovaných vedných odboroch (tab. 25). Vyhodnotením údajov boli pri troch úlohách zistené štatisticky významné rozdiely. Bol preukázaný štatisticky významný rozdiel v časovej náročnosti plnenia úlohy skúšanie na štátnych skúškach ($F = 2,83$; $p < ,05$) medzi respondentmi pôsobiacimi na odbore prírodné vedy a respondentmi pôsobiacimi na odboroch spoločenské a humanitné vedy. Okrem toho bol významný rozdiel preukázaný medzi respondentmi pôsobiacimi na odbore lekárske vedy a respondentmi pôsobiacimi na odboroch spoločenské a humanitné vedy. V priemere za akademický rok najviac času odpracovali pri plnení tejto úlohy učitelia pôsobiaci na

humanitných a spoločenských odboroch a v poradí na treťom mieste sa umiestnili respondenti pôsobiaci na odbore inžinierstvo a technológia. Zdá sa, že výsledok ovplyvnil vyšší počet študentov prijatých na takto zamerané fakulty.

Tab. 25/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa vedného odboru (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER					F
	1	2	3	4	5	
Príprava prednášok na DŠ	136,67	137,79	79,17	167,83	132,14	1,43
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	104,17	160,17	104,17	130,00	157,14	1,51
Konzultačné hod. pre študentov	100,00	109,88	66,67	105,33	110,12	1,02
Príprava konzultácií na PhD. štúdiu	36,60	14,33	8,83	10,77	8,95	1,59
Príprava konzultácií na externej forme štúdia	7,67	10,88	13,83	13,63	9,14	1,25
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	30,60	21,77	20,50	25,47	22,90	0,69
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	50,73	43,44	38,33	42,56	37,81	0,44
Záverečné hodnotenie študentov	65,60	57,49	88,33	78,08	69,00	0,81
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	3,60	2,09	6,67	3,33	2,19	0,80
Člen štátnicovej komisie	29,53	46,23	17,67	54,99	55,86	2,83 *
Člen rigoróznej komisie	3,67	2,93	1,67	5,49	4,81	0,81
Člen komisie pre doktorandské skúšky	4,00	3,81	5,00	5,07	6,10	0,24
Vedenie bakalárskych prác	43,50	57,53	20,00	45,41	32,76	2,04
Vedenie diplomových prác	44,80	44,60	10,00	49,69	37,71	2,87 *
Vedenie rigoróznych prác	2,00	2,51	0	5,36	5,12	1,37
Vedenie dizertačných prác	19,33	11,16	31,67	10,33	14,40	1,09
Oponovanie bakalárskych prác	15,33	20,81	9,17	18,13	25,36	2,41
Oponovanie diplomových prác	10,93	13,81	4,17	16,97	18,29	2,84 *
Oponovanie rigoróznych prác	3,00	2,21	1,25	4,42	3,79	0,68
Oponovanie dizertačných prác	9,83	3,72	9,17	6,83	10,24	1,18
Recenzie habilit. a inauguračných prác	2,33	1,63	2,50	4,27	1,40	1,00
Vedenie ŠVOČ	6,83	5,98	3,33	4,07	5,95	0,52
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných mater., atď.)	38,20	40,19	33,33	50,80	37,67	1,16

Legenda:
1 – Prírodné vedy (n = 30)
2 – Inžinierstvo a technológia (n = 43)
3 – Lekárske vedy (n = 12)
4 – Spoločenské vedy (n = 75)
5 – Humanitné vedy (n = 42)
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný aj pri úlohe vedenie diplomových prác ($F = 2,87$; $p < ,05$). Rozdiel sa preukázal medzi respondentmi pôsobiacimi na prírodných vedách

a respondentmi pôsobiacimi na lekárskych vedách, tiež medzi skupinou respondentov pôsobiacich na odbore inžinierstvo a technológia a respondentmi pôsobiacimi na lekárskych vedách a tiež medzi učiteľmi pôsobiacimi na lekárskych vedách a učiteľmi pôsobiacimi na spoločenských a humanitných vedách. Najmenej času tejto úlohe venovali respondenti pôsobiaci na lekárskych vedných odboroch a najviac času respondenti pôsobiaci na vednom odbore humanitné vedy. Nazdávame sa, že výsledok v tomto prípade ovplyvnil jednak vyšší počet študentov v posledných ročníkoch študijného odboru humanitné vedy a usudzovať možno aj na časovú náročnosť spracovania témy diplomovej práce ovplyvnenú napr. realizáciou prieskumu (napr. analýza literárnych zdrojov, spôsob získavania údajov pre praktickú časť práce – dotazníkový prieskum, laboratórne skúmanie).

Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný aj pri úlohe oponovanie diplomových prác ($F = 2,84$; $p < ,05$) medzi skupinou respondentov pôsobiacich na prírodných vedách a skupinou respondentov pôsobiacich na humanitných vedách a tiež medzi učiteľmi pôsobiacimi na lekárskych vedách a učiteľmi pôsobiacimi na spoločenských a humanitných vedách. Časovo najnáročnejšia je táto úloha pre respondentov pôsobiacich na humanitných vedách a potom na spoločenských vedách. Najmenej času (4,17 h / ak. rok) tejto činnosti venujú učitelia pôsobiaci na lekárskych fakultách.

Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

Učiteľ vysokej školy je nielen pedagogický pracovník, ale aj vedecko-výskumný pracovník. Druhú časť jeho práce tvorí práve vedecko-výskumná činnosť. Pedagogickú a vedecko-výskumnú činnosť treba považovať za rovnocenné činnosti, preto z hľadiska pracovného času možno hovoriť o rovnomernom (nie rovnakom) rozdelení pracovného času na tieto činnosti.

V rámci vedecko-výskumnej činnosti učiteľ pracuje na výskumných úlohách, ktorých výsledky publikuje a tvorivo aplikuje do pedagogického procesu. Riešenie výskumných úloh zabezpečuje v rámci základného a aplikovaného výskumu pre rôzne subjekty, napr. pre spoločnosť (VEGA, KEGA, APV), pre prax (objednávky podnikov) a pre zamestnávateľa (fakultný výskum).

Oblasť Vedecko-výskumnej činnosti tvorí viacero úloh (tab. 26). Vyhodnotením údajov bolo zistené, že respondenti v priemere za akademický rok najviac času odpracovali pri tvorbe vedeckej monografie (226,20 h) a pri úlohách spojených s koordináciou vedeckých

projektov (98,44 h). Najnižšiu časovú náročnosť vykazujú úlohy spojené s členstvom vo vedeckých projektoch a úlohy spadajúce do kategórie autorské osvedčenia, patenty a objavy.

Tab. 26/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh celkom (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER	SD
Tvorba vedeckej monografie	226,20	365,62
Kapitoly vo vedeckých monografiách	35,22	83,36
Tvorba vysokoškolskej učebnice	87,59	146,72
Kapitoly vo vysokoškolských učebniciach	12,90	29,64
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	84,39	113,78
Príspevky na konferenciách	44,10	44,36
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	20,34	27,24
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	2,49	17,52
Odborné knižné práce	10,55	42,32
Kapitoly v odborných knihách	3,85	15,57
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	9,37	61,85
Skriptá a učebné texty	51,20	77,69
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	12,12	31,23
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	32,51	55,58
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	23,83	40,40
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	5,08	15,58
Realizácia výskumných aktivít	94,94	124,29
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	98,44	161,42
Členstvo vo vedeckej rade školy	3,94	12,58
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	3,99	11,18
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	1,05	7,95
Členstvo v redakčnej rade časopisu	4,36	11,21
Ostatné (tvorba projektov, org. konferencií, a pod.)	27,89	34,18

Len pri dvoch úlohách z oblasti Vedecko-výskumnej činnosti sledovaných podľa znaku pohlavie sa prejavili štatisticky významné rozdiely (tab. 27). Signifikantný rozdiel sa preukázal pri úlohe tvorba vysokoškolskej učebnice ($t = 2,74$; $p < ,05$), pričom muži v priemere odpracovali o 55,41 hodín viac ako ženy. Rozdiel bol preukázaný aj pri úlohách spojených s členstvom v redakčnej rade časopisu ($t = 2,46$; $p < ,05$). Viac času tejto činnosti znova venovali muži. V sledovanom období muži pri plnení vedecko-výskumných úloh odpracovali o 173,95 hodín viac ako ženy (muži = 984,5 h; ženy = 810,55 h), čo je 23 pracovných dní. V kontexte tohto výsledku možno usudzovať o väčšej iniciatíve mužov, resp. o zameraní mužov na tvorivejšiu časť práce.

Tab. 27/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa pohlavia (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	MUŽI	ŽENY	
Tvorba vedeckej monografie	244,37	212,00	0,63
Kapitoly vo vedeckých monografiách	40,44	29,55	0,93 [a]
Tvorba vysokoškolskej učebnice	114,76	59,35	2,74 [a]*
Kapitoly vo vysokoškolských učebniciach	13,83	11,70	0,51
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	98,08	71,67	1,67 [a]
Príspevky na konferenciách	42,82	45,61	- 0,45
Správy o vedecko-výskumných úlohách	21,67	19,18	0,65
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	2,33	2,70	- 0,15 [a]
Odborné knižné práce	13,62	7,60	1,02 [a]
Kapitoly v odborných knihách	4,95	2,79	0,98
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	2,91	16,20	- 1,53 [a]
Skriptá a učebné texty	54,08	44,77	0,87
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	13,45	10,50	0,67
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	36,79	28,56	1,06 [a]
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	26,12	21,95	0,73 [a]
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	5,69	4,55	0,52
Realizácia výskumných aktivít	90,48	98,43	- 0,46
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	114,76	83,60	1,37
Členstvo vo vedeckej rade školy	4,71	3,22	0,84 [a]
Členstvo v odborovej (spoločnej odbor.) komisii	4,94	3,08	1,18
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	2,09	0	1,87
Členstvo v redakčnej rade časopisu	6,28	2,47	2,46 [a]*
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konfer. a pod.)	25,35	31,07	- 1,19

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Podobne, ako v oblasti Priama pedagogická činnosť a Nepriama pedagogická činnosť, aj v oblasti Vedecko-výskumná činnosť bolo zistených najviac štatisticky významných rozdielov podľa najvyššieho dosiahnutého titulu v porovnaní s ostatnými sociálno-demografickými znakmi (tab. 28). Tieto výsledky poukazujú na rozdielnu náročnosť jednak z hľadiska času, ale aj z hľadiska obsahu úloh, ktoré plnia vysokoškolskí učitelia zaradení do rozličných funkcií.

Tab. 28/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER					F
	Bez PhD.	PhD.	Doc.	Prof.	DrSc.	
	n = 53	n = 89	n = 46	n = 15	n = 2	
Tvorba vedeckej monografie	87,92	227,30	361,30	310,67	100,00	19,95 [a] ***
Kap. vo vedeckých monografiách	9,68	50,04	26,22	66,47	25,00	12,92 [a] **
Tvorba vysokoškolskej učebnice	71,32	99,49	93,91	66,67	0	0,53
Kap. vo VŠ učebniciach	5,66	18,20	11,85	12,00	0	2,04
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	31,75	105,63	75,22	150,33	250,00	34,83 [a] ***
Príspevky na konferenciách	30,04	53,11	40,57	56,40	5,00	10,01 [a] *
Správy o vedecko-výskum. úlohách	8,49	21,09	28,41	35,07	5,00	27,80 [a] ***
Autor. osvedčenia, patenty, objavy	3,77	1,69	2,39	3,33	0	0,17
Odborné knižné práce	1,70	11,71	9,85	37,20	10,00	5,89 [a]
Kapitoly v odborných knihách	1,04	2,07	9,35	7,33	5,00	5,72 [a]
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	23,02	4,49	0	20,00	0	1,54
Skriptá a učebné texty	65,70	46,30	50,17	39,07	0	0,85
Kap. v skriptách a učeb. textoch	4,68	17,31	14,26	2,66	0	2,38
Odborné práce v čas. a zborníkoch	18,68	36,47	31,70	63,07	12,50	2,81 *
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	18,83	23,04	26,07	39,80	20,00	1,10
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	0,38	3,37	6,76	20,67	50,00	32,72 [a] ***
Realizácia výskumných aktivít	60,85	102,53	110,15	116,33	150,00	1,85
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	15,09	84,61	178,26	223,33	150,00	43,38 [a] ***
Členstvo vo vedeckej rade školy	1,23	0,28	7,30	22,73	20,00	75,37 [a] ***
Členstvo v odborovej (spoločnej odbor.) komisii	0,87	0,92	7,76	19,80	17,50	56,46 [a] ***
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	0,45	1,64	0,98	0	0	0,34
Členstvo v redakčnej rade časopisu	0,42	3,81	7,30	11,47	12,50	37,34 [a] ***
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	16,13	32,00	31,43	37,60	2,50	8,71 [a] *

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test
Údaje získané od respondentov, ktorí dosiahli titul doktor vied, neboli pre ich nízky počet vyhodnocované).

Podľa tabuľky 28 sa štatisticky významné rozdiely preukázali pri 12 úlohách z celkového počtu 23 úloh. Priemerne za sledované obdobie časovo najnáročnejšia úloha bola tvorba vedeckej monografie pre docentov a najmenej časovo náročná bola pre učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. ($F = 19{,}95$; $p < {,}001$). Zdá sa, že výsledok poukazuje na plnenie požiadaviek spojených s kvalifikačným rastom učiteľa. Tvorba kapitol vo vedeckých monografiách je úloha, ktorej najviac času venovali profesori, následne učitelia, ktorí získali

titul PhD., potom docenti a napokon učitelia, ktorí nezískali titul PhD. Aj pri tejto úlohe bola preukázaná signifikantná odlišnosť ($F = 12,92$; $p < ,01$). Štatisticky významný rozdiel sa ukázal pri úlohe tvorba vedeckých prác zverejňovaných v časopisoch, zborníkoch a monografiách ($F = 34,83$; $p < ,001$), pričom najviac času jej venovali profesori a najmenej času učitelia, ktorí nezískali titul PhD.

Konferencie vytvárajú priestor aj pre učiteľov s nižšou kvalifikáciou na prezentovanie ich vedeckej práce. S tým súvisí úloha tvorba konferenčných príspevkov, pri ktorej bola tiež zaznamenaná signifikantná odlišnosť ($F = 10,01$; $p < ,05$). Množstvo odpracovaného času je v priemere najvyššie u profesorov, následne u učiteľov, ktorí získali titul PhD. a potom u docentov. Učitelia, ktorí nezískali titul PhD., venovali tejto úlohe najmenej času. Dôvodom môže byť výška konferenčných poplatkov, na ktorých úhradu učitelia, ktorí nezískali titul PhD., majú menej zdrojov, alebo menší počet konferencií konaných pre študentov doktorandského štúdia a možno aj menej vlastného materiálu, ktorý by mohli títo respondenti spracovať do podoby konferenčného príspevku.

Štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj pri úlohe spracovávanie správ o vedecko-výskumných úlohách ($F = 27,80$; $p < ,001$). Správu spravidla spracováva koordinátor úlohy. Podľa výsledkov najviac času tejto úlohe venovali profesori a najmenej učitelia, ktorí nezískali titul PhD. Zrejme učitelia, ktorí nezískali titul PhD., spracovávali podklady pre tvorbu správy o vedecko-výskumnej úlohe pre jej koordinátora. Pri úlohe odborné práce v časopisoch a zborníkoch sa štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ ($F = 2,81$) preukázal medzi skupinou učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. a skupinou profesorov. Významný rozdiel v priemernej časovej náročnosti je preukázaný aj pri úlohe spojenej s vedením autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt a učebných textov ($F = 32,72$; $p < ,001$). Profesori tejto úlohe venujú najviac pracovného času a ostatné skupiny respondentov približne len 15 % z odpracovaného času profesorov.

Významný rozdiel sa ukázal pri úlohe spojenej s vedením vedeckého grantu ($F = 43,38$; $p < ,001$), pričom najviac času odpracovali profesori a najmenej učitelia, ktorí nezískali titul PhD. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj pri úlohe členstvo vo vedeckej rade školy ($F = 75,37$; $p < ,001$). Aj v tomto prípade najvyššie množstvo odpracovaného času vykázali profesori. Ostatné kategórie učiteľov tiež plnia túto úlohu, no venujú jej oveľa menej času. Nazdávame sa, že učitelia, ktorí nezískali titul PhD. a učitelia, ktorí tento titul získali, spolupracujú s profesormi a docentmi na príprave materiálov na rokovanie vedeckej rady. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj pri úlohách, ktoré súvisia s členstvom v odborovej komisii ($F = 56,46$; $p < ,001$), s členstvom v redakčnej rade časopisu ($F = 37,34$;

p < ,001) a s ostatnými prácami, napr. tvorba projektov, organizovanie konferencií a pod. (F = 8,71; p < ,05). V týchto úlohách najvyšší počet hodín odpracovali profesori a najnižší počet hodín odpracovali učitelia, ktorí nezískali titul PhD.

Tab. 29/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa vedného odboru (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER					F
	1	2	3	4	5	
Tvorba vedeckej monografie	215,33	142,03	225,00	282,40	231,43	1,01
Kap. vo vedeckých monografiách	25,443	14,77	9,33	37,03	67,45	14,01 [a] **
Tvorba vysokoškolskej učebnice	81,67	126,74	26,67	83,53	82,62	1,31
Kap. vo VŠ učebniciach	8,00	17,47	16,67	13,59	10,36	0,58
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	125,33	63,05	85,83	80,61	81,95	1,40
Príspevky na konferenciách	35,37	36,56	32,08	46,28	55,76	1,64
Správy o vedecko-výskum. úlohách	18,00	22,63	7,50	24,53	15,17	1,66
Autor. osvedčenia, patenty, objavy	0,33	3,02	0	4,93	0	0,75
Odborné knižné práce	2,50	13,77	13,33	4,91	23,05	1,60
Kapitoly v odborných knihách	7,00	4,42	2,50	3,17	2,88	0,41
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	10,00	2,33	0	10,67	17,14	0,37
Skriptá a učebné texty	63,50	84,33	8,33	42,00	37,05	16,34 [a] **
Kap. v skriptách a učeb. textoch	7,17	22,00	6,67	11,69	7,86	1,58
Odborné práce v čas. a zborníkoch	38,67	29,81	32,92	26,59	39,38	0,50
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	25,63	26,79	31,67	15,59	30,83	1,31
Vedenie autor. kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, uč. textov	2,33	4,51	11,67	5,51	3,67	0,91
Realizácia výskumných aktivít	117,00	97,12	106,67	99,48	65,12	0,90
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV)	181,67	76,74	58,33	87,47	96,43	8,64 [a]
Členstvo vo vedeckej rade školy	0,07	1,40	11,67	4,99	5,50	15,46 [a] **
Členstvo v odborovej (spoločnej odbor.) komisii	2,93	5,30	5,83	3,16	4,50	0,41
Členstvo v komisii VEGA, KEGA ap.	0,80	3,40	0	0	1,07	1,31
Členstvo v redakčnej rade časopisu	1,97	2,19	7,92	4,65	7,07	1,68
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	32,87	28,49	15,67	29,20	26,74	0,57

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test
1 – Prírodné vedy (n = 30)
2 – Inžinierstvo a technológia (n = 43)
3 – Lekárske vedy (n = 12)
4 – Spoločenské vedy (n = 75)
5 – Humanitné vedy (n = 42)

Vysokoškolskí učitelia bez rozdielu vedného odboru, na ktorom pôsobia, majú vykonávať aj vedeckú činnosť. Ako ukazuje tabuľka 29, učitelia si svoje pracovné povinnosti

plnia. Kruskal-Wallisov test preukázal štatisticky významné rozdiely pri úlohe tvorba kapitol vo vedeckých monografiách (F = 14,01; p < ,01). Respondenti pôsobiaci na fakultách zameraných na humanitné vedy odpracovali v priemere o 58,12 hodín viac pri tvorbe kapitol vo vedeckých monografiách, ako respondenti pôsobiaci na lekárskych odboroch. Významný rozdiel sa preukázal aj pri tvorbe skrípt a učebných textov (F = 16,34; p < ,01), pričom najvyššiu priemernú časovú náročnosť vykázali učitelia vedného odboru inžinierstvo a technológia a najnižšiu časovú náročnosť (o 76 hodín) vykázali učitelia odboru lekárske vedy. Časová náročnosť úloh spojených s členstvom vo vedeckej rade školy je úloha, kde sa tiež preukázali štatisticky významné rozdiely (F = 15,46; p < ,01). Respondenti pôsobiaci na lekárskych vedách odpracovali pri plnení tejto úlohy najviac času a respondenti pôsobiaci na prírodných vedách odpracovali najmenej pracovného času.

Ostatné činnosti – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

Učiteľ vysokej školy plní aj pracovné úlohy, ktoré zdanlivo nesúvisia s jeho hlavnou pedagogickou a vedecko-výskumnou činnosťou. Pre potreby výskumu boli tieto činnosti nazvané Ostatné činnosti. Výsledky zobrazujú tabuľky 30 – 33.

Tab. 30/3 Ostatné činnosti – priemerná časová náročnosť pracovných úloh v hodinách / ak. rok

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER	SD
Štúdium nových poznatkov	297,44	327,02
Garant študijného programu	6,47	14,91
Gestor predmetu	9,69	16,49
Člen kolégia rektora, dekana	6,59	18,39
Člen akreditačnej komisie	3,85	36,11
Člen akademického senátu	4,24	14,27
Funkcia v odborovej organizácii	0,48	3,89
Vedúci katedry	20,30	68,96
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	16,00	54,63
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	8,00	17,43
Porady (napr. zasadnutia katedry)	21,45	17,53
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	9,02	53,33

Priemerné množstvo odpracovaného času za rok 2008 spojeného s plnením úloh v oblasti Ostatná činnosť (celkom 403,52 h) je porovnateľné s plnením úloh v oblasti Priama pedagogická činnosť (408,46 h). Predmetná oblasť nie je kľúčovou oblasťou pracovnej činnosti vysokoškolského učiteľa a množstvo odpracovaného času je len zdanlivo

neprimerané, pretože až 74 % z údaju o časovej náročnosti úloh v oblasti Ostatná činnosť tvorí štúdium nových poznatkov. Povinnosťou učiteľa je prezentovať študentom najnovšie poznatky a kvalitné výstupy vedecko-výskumnej činnosti si tiež vyžadujú aktuálnu poznatkovú bázu. Z tohto dôvodu je štúdium nových poznatkov rozhodujúcou úlohou pre fungovanie vysokoškolského učiteľa.

Tab. 31/3 Ostatná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa pohlavia (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	MUŽI	ŽENY	
Štúdium nových poznatkov	297,82	289,25	0,19 [a]
Garant študijného programu	6,50	6,56	- 0,03
Gestor predmetu	11,90	7,60	1,86
Člen kolégia rektora, dekana	6,01	7,31	- 0,50
Člen akreditačnej komisie	0,31	7,58	- 1,41 [a]
Člen akademického senátu	5,72	2,61	1,56 [a]
Funkcia v odborovej organizácii	0,33	0,65	- 0,58 [a]
Vedúci katedry	20,12	20,90	- 0,08
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	9,90	22,09	- 1,58 [a]
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	7,86	8,29	- 0,17
Porady (napr. zasadnutia katedry)	19,46	23,63	- 1,70
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	5,24	13,1	- 1,04 [a]

Legenda: a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Výsledky o priemernej časovej náročnosti pracovných úloh, posudzované v kontexte premennej pohlavie, nepreukázali štatisticky významné rozdiely. Ak neberieme do úvahy úlohy spojené so štúdiom nových poznatkov, časovo najnáročnejšie boli pre mužov úlohy spojené s vedením katedry a pre ženy úlohy spojené so zastupovaním vedúceho katedry. Muži odpracovali najmenej času pri plnení úloh spojených s členstvom v akreditačnej komisii a ženy pri plnení úloh spojených s členstvom v odborovej organizácii.

Do oblasti Ostatné činnosti sú zaradené pracovné úlohy, ktoré nevykonávajú všetky kategórie učiteľov (tab. 32). Ukázal sa kvalifikačný predpoklad na výkon úloh, napr. garantovanie študijného programu nevykonávajú učitelia, ktorí nezískali titul PhD.

Tab. 32/3 Ostatná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER					F
	Bez PhD.	PhD.	Doc.	Prof.	DrSc.	
	n = 53	n = 89	n = 46	n = 15	n = 2	
Štúdium nových poznatkov	276,42	359,83	252,17	171,67	62,50	3,86 [a]
Garant študijného programu	0	0	16,39	17,2	0	52,73 [a]
Gestor predmetu	0	9,22	15,52	19,27	0	39,21 [a] *
Člen kolégia rektora, dekana	0	3,93	13,15	20,33	5,00	21,23 [a] ***
Člen akreditačnej komisie	0	2,45	0	38,13	0	22,51 [a] ***
Člen akademického senátu	2,55	3,45	6,96	7,20	0	1,10
Funkcia v odborovej organizácii	0,19	0,19	1,57	0	0	1,53
Vedúci katedry	0	18,90	38,70	46,67	0	15,73 [a] **
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	16,49	21,85	8,91	3,33	0	0,86
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	9,11	6,55	10,09	7,13	1,00	0,50
Porady (napr. zasadnutia katedry)	20,25	21,96	20,05	29,13	5,00	1,16
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	11,32	7,64	3,91	26,00	1,00	0,69

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test
Pre nízky počet respondentov, ktorí dosiahli titul doktor vied, do analýzy neboli zahrnutí.

Výsledky hodnotenia časovej náročnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Ostatné činnosti podľa najvyššieho dosiahnutého titulu preukázali štatisticky významné rozdiely pri úlohe spojenej s gestorovaním predmetu ($F = 39,21$; $p < ,05$), pričom najviac času odpracovali učitelia, ktorí získali titul profesor a najmenej času odpracovali učitelia, ktorí získali titul PhD. Medzi uvedenými skupinami sa preukázal štatisticky významný rozdiel aj pri úlohách, ktoré sú spojené s členstvo v kolégiu rektora, resp. dekana ($F = 21,23$; $p < ,001$), pri úlohách spojených s členstvom v akreditačnej komisii ($F = 22,51$; $p < ,001$) a tiež pri úlohách spojených s vedením katedry ($F = 15,73$; $p < ,01$).

Za zaujímavý výsledok považujeme údaj o štúdiu nových poznatkov. Učitelia, ktorí nezískali titul PhD., vykázali o 104,75 hodín vyššiu časovú náročnosť ako profesori. Zdá sa, že profesori majú menej voľnej kapacity na štúdium, napr. pre zverejňovanie vlastných poznatkov, pre výkon úloh, ktorými nemôžu byť poverení učitelia, ktorí dosiahli nižší titul, resp. že učitelia, ktorí nezískali titul PhD. intenzívnejšie získavajú poznatky. Aktivita učiteľov, ktorí nezískali titul PhD. sa prejavila aj pri úlohách spojených s koordináciou projektu Európskeho sociálneho fondu. Časová náročnosť, ktorú uvádzajú v spojení s plnením týchto úloh, je druhá v poradí (najvyššiu časovú náročnosť vykázali profesori).

Tab. 33/3 Ostatná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa vedného odboru (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER					F
	1	2	3	4	5	
Štúdium nových poznatkov	385,00	313,95	145,83	292,00	258,93	1,36
Garant študijného programu	9,00	5,51	12,50	6,11	5,02	0,85
Gestor predmetu	8,73	10,35	7,00	10,76	6,62	0,57
Člen kolégia rektora, dekana	0	4,51	22,50	8,81	5,36	15,41 [a] **
Člen akreditačnej komisie	0	0	0	9,36	2,10	0,69
Člen akademického senátu	5,67	4,23	2,50	4,13	4,24	0,12
Funkcia v odborovej organizácii	2,33	0,05	0,83	0,20	0,05	2,10
Vedúci katedry	1,67	8,19	0	28,13	32,14	1,83
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	2,00	20,93	25,00	14,80	21,64	0,77
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	8,93	7,28	6,25	8,41	7,19	0,10
Porady (napr. zasadnutia katedry)	14,60	23,23	17,92	22,78	22,05	1,61
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	1,67	0	20,00	15,47	9,52	0,84

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test
1 – Prírodné vedy (n = 30)
2 – Inžinierstvo a technológia (n = 43)
3 – Lekárske vedy (n = 12)
4 – Spoločenské vedy (n = 75)
5 – Humanitné vedy (n = 42)

Výsledky Kruskal-Wallisovej analýzy pri posudzovaní údajov o priemernej časovej náročnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Ostatná činnosť cez optiku vedného odboru preukázali štatisticky významný rozdiel pri úlohe spojenej s členstvom v kolégiu rektora, resp. dekana ($F = 15{,}41$; $p < {,}01$). Táto činnosť najviac času zaberá respondentom pôsobiacim na lekárskych odboroch. Najmenej odpracovaného času pri tejto úlohe vykázali respondenti pôsobiaci na odbore inžinierstvo a technológia, pričom túto činnosť nevykonávajú respondenti pôsobiaci na odbore prírodné vedy. Úlohy spojené s členstvom v akreditačnej komisii nevykonávajú respondenti pôsobiaci na odboroch prírodné vedy, inžinierstvo a technológia a lekárske vedy. Ani jeden respondent z odboru lekárske vedy nebol vedúcim katedry a ani jeden respondent z odboru inžinierstvo a technológia nebol vedúcim projektu ESF.

Za najdôležitejšiu úlohu z oblasti Ostatná činnosť pre excelentný výkon učiteľa považujeme štúdium nových poznatkov. Tejto činnosti najviac času venujú respondenti pôsobiaci na odbore prírodné vedy a najmenej času respondenti pôsobiaci na lekárskych odboroch. Z hľadiska fakulty je zrejme najdôležitejší garančný potenciál zosobnený v osobe učiteľa. Pri zabezpečovaní úloh spojených s garantovaním študijného programu najviac času

odpracovali respondenti z lekárskych vedných odborov a najmenej z humanitných vied. Funkciu vedúceho katedry v najväčšom rozsahu vykonávali respondenti z humanitných a spoločenských vied. Porady zaberajú respondentom v priemere 20 hodín za akademický rok.

Signifikantné rozdiely v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh boli zistené pri 3 úlohách u respondentov podľa pohlavia, pri 8 úlohách u respondentov podľa odboru pôsobenia a pri 31 úlohách u respondentov podľa najvyššieho dosiahnutého titulu. Potvrdil sa teda predpoklad, že najviac štatisticky významných rozdielov bude preukázaných pri znaku najvyšší dosiahnutý titul. Na základe uvedeného konštatujeme, že **hypotéza 1** sa potvrdila v niektorých prípadoch.

Priemerná časová náročnosť pracovných úloh sledovaná podľa lokality pracoviska – Slovenská republika a Česká republika

Lokalita pracoviska bola ďalšia premenná, prostredníctvom ktorej boli posudzované údaje získané od respondentov výskumu. Dotazníkom boli oslovení vysokoškolskí učitelia pôsobiaci v Slovenskej republike a v Českej republike. Napriek kultúrnej podobnosti, spoločným tradíciám a histórii sme predpokladali štatisticky významné rozdiely v odhadovanej priemernej časovej náročnosti pracovných úloh vykonávaných v sledovanom období.

Hypotéza 2: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh podľa lokality pracoviska respondentov, pričom predpokladáme vyššiu hodnotu časovej náročnosti vykonávaných úloh u vysokoškolských učiteľov pôsobiacich v Slovenskej republike.*

Tabuľka 34 prezentuje údaje o priemernej časovej náročnosti pracovných úloh podľa jednotlivých oblastí pracovnej činnosti a respondentov, učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v SR a učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR.

Pri sumárnom hodnotení údajov podľa jednotlivých oblastí pracovnej činnosti sa štatisticky významný rozdiel preukázal v oblasti Vedecko-výskumná činnosť ($t = 3,39$; $p < ,05$). Vyšší počet hodín vykázali učitelia pôsobiaci v SR. Bolo by zaujímavé zisťovať kvantitu i kvalitu výstupov vedecko-výskumnej činnosti a ich súvislosť s časovou náročnosťou pracovných úloh.

Tab. 34/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh v hodinách / ak. rok

PRACOVNÁ OBLASŤ	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
A – Priama pedagogická činnosť	408,60	408,11	0,01 [a]
B – Nepriama pedagogická činnosť	816,41	819,58	- 0,05 [a]
1. faktor – Postgraduál	*65,11*	*58,60*	*0,36* [a]
2. faktor – Výučba	*578,51*	*604,09*	*- 0,45* [a]
3. faktor- Absolutórium	*172,78*	*156,90*	*0,89*
C – Vedecko-výskumná činnosť	988,92	655,93	3,39 *
D – Ostatné činnosti	432,18	329,12	2,16 [a]
SPOLU: A + B + C	2.213,93	1.883,61	2,60 *
SPOLU: A + B + C + D	2.646,10	2.212,74	2,91 *

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Rozdiely v oblasti Vedecko-výskumná činnosť sú tak veľké, že sa premietli do celkovej priemernej náročnosti úloh za oblasti Priama pedagogická činnosť, Nepriama pedagogická činnosť a Vedecko-výskumná činnosť ($t = 2,60$; $p < ,05$), pričom hodnoty referovali o vyššom počte odpracovaných hodín učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal aj v celkovom počte odpracovaných hodín za všetky oblasti práce vysokoškolských učiteľov ($t = 2,91$; $p < ,05$). Učitelia pôsobiaci v SR v priemere odpracovali za rok 2008 o 433,36 hodín viac, ako učitelia pôsobiaci v ČR. Podľa údajov uvedených v tabuľke 34 možno konštatovať, že respondenti odpracovali viac pracovného času, ako bol stanovený fond pracovného času v roku 2008.

Tab. 35/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh podľa pohlavia (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	PRIEMER			
	SR		ČR	
	MUŽI	ŽENY	MUŽI	ŽENY
A – Priama pedagogická činnosť	403,62	408,81	431,17	384,21
B – Nepriama pedagogická činnosť	820,13	817,06	770,52	870,39
1. faktor – Postgraduál	*77,07*	*54,22*	*75,72*	*40,86*
2. faktor – Výučba	*564,37*	*514,66*	*596,94*	*696,71*
3. faktor- Absolutórium	*178,69*	*165,90*	*180,14*	*132,82*
C – Vedecko-výskumná činnosť	1050,46	935,22	816,17	489,94
D – Ostatné činnosti	445,92	409,58	251,48	409,54
SPOLU: A + B + C	2274,21	2161,09	2017,86	1744,57
SPOLU: A + B + C + D	2720,13	2570,67	2264,35	2154,11

Komparáciou priemernej časovej náročnosti pracovných úloh podľa lokality vysokej školy a podľa pohlavia bolo zistené (tab. 35), že muži pôsobiaci v SR za sledované obdobie odpracovali najviac pracovných hodín a ženy pôsobiace v ČR odpracovali najmenej pracovných hodín (o 566,02 h menej).

Najvyššiu časovú náročnosť pri vykonávaní úloh zaradených do Priamej pedagogickej činnosti vykázali muži pôsobiaci v ČR a najmenej ženy pôsobiace v ČR. Napriek tomu ženy pôsobiace v ČR vykázali najvyššiu časovú náročnosť v oblasti Nepriamej pedagogickej činnosti práve vo faktore Výučba. Vedecko-výskumná činnosť je druhá časť práce vysokoškolského učiteľa. Pri zabezpečovaní úloh zaradených do tejto oblasti činnosti odpracovali muži pôsobiaci v SR najviac pracovného času. Až o 560,52 hodín menej tejto činnosti venovali ženy pôsobiace v ČR. Medzi ženami a mužmi pôsobiacimi v SR sa také výrazné rozdiely neukázali. Ženy pôsobiace na vysokých školách v SR oproti ich kolegyniam z českých vysokých škôl odpracovali v oblasti Priama pedagogická činnosť o 24,6 viac pracovných hodín a v oblasti Vedecko-výskumná činnosť o 445,28 viac pracovných hodín.

V tabuľke 36 je uvedená priemernú časovú náročnosť pracovných úloh podľa lokality vysokej školy a podľa najvyššieho dosiahnutého titulu respondentov. Všetky kategórie učiteľov pôsobiacich v SR vykázali v celkovom počte viac hodín ako ich českí kolegovia.

Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR, ktorí nedosiahli titul PhD., odpracovali pri výkone úloh zaradených do oblasti Priamej pedagogickej činnosti o 34,34 hodín viac, zaradených do oblasti Nepriamej pedagogickej činnosti o 54,63 hodín menej, zaradených do oblasti Vedecko-výskumnej činnosti o 13,3 hodín viac a do oblasti Ostatnej činnosti o 51,63 hodín viac, ako učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR, ktorí nezískali titul PhD. Nazdávame sa, že slovenskí respondenti sa na vyučovacom procese podieľajú viac ako ich českí kolegovia.

Učitelia, ktorí dosiahli titul PhD., pôsobiaci na vysokých školách v SR v porovnaní s učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR, odpracovali pri výkone úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť o 28,35 hodín menej, do oblasti Nepriama pedagogická činnosť o 24,04 hodín menej, do oblasti Vedecko-výskumná činnosť o 352,18 hodín viac a do oblasti Ostatná činnosť o 157,38 hodín viac. Z uvedených rozdielov sa ako najväčší ukazuje rozdiel uvedený pri oblasti Vedecko-výskumná činnosť. Nazdávame sa preto, že slovenskí respondenti, okrem osobného úžitku, usilujú o zlepšenie kvalifikačnej štruktúry fakulty, teda skvalitnenie jej garančnej potencie.

Učitelia, ktorí dosiahli titul docent, pôsobiaci na vysokých školách v SR v porovnaní s učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR, odpracovali pri výkone úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť o 14,26 hodín menej, zaradených do oblasti Nepriama pedagogická činnosť o 116,28 hodín menej, zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť o 393,97 hodín viac a do oblasti Ostatná činnosť o 47,89 hodín menej. Podľa výsledkov sa táto kategória učiteľov líši predovšetkým v oblasti Vedecko-výskumnej činnosti.

Profesori pôsobiaci na vysokých školách v SR, v porovnaní s profesormi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR, odpracovali pri výkone úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť o 25,31 viac hodín, do oblasti Nepriama pedagogická činnosť o 172 viac hodín, do oblasti Vedecko-výskumná činnosť o 58,85 viac hodín a do oblasti Ostatná činnosť o 251,62 viac hodín.

Tabuľka 37 uvádza priemernú časovú náročnosť pracovných úloh podľa lokality vysokej školy a podľa vedného odboru. Pre nízky počet respondentov nie sú analyzované výsledky respondentov pôsobiacich na odbore pôdohospodárske vedy.

Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR na prírodovedných odboroch odpracovali v priebehu priamej výučby o 389,32 hodín menej, v priebehu nepriamej výučby o 178,64 hodín menej, o 160,28 hodín viac v oblasti Vedecko-výskumnej činnosti a o 96,72 hodín viac v oblasti Ostatnej činnosti, ako učitelia pôsobiaci v ČR na prírodovedných odboroch. Výsledky vypovedajú o väčšej zainteresovanosti slovenských učiteľov na vedecko-výskumných aktivitách.

Komparáciou výsledkov získaných od učiteľov pôsobiacich na odbore inžinierstvo a technológia bolo zistené, že najväčší rozdiel v časovej náročnosti pracovných úloh sa vyskytol pri úlohách zaradených do oblasti Ostatná činnosť.

Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR na lekárskych fakultách celkovo odpracovali o 1277,5 hodín viac ako ich kolegovia pôsobiaci na vysokých školách v ČR, pričom najväčší rozdiel sa vyskytol pri plnení úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť.

Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR na odbore spoločenské vedy uviedli vyššiu časovú náročnosť pri plnení úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť ako učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR na rovnakom odbore. Napriek tomu českí respondenti uviedli vyššiu časovú náročnosť pri plnení úloh zaradených do oblasti Nepriama pedagogická činnosť. Najväčší rozdiel v odpracovaných hodinách sa ale vyskytol pri plnení

úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť (slovenskí respondenti odpracovali o 327,12 hodín viac).

Najväčší rozdiel v časovej náročnosti pracovných úloh medzi učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR a učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR na odbore humanitné vedy sa vyskytol pri plnení úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť. Slovenskí respondenti odpracovali v priemere o 340,70 hodín viac.

Na základe posúdenia výsledkov o priemernej časovej náročnosti pracovných úloh podľa lokality vysokej školy a podľa odboru sa najčastejšie a v najväčšej miere vyskytol rozdiel pri plnení úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť v prospech slovenských respondentov. Možno sa nazdávať, že učitelia pôsobiaci na slovenských vysokých školách považujú vedecké aktivity za významnejšie. Tento úsudok nespájame s kvalitou výstupov vedeckých aktivít. Kvalitu je potrebné posudzovať podľa iných kritérií ako je časová náročnosť.

Tab. 36/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh – celkom titul (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	**PRIEMER**									
	SR					**ČR**				
	Bez PhD.	**PhD.**	**Doc.**	**Prof.**	**DrSc.**	**Bez PhD.**	**PhD.**	**Doc.**	**Prof.**	**DrSc.**
n	**32**	**67**	**36**	**13**	**0**	**21**	**22**	**10**	**2**	**2**
A – Priama pedagogická činnosť	432,67	428,51	366,14	364,31	-	398,33	456,86	380,40	339,00	182,00
B – Nepriama pedagogická činnosť	727,13	796,69	856,42	1027,00	-	781,76	820,73	972,70	855,00	403,00
1. faktor – Postgraduál	*12,06*	*25,90*	*131,22*	*214,69*	-	*3,10*	*39,64*	*151,50*	*188,50*	*255,50*
2. faktor – Výučba	*578,31*	*593,03*	*526,33*	*648,69*	-	*635,05*	*647,32*	*561,00*	*485,50*	*137,50*
3. faktor- Absolutórium	*136,75*	*177,76*	*198,86*	*163,62*	-	*143,62*	*133,77*	*260,20*	*181,00*	*10,00*
C – Vedecko-výskumná činnosť	482,97	1034,18	1216,87	1369,85	-	469,67	682,00	822,90	1311,00	835,00
D – Ostatné činnosti	364,06	496,79	377,01	419,62	-	312,43	339,41	424,90	168,00	73,50
SPOLU: A + B + C	1642,77	2259,38	2439,42	2761,15	-	1649,76	1959,59	2176,00	2505,00	1420,00
SPOLU: A + B + C + D	2006,83	2756,17	2816,43	3180,77	-	1962,19	2299,00	2600,90	2673,00	1493,50

Tab. 37/3 Priemerná časová náročnosť pracovných úloh – celkom odbor (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ OBLASŤ	PRIEMER											
	SR						ČR					
	1 (n = 25)	**2 (n = 35)**	**3 (n = 4)**	**4 (n = 1)**	**5 (n = 53)**	**6 (n = 30)**	**1 (n = 5)**	**2 (n = 8)**	**3 (n = 8)**	**4 (n = 2)**	**5 (n = 22)**	**6 (n = 12)**
A – Priama pedagogická činnosť	328,28	458,74	400,63	490,00	417,85	399,03	717,60	442,13	349,00	301,00	367,14	388,83
B – Nepriama pedagogická činnosť	739,16	808,96	680,50	980,00	847,15	847,83	917,80	841,38	522,88	1581,00	887,00	711,42
1. faktor – Postgraduál	*73,44*	*47,11*	*78,75*	*94,00*	*75,10*	*58,73*	*180,00*	*64,63*	*65,75*	-	*23,41*	*73,50*
2. faktor – Výučba	*537,00*	*578,67*	*499,25*	*546,00*	*586,58*	*610,33*	*516,80*	*594,50*	*416,88*	*1470,00*	*679,05*	*489,92*
3. faktor- Absolutórium	*128,72*	*183,17*	*102,50*	*340,00*	*185,47*	*178,77*	*221,00*	*182,25*	*40,25*	*111,00*	*184,55*	*148,00*
C – Vedecko-výskumná činnosť	1030,28	829,89	1400,50	1710,00	1017,62	1010,37	870,00	824,63	374,13	110,50	690,50	669,67
D – Ostatné činnosti	455,72	444,11	288,25	1015,00	427,97	405,83	359,00	197,50	246,38	477,50	404,09	297,42
SPOLU: A + B + C	2097,72	2097,59	2481,63	3180,00	2282,62	2257,23	2505,40	2108,13	1246,00	1992,50	1944,64	1769,92
SPOLU: A + B + C + D	2553,44	2541,70	2769,88	4195,00	2710,59	2663,07	2864,40	2305,63	1492,38	2470,00	2348,73	2067,33

Legenda:

1 – Prírodné vedy
2 – Inžinierstvo a technológia
3 – Lekárske vedy
4 – Pôdohospodárske vedy
5 – Spoločenské vedy
6 – Humanitné vedy

V ďalšom kroku bola realizovaná podrobnejšia analýza časovej náročnosti jednotlivých pracovných úloh vo vzťahu k lokalite pracoviska. Výsledky prezentujú tabuľky 38 - 41.

Tab. 38/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Vedenie prednášok na DŠ	146,03	124,56	1,11
Vedenie seminárov / cvičení na DŠ	221,28	229,82	- 0,37
Konzultácie na PhD. štúdiu	8,65	12,60	- 0,78 [a]
Konzultácie na externom štúdiu	26,42	21,58	0,89
Vedenie exkurzií a praxí študentov	6,22	19,54	- 1,24 [a]

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

V oblasti Priamej pedagogickej činnosti neboli zistené štatisticky významné rozdiely. Výsledky ale ukazujú, že učitelia v našej vzorke pôsobiaci na vysokých školách v ČR sa viac venujú aktivizačným formám výučby, ako je vedenie seminárov, resp. cvičení.

V oblasti Nepriamej pedagogickej činnosti (tab. 39) sa medzi učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR a učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR preukázali štatisticky významné rozdiely pri úlohách spojených s členstvom v štátnicovej komisii ($t = 2,76$; $p < ,05$) a s členstvom v rigoróznej komisii ($t = 2,79$; $p < ,05$). V oboch prípadoch viac hodín uvádzali slovenskí respondenti.

Za zaujímavý považujeme aj výsledok o časovej náročnosti úloh zameraných na prípravu na vedenie prednášok a vedenie seminárov, resp. cvičení. Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR venujú prípravným prácam viac času. Rovnako viac času venujú úlohám zameraným na hodnotenie študentov (príprava testov, priebežné a záverečné hodnotenie poznatkov) a úlohám spojeným s vedením bakalárskych a diplomových prác. Oponovaniu týchto prác venujú väčšiu pozornosť z hľadiska časovej náročnosti slovenskí respondenti.

Tab. 39/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh (hod. / ak. rok)

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Príprava prednášok na DŠ	146,03	142,98	0,14
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	133,02	152,63	- 1,03
Konzultačné hodiny pre študentov	108,95	89,47	2,03 [a]
Príprava konzultácií na PhD. štúdiu	11,77	22,14	- 0,89 [a]
Príprava konzultácií na externej forme štúdia	11,47	10,39	0,47
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie štud.	23,61	37,86	- 1,23 [a]
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	43,99	44,56	- 0,07 [a]
Záverečné hodnotenie študentov	69,80	79,72	- 0,85
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	3,16	2,67	0,37
Člen štátnicovej komisie	52,81	33,89	2,76 [a]*
Člen rigoróznej komisie	5,11	2,00	2,79 [a]*
Člen komisie pre doktorandské skúšky	5,30	3,51	1,14 [a]
Vedenie bakalárskych prác	41,20	51,12	- 1,03 [a]
Vedenie diplomových prác	42,93	42,46	0,06 [a]
Vedenie rigoróznych prác	4,03	3,30	0,45
Vedenie dizertačných prác	15,03	11,49	0,55 [a]
Oponovanie bakalárskych prác	20,20	17,02	1,07
Oponovanie diplomových prác	15,65	12,40	1,33
Oponovanie rigoróznych prác	3,91	1,97	1,69 [a]
Oponovanie dizertačných prác	7,77	6,26	0,62
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	3,10	1,58	1,50 [a]
Vedenie ŠVOČ	5,93	3,68	1,08 [a]
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných mater., atď.)	41,64	46,47	- 0,65 [a]

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Prednáška je hlavnou organizačnou formou výučby na vysokej škole, v priebehu ktorej učiteľ spôsobom systematického výkladu prezentuje poznatky skupine študentov. Na rozdiel od prednášky, v priebehu seminára učiteľ viacerými aktivizačnými metódami podnecuje študentov k činorodosti a tvorivosti pri riešení úloh a problémov daného predmetu. Pri výbere aktivizačných metód by mal učiteľ zvážiť aj špecifiká študijnej skupiny. Komparovali sme odpracovaný čas na vedenie a prípravu na vedenie prednášok a na vedenie a prípravu na vedenie seminárov, resp. cvičení (tab. 38 a 39). Slovenskí respondenti pri vedení prednášok a pri príprave na vedenie prednášok odpracovali rovnaké množstvo pracovného času. Českým respondentom trvá príprava na vedenie prednášok dlhšie, ako samotné vedenie prednášok. Príprave na vedenie seminárov, resp. cvičení venujú učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR viac času ako učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR.

Tab. 40/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Tvorba vedeckej monografie	261,28	135,09	2,60 [a]*
Kapitoly vo vedeckých monografiách	41,03	20,14	2,29 [a]
Tvorba vysokoškolskej učebnice	91,25	78,07	0,58
Kapitoly vo vysokoškolských učebniciach	16,01	4,82	3,32 [a]*
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	85,56	81,33	0,21 [a]
Príspevky na konferenciách	46,07	38,98	1,03
Správy o vedecko-výskumných úlohách	22,39	15,04	1,74
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	2,77	1,75	0,43 [a]
Odborné knižné práce	12,45	5,61	1,44 [a]
Kapitoly v odborných knihách	4,18	2,98	0,49
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	12,97	0	1,35
Skriptá a učebné texty	50,20	53,81	- 0,30
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	14,01	7,23	1,73 [a]
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	35,17	25,61	1,10
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	21,36	30,25	- 1,22 [a]
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	5,88	3,00	1,19 [a]
Realizácia výskumných aktivít	109,41	57,37	3,31 [a]*
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	111,96	63,33	1,95
Členstvo vo vedeckej rade školy	4,13	3,44	0,35
Členstvo v odborovej (spoločnej odbor.) komisii	4,13	3,61	0,29
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	1,45	0	1,17
Členstvo v redakčnej rade časopisu	5,16	2,30	1,85 [a]
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	30,10	22,16	1,50

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

V oblasti Vedecko-výskumnej činnosti (tab. 40) medzi učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR a učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR boli preukázané štatisticky významné rozdiely pri úlohách spojených s tvorbou vedeckej monografie ($t = 2,60$; $p < ,05$), s tvorbou kapitol do vysokoškolských učebníc ($t = 3,32$; $p < ,05$) a s realizáciou výskumných aktivít ($t = 3,31$; $p < ,05$). Pri každej spomenutej úlohe vyšší počet hodín odpracovali učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR.

Okrem dvoch pracovných úloh, odhad časovej náročnosti pracovných úloh bol vyšší u respondentov pôsobiacich na vysokých školách v SR. Českí respondenti viac času venovali tvorbe skrípt a učebných textov a spracovávaniu abstraktov, posterov, hesiel a prekladov, no rozdiel nie je signifikantný.

V súvislosti s časovou náročnosťou pracovných úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť možno uvažovať aj o práci vo vedeckých tímoch. Každý člen takého tímu

pracuje na iných úlohách, napr. štatistické výsledky spracováva štatistik a vysokoškolský učiteľ vyhodnotené údaje interpretuje. Fungovanie takých tímov znižuje časovú náročnosť pracovných úloh vykonávaných učiteľom, pričom možno predpokladať aj vyššiu kvalitu výstupov.

Tab. 41/3 Ostatná činnosť – priemerná časová náročnosť pracovných úloh

PRACOVNÁ ÚLOHA	PRIEMER		t-test
	SR	ČR	
Štúdium nových poznatkov	327,36	219,74	2,70 [a]*
Garant študijného programu	6,26	7,00	- 0,32
Gestor predmetu	9,57	10,00	- 0,17
Člen kolégia rektora, dekana	6,15	7,72	- 0,55
Člen akreditačnej komisie	5,14	0,53	1,31 [a]
Člen akademického senátu	3,25	6,82	- 1,30 [a]
Funkcia v odborovej organizácii	0,26	1,05	- 0,87 [a]
Vedúci katedry	26,91	3,16	3,44 [a]*
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	11,28	28,25	- 1,68 [a]*
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	6,45	12,02	- 1,77 [a]*
Porady (napr. zasadnutia katedry)	22,73	18,11	1,70
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	6,82	14,74	- 0,68 [a]

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

V oblasti Ostatné činnosti boli medzi učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR a učiteľmi pôsobiacimi na vysokých školách v ČR preukázané štatisticky významné rozdiely pri úlohách spojených so štúdiom nových poznatkov ($t = 2,70$; $p < ,05$). Pri tejto práci odpracovali slovenskí respondenti o 107,62 hodín viac. Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný aj pri úlohách spojených s vedením katedry ($t = 3,44$; $p < ,05$), pričom viac hodín odpracovali učitelia pôsobiaci v SR. Signifikantné odlišnosti boli preukázané aj pri úlohách spojených s prácou zástupcu vedúceho katedry ($t = - 1,68$; $p < ,05$) a pri lektorskej činnosti, ktorú organizuje fakulta ($t = - 1,77$; $p < ,05$). V oboch prípadoch viac hodín odpracovali respondenti z ČR.

Vo vzorke vyššiu časovú náročnosť pri 2/3 úloh zaradených do predmetnej oblasti uviedli učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR. Slovenskí respondenti viac času odpracovali len pri úlohách spojených s členstvom v akreditačnej komisii, s prácou vedúceho katedry a viac času im zaberajú aj pracovné porady.

Signifikantné rozdiely v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh boli zistené v troch zo štyroch oblastí pracovných činností vysokoškolského učiteľa, a to pri 9 úlohách z celkového počtu 63 úloh. Bol potvrdený predpoklad, že vyššiu časovú náročnosť úloh budú uvádzať respondenti pôsobiaci na vysokých školách v SR. Títo respondenti pri siedmich z deviatich úloh z 9 úloh uviedli vyššiu časovú náročnosť. Na základe uvedeného konštatujeme, že **hypotéza 2** sa potvrdila v niektorých prípadoch.

Využívanie fondu pracovného času vysokoškolskými učiteľmi

Hypotéza 3: *Predpokladáme, že nominálny a použiteľný fond pracovného času je respondentmi pôsobiacimi na vysokých školách v SR a v ČR využívaný nad 100 %.*

Využívanie pracovného času sa zisťuje porovnaním odpracovaného času s fondom pracovného času. Rozlišuje sa kalendárny fond pracovného času, nominálny fond pracovného času a použiteľný fond pracovného času. Kalendárny fond pracovného času je súčet kalendárnych dní v sledovanom období (spravidla ide o rok), v priebehu ktorých boli jednotliví zamestnanci v evidenčnom počte zamestnancov organizácie. Nominálny fond je rozdiel medzi kalendárnym fondom pracovného času, sviatkami a dňami pracovného pokoja. Použiteľný fond pracovného času je rozdiel medzi nominálnym fondom pracovného času a riadnou dovolenkou. Ak sú výsledky vynásobené pracovným časom, zistí sa fond pracovného času v hodinách. Pracovný čas sa člení na čas odpracovaný a neodpracovaný, pričom tieto údaje možno bilancovať a odvodiť viac pomerných ukazovateľov. Najčastejšie sa využíva ukazovateľ využitia pracovného času. Vypočíta sa ako skutočne odpracovaný čas x 100 / použiteľný fond pracovného času.

V Slovenskej republike bol v roku 2008 nominálny fond pracovného času 1875 pracovných hodín. Vysokoškolský učiteľ má nárok na 40 dní dovolenky (pri 7,5 hodinovom pracovnom dni to je 300 hodín), takže použiteľný fond pracovného času bol 1575 pracovných hodín.

V Českej republike bol v roku 2008 nominálny fond pracovného času 1897,5 pracovných hodín. Vysokoškolský učiteľ má nárok na 40 dní dovolenky (pri 7,5 hodinovom pracovnom dni to je 300 hodín), tzn. použiteľný fond pracovného času bol 1597,50 pracovných hodín.

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 42 možno konštatovať, že učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR a tiež učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR, využívajú

nominálny fond pracovného času nad 100 %, okrem učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR na lekárskych odboroch. Dôležitejšie je sledovať využívanie použiteľného fondu pracovného času, pretože ten je znížený o dovolenku, na ktorú má každý zamestnanec zákonný nárok a v priebehu ktorej dochádza k regenerácii pracovnej sily. Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR a tiež učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR využívajú použiteľný fond pracovného času nad 100 %, okrem učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR na lekárskych odboroch. V súvislosti s týmto výsledkom sa nazdávame, že ide o respondentov, ktorí okrem práce vysokoškolského učiteľa vykonávajú aj klinickú prax a čas na výkon týchto úloh nezahrnuli do času spojeného s výkonom úloh na vysokej škole.

Tab. 42/3 Využitie pracovného času vysokoškolskými učiteľmi v roku 2008

	SR			**ČR**		
	skut. v h.	**NFPČ %**	**PFPČ %**	**skut. v h.**	**NFPČ %**	**PFPČ %**
Celkom	2646,10	141,12	168,00	2212,74	116,61	138,51
Muži	2720,13	145,07	172,70	2264,35	119,33	141,74
Ženy	2570,67	137,10	163,21	2154,11	113,52	134,84
Učitelia bez PhD.	2006,83	107,03	127,41	1962,19	103,40	122,82
Učitelia s PhD.	2756,17	146,99	174,99	2299,00	121,15	143,91
Docenti	2816,43	150,20	178,82	2600,90	137,06	162,81
Profesori	3180,77	169,64	201,95	2673,00	140,86	167,32
Prírodné vedy	2553,44	136,18	162,12	2864,40	150,95	179,30
Inžinierstvo a technol.	2541,70	135,55	161,37	2305,63	121,50	144,32
Lekárske vedy	2769,88	147,72	175,86	1492,38	78,64	93,41
Spoločenské vedy	2710,59	144,56	172,10	2348,73	123,78	147,02
Humanitné vedy	2663,07	142,03	169,08	2067,33	108,95	129,41

Legenda
NFPČ – nominálny fond pracovného času
PFPČ – použiteľný fond pracovného času
SR – nominálny fond pracovného času 1875 pracovných hodín, použiteľný: 1575 pracovných hodín
ČR – nominálny fond pracovného času: 1897,5 pracovných hodín, použiteľný: 1597,50 prac. hodín

Údaje o využití nominálneho fondu pracovného času sa u učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v SR vyskytujú v rozmedzí od 107,03 % do 169,64 % a u učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR v rozmedzí od 103,40 % do 150,95 %. Identifikovaný bol jediný údaj o nevyužívaní nominálneho fondu pracovného času (78,64 %), a to u učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR na lekárskych odboroch. Pri všetkých sledovaných sociálno-demografických znakoch je údaj o využití nominálneho fondu pracovného času vyšší u slovenských respondentov. **Hypotéza 3** sa potvrdila.

Už vyššie bolo spomenuté, že dôležitejšie je sledovať aj analyzovať údaj o využívaní použiteľného fondu pracovného času. Údaje o využití použiteľného fondu pracovného času sa u učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v SR vyskytujú v rozmedzí od 127,41 % (učitelia, ktorí nedosiahli titul PhD.) do 201,95 % (profesori) a u učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR v rozmedzí od 122,82 % (učitelia, ktorí nezískali titul PhD.) do 179,30 % (učitelia pôsobiaci na prírodných vedách). Identifikovaný bol jediný údaj o nevyužívaní použiteľného fondu pracovného času (93,41 %), a to u učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v ČR na lekárskych vedách. Pri všetkých sledovaných sociálno-demografických znakoch je údaj o využití použiteľného fondu pracovného času vyšší u slovenských respondentov.

3.5.2 Percepcia významnosti pracovných úloh učiteľmi vysokých škôl

Vo výskume sme sa ďalej sústredili na analýzu percipovanej významnosti pracovných úloh vykonávaných vysokoškolskými učiteľmi. Významnosť pracovnej úlohy bola v dotazníku zisťovaná na 5-stupňovej škále, pričom kotvy škály sa pohybovali od 1 – rozhodne nie až po 5 – rozhodne áno. Významnosť posudzovali respondenti jednak pri úlohách, ktoré sami vykonávajú a tiež pri úlohách, ktoré sami nevykonávajú. Sú teda len pozorovateľmi pri výkone danej úlohy.

V kontexte významnosti pracovných úloh bolo našim cieľom (čiastkový cieľ 2) zistiť a analyzovať mieru subjektívne percipovanej významnosti pracovných úloh, ktoré vykonáva vysokoškolský učiteľ vo vzťahu k pohlaviu respondenta, najvyššiemu dosiahnutému titulu, vednému odboru, na ktorom pôsobí a vo vzťahu k lokalite vysokej školy.

Hypotéza 4: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v percipovanej významnosti pracovných úloh podľa vybraných sociálno-demografických charakteristík respondentov (pohlavie, dosiahnutý titul, vedný odbor pôsobenia) a toho, či respondenti danú úlohu vykonávajú alebo nevykonávajú.*

Pracovník inak vníma význam pracovných úloh, ktoré sám vykonáva a inak význam pracovných úloh, ktoré sám nevykonáva. Zvyčajne väčší význam prisudzuje úlohám, ktoré vykonáva sám. Zaujímala nás miera rozdielu vnímania významnosti pracovných úloh medzi týmito skupinami vysokoškolských učiteľov. Tieto výsledky prezentujú tabuľky 43 – 62.

V oblasti Priama pedagogická činnosť (tab. 43) sa pri posudzovaní každej úlohy preukázal štatisticky významný rozdiel. Najväčší rozdiel bol zistený pri úlohe vedenie konzultácií na externej forme štúdia (U = 198,00; Z = - 7,42; p < ,001), pričom vyššiu významnosť uvedených úloh uviedli respondenti, ktorí úlohu vykonávali.

Tab. 43/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER robí	n	PRIEMER nerobí	U	Z
Vedenie prednášok na DŠ	178	4,69	13	3,31	677,00	- 2,49*
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	195	4,55	7	3,43	300,00	- 2,52 *
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	57	4,65	54	2,24	288,50	- 7,38 ***
Vedenie konzultácií na externej forme	133	4,14	28	1,71	198,00	- 7,42 ***
Vedenie exkurzií a praxí študentov	61	4,03	63	2,27	494,50	- 7,13 ***

Respondenti, ktorí vedú konzultácie na externej forme štúdia, ju považujú za skôr významnú, pričom respondenti, ktorí túto úlohu nevykonávajú, ju považujú za skôr nevýznamnú. Nazdávame sa, že respondenti, ktorí úlohu vykonávajú, jej prisúdili vyšší význam práve z dôvodu, že úloha je priradená medzi ich pracovné povinnosti. Respondenti, ktorí úlohu nevykonávajú jej môžu prisudzovať nižší význam aj z toho dôvodu, že externú formu štúdia považujú za menej hodnotnú, ako dennú formu štúdia, keďže s ňou nemajú skúsenosti.

Podobne, ako pri percipovaní významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť, medzi učiteľmi, ktorí úlohy vykonávajú a ktorí úlohy nevykonávajú, aj v oblasti Nepriamej pedagogickej činnosti sa pri 20-tich úlohách z celkového počtu 23 úloh preukázali štatisticky významné rozdiely na hladine významnosti $\alpha = 0{,}001$ (tab. 44). Len pri úlohe príprava seminárov, resp. cvičení sa preukázal štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0{,}01$. Pri úlohách konzultácie pre študentov (konzultačné hodiny) a pri ostatných prácach (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných materiálov pre študentov a pod.) nebolo možné vypočítať rozdiel vo významnosti, pretože sa k otázke vyjadril iba jeden respondent, ktorý úlohy nevykonáva.

Tab. 44/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh celkom

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER robí	n	PRIEMER nerobí	U	Z
Príprava prednášok na DŠ	178	4,68	11	2,64	270,00	- 4,03 ***
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	194	4,47	7	3,29	228,50	- 2,98 **
Konzultácie (konzul. hodiny) pre štud.	204	4,23	1	4,00	-	-
Príprava prednášok (konzultácií) na PhD. štúdiu	55	4,29	44	2,23	366,00	- 5,94 ***
Príprava konzul. na exter. forme štúdia	132	4,02	30	2,30	656,00	- 5,71 ***
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	189	4,24	8	2,63	190,50	- 3,58 ***
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	191	4,25	6	2,00	58,50	- 3,74 ***
Záverečné hodnotenie študentov	189	4,51	7	2,14	143,00	- 3,52 ***
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	38	4,45	57	2,19	173,00	- 6,91 ***
Člen štátnicovej komisie	152	4,09	18	2,11	377,00	- 5,02 ***
Člen rigoróznej komisie	55	4,11	56	1,98	337,50	- 7,09 ***
Člen komisie pre doktorandské skúšky	49	4,29	51	2,00	269,00	- 6,76 ***
Vedenie bakalárskych prác	174	4,29	15	2,40	254,50	- 5,17 ***
Vedenie diplomových prác	167	4,47	15	2,47	401,00	- 4,36 ***
Vedenie rigoróznych prác	34	4,38	63	2,10	187,50	- 6,68 ***
Vedenie dizertačných prác	45	4,84	56	2,04	120,50	- 7,79 ***
Oponovanie bakalárskych prác	157	3,69	22	2,32	660,50	- 4,69 ***
Oponovanie diplomových prác	155	3,96	21	2,52	697,00	- 4,25 ***
Oponovanie rigoróznych prác	44	4,11	60	2,20	360,00	- 6,32 ***
Oponovanie dizertačných prác	49	4,45	54	2,24	265,50	- 6,98 ***
Recenzie habilit. a inauguračných prác	28	4,89	62	2,37	148,50	- 6,27 ***
Vedenie ŠVOČ	60	3,78	64	2,42	774,00	- 5,73 ***
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, príprava písomných mater., atď.)	198	3,53	1	1,00	-	-

Legenda:
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

V zhode s našim očakávaním sa ukázalo, že učitelia, ktorí úlohy zaradené do faktora Postgraduál nevykonávajú, im v priemere pripisujú nižšiu významnosť. Z pohľadu fakúlt takéto vnímanie pre univerzity dôležitých činností sa javí ako nesprávne. Takéto stanovisko je alarmujúce hlavne vo vzťahu k právu realizovať doktorandské štúdium. Právo konať štúdium podľa doktorandského študijného programu môže len univerzitná vysoká škola (ods. 14 § 2 zákona o vysokých školách). Podľa kritérií spôsobilosti schválených Ministerstvom školstva SR má univerzitná vysoká škola z hľadiska náročnosti práce vyššie postavenie, ako odborná vysoká škola. Nazdávame sa, že toto by mal byť jeden z dôvodov, pre ktorý by mali

byť úlohy realizované v rámci postgraduálneho štúdia považované za významné aj učiteľmi, ktorí nezabezpečujú doktorandské štúdium.

Tab. 45/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh celkom

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER robí	n	PRIEMER nerobí	U	Z
Tvorba vedeckej monografie	85	4,78	49	3,29	890,00	- 5,51 ***
Kapitoly vo vedeckých monografiách	91	4,63	46	3,30	1040,00	- 4,80 ***
Tvorba vysokoškolskej učebnice	76	4,46	52	3,58	1287,50	- 3,34 ***
Kap. vo vysokoškolských učebniciach	48	4,31	58	3,60	982,00	- 2,60 **
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	175	4,63	9	3,11	241,50	- 3,50 ***
Príspevky na konferenciách	181	4,33	8	3,38	529,50	- 1,28
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	118	4,07	26	2,65	676,00	- 4,46 ***
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	6	4,17	69	2,55	72,50	- 2,63 **
Odborné knižné práce	32	4,09	59	2,81	423,50	- 4,33 ***
Kapitoly v odborných knihách	23	4,26	64	3,03	345,50	- 3,76 ***
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	7	3,86	71	2,13	69,00	- 3,14 **
Skriptá a učebné texty	101	4,40	33	3,36	942,00	- 3,74 ***
Kap. v skriptách a učebných textoch	47	4,34	51	3,27	624,00	- 4,09 ***
Odb. práce v časopisoch a zborníkoch	134	4,29	24	2,92	535,50	- 5,20 ***
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	131	3,87	23	2,48	657,50	- 4,30 ***
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	37	4,27	59	2,56	346,00	- 5,61 ***
Realizácia výskumných aktivít	141	4,48	15	2,47	219,50	- 5,04 ***
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	71	4,38	45	2,67	537,00	- 6,00 ***
Členstvo vo vedeckej rade školy	30	4,23	60	2,35	164,50	- 6,30 ***
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	39	4,26	60	2,35	140,00	- 6,74 ***
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	6	3,33	68	2,37	115,50	- 1,75
Členstvo v redakčnej rade časopisu	43	4,35	59	2,51	269,00	- 6,77 ***
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	135	4,01	20	2,40	361,50	- 5,28 ***

V oblasti Vedecko-výskumná činnosť boli preukázané štatisticky významné rozdiely takmer pri všetkých úlohách, okrem úloh spojených s tvorbou príspevkov na konferencie a s členstvom v komisiách VEGA, KEGA a pod. Signifikantné rozdiely boli preukázané na hladine významnosti $\alpha = 0{,}001$; len pri úlohách tvorba kapitol do vysokoškolských učebníc,

získanie autorských osvedčení, patentov a objavov a pri úlohe tvorba učebníc pre základné a stredné školy boli signifikantné rozdiely preukázané na hladine významnosti α = 0,01.

Pri dvoch úlohách v oblasti Vedecko-výskumná činnosť, a to tvorba príspevkov na konferencie a členstvo v komisii VEGA, KEGA, nebol potvrdený signifikantný rozdiel. Úlohu tvorba príspevkov na konferencie považujú obe skupiny respondentov za skôr významnú. Úlohy spojené s členstvom v komisiách VEGA, KEGA a pod. respondenti vnímajú neutrálne, nepovažujú ich ani za významné, ani za nevýznamné.

Vysokoškolskí učitelia, ktorí úlohu vykonávajú, prisúdili najvyšší význam úlohe tvorba vedeckej monografie (priemer 4,78) a najnižší význam úlohám spojeným s členstvom v komisii VEGA, KEGA a pod. (priemer 3,33). Učitelia, ktorí úlohu nevykonávajú, prisúdili najvyšší význam tvorbe kapitol do vysokoškolských učebníc (priemer 3,60) a najnižší význam tvorbe učebníc pre základné a stredné školy.

Tab. 46/3 Ostatné činnosti – priemerná významnosť pracovných úloh celkom

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER robí	n	PRIEMER nerobí	U	Z
Štúdium nových poznatkov	192	4,76	4	4,75	372,50	- 0,10
Garant študijného programu	56	4,39	50	2,30	216,50	- 7,49 ***
Gestor predmetu	85	4,31	35	2,51	372,00	- 6,44 ***
Člen kolégia rektora, dekana	31	3,81	56	2,27	275,00	- 5,26 ***
Člen akreditačnej komisie	9	4,44	64	2,31	33,00	- 4,28 ***
Člen akademického senátu	29	4,31	59	2,25	117,00	- 6,56***
Funkcia v odborovej organizácii	7	3,57	68	2,00	82,00	- 2,84 **
Vedúci katedry	21	4,29	64	2,13	97,50	- 5,77 ***
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	30	4,03	58	1,98	143,00	- 6,40 ***
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	67	3,69	41	2,22	429,50	- 5,98 ***
Porady (napr. zasadnutia katedry)	163	3,53	6	2,67	267,50	- 1,88
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	9	3,56	69	2,55	158,00	- 2,39 *

Pri úlohách zaradených do oblasti Ostatné činnosti bol zistený štatisticky významný rozdiel u desiatich z dvanástich úloh. Štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti α = 0,05 sa preukázal pri úlohách spojených s koordinovaním projektu ESF (U = 158,00; Z = - 2,39). Štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti α = 0,01 sa preukázal pri úlohe spojenej s funkciou v odborovej organizácii (U = 82,00; Z = - 2,84). Pri ostatných úlohách bol zistený štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti α = 0,001. Vyššiu mieru významnosti uvádzali vždy respondenti, ktorí úlohu vykonávajú.

Signifikantný rozdiel nebol preukázaný pri dvoch z celkového počtu 12 úloh, a to štúdium nových poznatkov a pracovné porady. 192 respondentov uviedlo, že študujú nové poznatky, pričom priemerná významnosť dosiahla hodnotu 4,76. Štyria respondenti uviedli, že nové poznatky neštudujú, no túto činnosť považujú takmer za rozhodne významnú, pretože priemerná významnosť dosiahla na škále hodnotu 4,75. Neprekvapuje zistenie, že hodnoty významnosti úlohy sú takmer rovnaké, ale prekvapujúcim je zistenie, že niektorí respondenti ďalej neštudujú.

Úlohou, pri ktorej nebol preukázaný štatisticky významný rozdiel sú aj porady. K významu tejto úlohy sa vyjadrilo 6 respondentov, ktorí úlohu nevykonávajú. Predpokladáme, že ide o učiteľov prijatých na čiastkový úväzok. Vysokoškolskí učitelia, ktorí nepôsobia vo funkcii zástupcu vedúceho katedry (n = 58), považujú túto činnosť za najmenej významnú spomedzi úloh zaradených do oblasti Ostatná činnosť. Učitelia, ktorí sú v pozícii zástupcu vedúceho katedry (n = 30) ju považujú za významnú a priradili jej priemernú hodnotu 4,03. Najväčší rozdiel medzi priemermi významnosti pracovnej úlohy bol zistený pri úlohe spojenej s vedením katedry. Je to administratívna funkcia, ktorá nie je hlavnou činnosťou učiteľa, no má svoj význam pre zabezpečenie fungovania katedry.

Analýzou priemerov významnosti pracovných úloh bol preukázaný náš predpoklad, že učitelia, ktorí úlohu nevykonávajú, jej prisúdia nižšiu významnosť.

V ďalšom texte sú prezentované výsledky priemernej významnosti pracovných úloh len u vysokoškolských učiteľov, ktorí danú úlohu vykonávajú. Poznajú teda jej účel, obsah, majú s jej výkonom skúsenosť. Z tohto dôvodu prisudzujeme údajom získaným od tejto skupiny respondentov vyššiu relevantnosť.

Tab. 47/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa pohlavia

PRACOVNÁ ÚLOHA	**n**	**PRIEMER muži**	**n**	**PRIEMER ženy**	**t-test**
Vedenie prednášok na DŠ	94	4,69	83	4,67	0,18
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	96	4,57	97	4,54	0,37
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	33	4,58	24	4,75	- 0,78
Vedenie konzultácií na externej forme	67	3,99	65	4,26	- 1,66
Vedenie exkurzií a praxí študentov	37	4,16	24	3,83	1,45

Percipovanie významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť mužmi a ženami nie je rozdielne na úrovni štatistickej významnosti. Muži považujú za najviac významnú úlohu vedenie prednášok na dennej forme štúdia a ženy vedenie prednášok na doktorandskom štúdiu. Muži považujú za najmenej významnú úlohu vedenie konzultácií na externej forme štúdia a ženy vedenie exkurzií a praxí študentov.

Tab. 48/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa pohlavia

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER muži	n	PRIEMER ženy	t-test
Príprava prednášok na DŠ	94	4,64	83	4,72	- 0,91 [a]
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	95	4,41	97	4,55	- 1,30
Kkonzul. hodiny pre študentov	102	4,30	100	4,16	1,09
Príprava prednášok na PhD. štúdiu	33	4,12	24	4,42	- 0,93
Príprava konzultácii na externú formu štúdia	65	3,98	65	4,11	- 0,70
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	94	4,32	93	4,17	1,14
Priebežné hodnotenie štud. počas sem.	94	4,27	95	4,25	0,11
Záverečné hodnotenie študentov	95	4,60	92	4,42	1,71 [a]
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	23	4,39	15	4,53	- 0,53
Člen štátnicovej komisie	79	4,08	71	4,14	- 0,40
Člen rigoróznej komisie	29	3,97	26	4,27	- 1,18
Člen komisie pre doktorandské skúšky	32	4,06	17	4,71	- 2,69 [a] *
Vedenie bakalárskych prác	89	4,34	83	4,27	0,57
Vedenie diplomových prác	91	4,53	74	4,43	0,88
Vedenie rigoróznych prác	17	4,12	17	4,65	- 1,72 [a]
Vedenie dizertačných prác	27	4,89	18	4,78	0,77
Oponovanie bakalárskych prác	78	3,81	77	3,62	1,12
Oponovanie diplomových prác	86	4,03	67	3,93	0,70
Oponovanie rigoróznych prác	24	4,08	20	4,15	- 0,21
Oponovanie dizertačných prác	31	4,45	18	4,44	0,03
Recenzie habilit. a inauguračných prác	17	4,94	11	4,82	0,64 [a]
Vedenie ŠVOČ	31	3,71	27	3,89	- 0,73
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, príprava písomných mater., atď.)	100	3,58	96	3,50	0,48

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Pri hodnotení významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Nepriama pedagogická činnosť bol medzi mužmi a ženami zistený štatisticky významný rozdiel iba pri

úlohe spojenej s členstvom v komisii pre doktorandské skúšky (t = - 2,69; p < 0,05). Ženy považujú túto úlohu za významnejšiu ako muži.

U mužov a tiež žien bola najvyššia miera priemernej významnosti pracovných úloh zaznamenaná pri úlohe recenzie habilitačných a inauguračných prác. Najnižšia miera významnosti pracovných úloh bola u mužov a tiež žien zaznamenaná pri ostatných prácach, ako sú napr. zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných materiálov pre študentov. Respondenti nepriradili ani jednej z úloh nižšiu hodnotu významnosti ako je stredná hodnota škály.

Tab. 49/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa pohlavia

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER muži	n	PRIEMER ženy	t-test
Tvorba vedeckej monografie	48	4,77	38	4,74	0,24 [a]
Kapitoly vo vedeckých monografiách	50	4,62	40	4,65	- 0,19
Tvorba vysokoškolskej učebnice	46	4,37	29	4,62	- 1,37
Kapitoly vo VŠ učebniciach	26	4,08	21	4,62	- 2,39 *
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	88	4,67	85	4,62	0,47
Príspevky na konferenciách	89	4,29	90	4,39	- 0,80
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	58	4,10	59	4,03	0,35
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	4	3,75	2	5,00	x
Odborné knižné práce	17	4,06	15	4,13	- 0,24
Kapitoly v odborných knihách	16	4,00	7	4,86	- 3,23 [a] *
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	2	3,00	6	3,67	x
Skriptá a učebné texty	57	4,39	42	4,43	- 0,32
Kap. v skriptách a učebných textoch	26	4,27	20	4,45	- 0,95
Odborné práce v časopisoch a zbor.	67	4,39	66	4,20	1,53
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	63	3,87	68	3,87	0,03
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	22	4,23	16	4,25	- 0,08
Realizácia výskumných aktivít	67	4,48	73	4,48	- 0,01
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV ap	40	4,48	31	4,26	0,93
Členstvo vo vedeckej rade školy	17	4,47	13	3,92	2,02
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	25	4,16	15	4,33	- 0,53
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	6	3,33	1	4,00	x
Členstvo v redakčnej rade časopisu	28	4,39	15	4,27	0,50
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	64	4,09	71	4,94	0,90

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly
x – logicky nemožný údaj

Pri porovnávaní priemernej významnosti úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť boli zistené štatisticky významné rozdiely medzi mužmi a ženami pri úlohách tvorba kapitol do vysokoškolských učebníc ($t = -2,39$; $p < ,05$) a tvorba kapitol do odborných kníh ($t = -3,23$; $p < ,05$). V oboch prípadoch nižšiu hodnotu významnosti uviedli muži.

Najvyššiu hodnotu významnosti pracovných úloh uviedli muži pri úlohe tvorba vedeckej monografie a ženy pri úlohách spojenými so získaním autorských osvedčení, patentov a objavov. Najnižšiu hodnotu významnosti pracovných úloh uviedli muži i ženy pri úlohe ostatné práce, ako sú tvorba abstraktov, posterov, hesiel, prekladov a pod. (do úvahy neboli brané skupiny s nižším počtom respondentov ako 5, keďže nemožno očakávať normálne rozloženie dát a mohlo by ísť o extrémne hodnoty). Každá z úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť bola hodnotená nad strednou hodnotou škály.

Na základe výsledkov usudzujeme, že vedecko-výskumné činnosti považujú vysokoškolskí učitelia za významnú oblasť práce.

Tab. 50/3 Ostatné činnosti – priemerná významnosť pracovných úloh podľa pohlavia

PRACOVNÁ ÚLOHA	**n**	**PRIEMER muži**	**n**	**PRIEMER ženy**	**t-test**
Štúdium nových poznatkov	94	4,70	97	4,84	- 1,97
Garant študijného programu	33	4,33	23	4,48	- 0,73
Gestor predmetu	49	4,37	36	4,22	073
Člen kolégia rektora, dekana	15	4,73	16	3,88	- 0,40
Člen akreditačnej komisie	2	4,50	7	4,43	x
Člen akademického senátu	17	4,41	11	4,27	0,52
Funkcia v odborovej organizácii	4	3,75	3	3,33	x
Vedúci katedry	12	3,92	10	4,40	- 1,00
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	11	3,82	18	4,17	- 0,73 [a]
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	32	3,47	35	3,89	- 1,78
Porady (napr. zasadnutia katedry)	79	3,43	83	3,63	- 1,26
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	3	3,33	6	3,67	x

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly
x – logicky nemožný údaj

Pri hodnotení rozdielov vo významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Ostatné činnosti neboli zistené štatisticky významné rozdiely. Respondenti týmto činnostiam prisudzujú hodnotu vyššiu, ako je stredná hodnota škály, tzn. považujú ich za skôr významné. Pre mužov je najvýznamnejšia úloha spojená s členstvom v kolégiu rektora, resp. dekana a pre ženy štúdium nových poznatkov. Najmenej významné pre mužov sú úlohy spojené

s koordináciou projektu ESF a pracovné porady a pre ženy funkcia v odborovej organizácii a pracovné porady.

Tab. 51/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Bez PhD.	n	PhD.	n	Doc.	n	Prof.	F
Vedenie prednášok na DŠ	38	4,63	77	4,62	46	4,78	15	5,00	2,16
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	52	4,60	87	4,59	44	4,41	12	4,67	0,88
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	2	4,50	10	4,50	29	4,62	14	4,93	0,63
Vedenie konzultácií na externej forme	29	4,14	60	4,03	36	4,14	9	4,56	0,79
Vedenie exkurzií a praxí študentov	15	4,20	30	4,03	12	4,00	4	3,50	0,67

Pri hodnotení významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Priamej pedagogickej činnosti podľa najvyššieho dosiahnutého titulu neboli zaznamenané štatisticky významné rozdiely. Za najvýznamnejšiu úlohu považujú všetci respondenti vedenie prednášok a seminárov na dennej forme štúdia. Rozpätie významnosti je od 4,62 do 5,00. Za najmenej významnú úlohu považujú učitelia, ktorí nedosiahli titul PhD. a učitelia, ktorí dosiahli titul PhD., vedenie konzultácií na externej forme štúdia, pričom učitelia, ktorí dosiahli titul PhD. hodnotia rovnakou mierou významnosti aj vedenie exkurzií a praxí študentov. Táto úloha je najmenej významná aj pre docentov a profesorov. Zistené výsledky boli očakávané.

Pri hodnotení významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Nepriama pedagogická činnosť, sa signifikantné rozdiely preukázali len pri úlohách zaradených do faktora Postgraduál (tab. 52). Pri týchto úlohách hodnota významnosti narastala s dosiahnutým titulom.

Výsledky analýzy preukázali existenciu štatisticky významného vplyvu najvyššie dosiahnutého titulu na posudzovanú významnosť pracovných úloh v oblasti Nepriama pedagogická činnosť. Významný rozdiel bol preukázaný pri úlohe člen komisie pre doktorandské skúšky ($F = 12,13$; $p < ,001$) medzi učiteľmi, ktorí dosiahli titul PhD. a skupinami docentov a profesorov. Signifikantný rozdiel bol zistený aj pri úlohe oponovanie dizertačných prác ($F = 13,68$; $p < ,01$) medzi respondentmi, ktorí dosiahli titul PhD. a skupinami docentov a profesorov.

Tab. 52/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Bez PhD.	n	PhD.	n	Doc.	n	Prof.	F
Príprava prednášok na DŠ	38	4,66	77	4,66	46	4,74	15	4,73	0,19
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	52	4,46	86	4,56	44	4,36	12	4,33	0,87
Konzultácie (konzul. hodiny) pre študentov	52	4,10	89	4,20	46	4,30	15	4,60	1,22
Príprava prednášok na PhD. štúdiu	2	2,50	10	3,50	29	4,48	14	4,57	2,10 [a]
Príprava konzultácií na externú formu štúdia	29	3,72	59	4,00	35	4,14	9	4,67	2,28
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	48	4,02	88	4,39	39	4,26	14	4,07	1,99
Priebežné hodnotenie štud. počas semestra	47	4,15	84	4,30	45	4,18	15	4,53	1,00
Záverečné hodnotenie študentov	45	4,29	86	4,52	43	4,65	15	4,67	2,31
Skúšanie doktor. na záver výučby predmetu	0	-	4	3,50	23	4,52	10	4,70	4,26 [a]
Člen štátnicovej kom.	29	3,83	66	4,14	42	4,05	15	4,53	1,77
Člen rigoróznej komisie	2	2,50	12	4,00	29	4,07	12	4,58	5,65 [a]
Člen komisie pre doktorandské skúšky	0	-	7	2,86	27	4,41	14	4,79	12,13 ***
Vedenie bakalár. prác	42	4,24	78	4,42	41	4,15	13	4,08	1,42
Vedenie diplom. prác	30	4,40	78	4,44	44	4,50	14	4,64	0,46
Vedenie rigo. prác	0	-	9	4,22	17	4,35	8	4,63	0,41
Vedenie PhD. prác	0	-	4	5,00	26	4,81	14	4,86	1,04 [a]
Oponovanie bakalárskych prác	42	3,62	71	3,79	33	3,58	11	3,73	0,41
Oponovanie diplomových prác	29	3,83	72	4,00	40	3,95	13	4,15	0,39
Oponovanie rigoróznych prác	0	-	14	4,14	21	4,00	9	4,33	0,32
Oponovanie dizertačných prác	0	-	4	3,25	31	4,39	13	4,92	13,68 [a] **
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	1	3,00	0	-	15	4,93	11	5,00	0,73 [a]
Vedenie ŠVOČ	11	3,82	27	3,70	16	4,00	5	3,80	0,35
Ostatné práce (zapisovanie výsl., témy na záver. práce, prípr. písom. mater. atď.)	51	3,69	88	3,55	44	3,41	15	3,27	0,71

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Podľa tab. 52 – učitelia, ktorí nezískali titul PhD., považujú za najvýznamnejšiu úlohu prípravu prednášok na dennú formu štúdia (priemer 4,66). Učitelia, ktorí získali titul PhD., za najvýznamnejšiu úlohu považujú vedenie doktorandských záverečných prác (priemer 5,00).

Docenti a tiež profesori za najvýznamnejšiu úlohu považujú recenzovanie habilitačných a inauguračných prác.

Tab. 53/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Bez PhD.	n	PhD.	n	Doc.	n	Prof.	F
Tvorba vedeckej monografie	10	4,20	39	4,82	26	4,77	10	5,0	3,47 *
Kapitoly vo vedeckých monografiách	15	4,4	45	4,62	21	4,67	9	4,89	0,82
Tvorba vysokoškolskej učebnice	14	4,21	40	4,53	15	4,33	7	4,86	1,33
Kapitoly vo VŠ učebniciach	9	4,22	26	4,31	10	4,40	3	4,33	0,56 [a]
Vedecké práce v časopisoch, zborníkoch, monografiách	37	4,35	82	4,67	40	4,70	15	4,93	3,69 [a] *
Príspevky na konferenciách	46	4,09	80	4,41	40	4,32	14	4,64	2,40
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	18	3,61	53	3,98	32	4,38	14	4,29	2,39
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	1	5,00	2	4,00	2	4,00	1	4,00	x
Odborné knižné práce	4	3,75	13	3,92	10	4,30	4	4,50	2,57 [a]
Kapitoly v odborných knihách	4	4,50	7	4,43	9	4,22	2	3,50	0,73 [a]
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	3	4,00	2	4,50	1	1,00	2	3,00	x
Skriptá a učebné texty	24	4,21	48	4,56	22	4,14	7	4,71	3,74 *
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	9	4,11	27	4,48	10	4,20	1 BEZ	4,00	0,35 [a]
Odborné práce v časopisoch a zbor.	26	4,50	64	4,30	30	4,10	13	4,31	1,43
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady	33	4,03	55	3,91	31	3,65	11	3,91	0,84
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	2	4,00	12	4,17	14	4,21	9	4,44	1,55 [a]
Realizácia výskumných aktivít	28	4,43	63	4,49	37	4,46	12	4,58	0,12
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	3	3,67	28	4,36	28	4,39	11	4,73	2,78 [a]
Členstvo vo vedeckej rade školy	2	4,00	2	4,50	13	3,85	12	4,67	7,37 [a]
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	5	3,40	5	3,40	18	4,33	11	4,82	4,83 [a] **
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	1	2,00	2	4,50	3	3,00	1	4,00	x
Členstvo v redakčnej rade časopisu	2	3,50	12	4,33	18	4,39	10	4,50	3,08 [a]
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	31	3,77	57	4,05	34	4,03	12	4,50	3,54 [a] *

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test, x – logicky nemožný údaj

V tabuľke 53 je prezentovaná významnosť pracovných úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť podľa najvyššieho dosiahnutého titulu.

Existencia signifikantných rozdielov bola zaznamenaná pri úlohe tvorba vedeckej monografie ($F = 3,47$; $p < ,05$) medzi učiteľmi, ktorí nedosiahli titul PhD. a skupinami učiteľov, ktorí získali titul PhD., docent a profesor, ďalej pri úlohe vedecké práce

v časopisoch, zborníkoch a monografiách (F = 3,69; p < ,05), pričom najvyššiu významnosť uviedli profesori a najnižšiu učitelia, ktorí nezískali titul PhD., pri úlohe vypracovanie skrípt a učebných textov (F = 3,74; p < ,05) medzi učiteľmi, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľmi, ktorí dosiahli titul PhD., tiež medzi učiteľmi, ktorí dosiahli titul PhD. a docentmi a tiež medzi učiteľmi, ktorí dosiahli titul docent a titul profesor, pri úlohe členstvo v odborovej komisii (F = 4,83; p < ,01), pričom najvyšší význam uviedli profesori. Posledná úloha, pri ktorej bol preukázaný štatisticky významný rozdiel sú ostatné práce, napr. tvorba projektov, organizácia konferencií (F = 3,54; p < ,05), pričom najvyšší význam úlohy uviedli profesori a najnižší učitelia, ktorí nezískali titul PhD.

Pri úlohe tvorba kapitol v skriptách a učebných textoch bol vykonaný Kruskal-Wallisov test s vylúčením skupiny profesorov, pretože úlohu vykonáva len jeden profesor.

Pre nízky počet respondentov nebola analyzovaná významnosť pri úlohách získanie autorských osvedčení, patentov a objavov, pri tvorbe učebníc pre základné a stredné školy a pri úlohách spojených s členstvom v komisii VEGA, KEGA a pod.

V tabuľke 54 je prezentovaná významnosť pracovných úloh zaradených do oblasti Ostatná činnosť podľa najvyššieho dosiahnutého titulu. Pod strednou hodnotou škály významnosti na úrovni 2,67 sa vyskytla len úloha spojená s funkciou v odborovej organizácii. Všetky ostatné úlohy boli hodnotené nad strednou hodnotou škály významnosti.

Tab. 54/3 Ostatná činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa najvyššieho dosiahnutého titulu

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Bez PhD.	n	PhD.	n	Doc.	n	Prof.	F
Štúdium nových poznatkov	50	4,76	83	4,73	45	4,76	14	4,93	0,63
Garant študijného programu	0	-	0	-	26	4,31	11	5,00	6,60 [a] ***
Gestor predmetu	0	-	32	4,34	33	4,12	12	4,67	1,68
Člen kolégia rektora, dekana	0	-	10	3,60	14	3,71	5	4,40	2,45 [a]
Člen akreditačnej komisie	0	-	5	4,40	0	-	4	4,50	x
Člen akademického senátu	8	3,86	13	4,46	6	4,67	2	4,00	5,39 [a]
Funkcia v odborovej organizácii	1	3,00	3	2,67	3	4,67	0	-	x
Vedúci katedry	0	-	7	3,86	12	4,08	3	5,00	3,42 [a]
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	8	4,13	18	3,89	3	4,67	1	4,00	1,41[a]
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	18	3,61	26	3,73	16	3,81	6	3,83	0,16
Porady (napr. zasadnutia katedry)	39	3,44	70	3,53	39	3,51	14	3,86	0,62
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	1	5,00	4	3,50	2	3,00	2	3,50	x

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test
x – logicky nemožný údaj

Existencia signifikantných rozdielov bola zistená len pri úlohe spojenej s garantovaním študijného programu (F = 6,60; p < ,001), pričom maximálnu významnosť úlohy uviedli profesori.

Kruskal-Wallisov test pri úlohe spojenej so zastupovaním vedúceho katedry (tab. 54) bol vykonaný bez kategórie profesorov, pretože úlohu vykonáva len jeden profesor.

Pre nízky počet respondentov nebola analyzovaná významnosť pri úlohách členstvo v akreditačnej komisii, funkcia v odborovej organizácii a vedúci (koordinátor) projektu ESF.

Analýza významnosti pracovných úloh bola vykonaná aj podľa vedného odboru, v ktorom pôsobia vysokoškolskí učitelia. Výsledky prezentujú tabuľky 55 – 58.

Štatisticky významné rozdiely medzi respondentmi podľa vedného odboru posudzovanými vo vzťahu k významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť neboli zistené (tab. 55).

Pre nízky počet respondentov nebola analyzovaná významnosť pri úlohe vedenie prednášok na 3. stupni vysokoškolského štúdia.

Tab. 55/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa vedného odboru

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	1	n	2	n	3	n	4	n	5	F
Vedenie prednášok na DŠ	26	4,69	37	4,62	10	4,40	69	4,72	34	4,74	0,76
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	26	4,42	43	4,47	9	4,44	72	4,56	42	4,71	1,02
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	12	4,17	10	4,80	3	4,33	20	4,80	12	4,83	x
Vedenie konzultácií na externej forme	17	3,88	29	3,97	6	3,67	55	4,24	26	4,31	1,24
Vedenie exkurzií a praxí študentov	12	4,00	21	4,24	3	4,67	12	3,58	12	4,00	5,67[a]

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test,
1 – Prírodné vedy
2 – Inžinierstvo a technológia
3 – Lekárske vedy
x – logicky nemožný údaj
4 – Spoločenské vedy
5 – Humanitné vedy

Priemerná maximálna významnosť úloh nebola zaznamenaná ani pri jednej úlohe zaradenej do oblasti Priama pedagogická činnosť (tab. 55). Najvyššia priemerná významnosť pracovných úloh bola vo vzorke zistená u skupiny respondentov pôsobiacich na humanitných odboroch, pričom za najvýznamnejšiu považujú úlohu vedenie prednášok na doktorandskom štúdiu a za najmenej významnú úlohu vedenie exkurzií a praxí študentov. Najnižšia

priemerná významnosť pracovných úloh bola zistená u skupiny respondentov pôsobiacich na spoločenských vedách, a to pri úlohe vedenie exkurzií a praxí študentov.

V oblasti Nepriama pedagogická činnosť (tab. 56) bol štatisticky významný rozdiel zistený medzi učiteľmi pôsobiacimi na štyroch sledovaných vedných odboroch vo vzťahu k referenčnej významnosti pracovných úloh pri úlohe priebežné hodnotenie študentov počas semestra ($F = 2,56$; $p < ,05$) medzi učiteľmi pôsobiacimi na odbore inžinierstvo a technológia a skupinami učiteľov pôsobiacimi na spoločenských a humanitných vedách.

Pre nízky počet respondentov nebola analyzovaná významnosť pri úlohách vedenie rigoróznych prác a recenzie habilitačných a inauguračných prác.

Učitelia pôsobiaci na prírodných vedách označili za najvýznamnejšiu úlohu vedenie dizertačných prác a najmenej významnú úlohu ostatné práce, kde patrí napr. zapisovanie výsledkov skúšok, tvorba tém na záverečné práce, príprava písomných materiálov pre študentov. Učitelia pôsobiaci na odbore inžinierstvo a technológia označili za najvýznamnejšiu úlohu vedenie rigoróznych prác a najmenej významnú úlohu ostatné práce. Najvyššiu priemernú významnosť u respondentov pôsobiacich na lekárskych vedách získala úloha recenzovanie habilitačných a inauguračných prác a najnižšiu priemernú významnosť získala úloha oponovanie bakalárskych prác. Pre učiteľov pôsobiacich na spoločenských vedách je najvýznamnejšou úlohou recenzovanie habilitačných a inauguračných prác a najmenej významnou úloha ostatné práce. Pre učiteľov pôsobiacich na humanitných vedách je najvýznamnejšou úlohou recenzovanie habilitačných a inauguračných prác a najmenej významnou úloha ostatné práce.

Pri porovnaní priemerných hodnôt môžeme konštatovať, že maximálnou hodnotou významnosti boli označené úlohy vedenie dizertačných prác a recenzie habilitačných a inauguračných prác. Najnižšou mierou významnosti bola označená úloha oponovanie bakalárskych prác (priemer 3,17) a urobili tak respondenti pôsobiaci na lekárskych vedách.

Tab. 56/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa vedného odboru

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	1	n	2	n	3	n	4	n	5	F
Príprava prednášok na DŠ	26	4,50	37	4,62	10	4,40	69	4,78	34	4,76	1,73
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	26	4,42	43	4,35	9	4,44	72	4,60	41	4,41	0,93
Konzultácie (konzul. hodiny) pre študentov	29	4,17	43	3,98	12	3,83	75	4,40	42	4,33	2,07
Príprava prednášok na PhD. štúdiu	12	4,00	10	3,50	3	4,33	20	4,55	12	4,58	2,61[a]
Príprava konzultácií na externú formu štúdia	17	3,71	28	3,89	6	3,50	54	4,24	26	4,08	1,60
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	30	4,17	42	4,02	9	3,78	70	4,39	35	4,37	1,99
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	28	4,14	41	3,98	7	3,86	72	4,40	40	4,40	2,56 *
Záver. hodnotenie štud.	28	4,43	40	4,43	9	4,22	70	4,61	39	4,56	1,05
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	10	4,10	6	4,17	2	4,50	15	4,36	5	4,80	0,40[a]
Člen štátnicovej komisie	17	3,82	31	4,06	5	4,20	65	4,03	32	4,38	1,03
Člen rigoróznej komisie	9	4,00	7	4,00	1	4,00	20	4,15	18	4,17	0,12[a]
Člen komisie pre doktorandské skúšky	10	3,80	6	4,17	2	4,50	18	4,44	12	4,67	2,19[a]
Vedenie bakalárskych prác	24	4,08	37	4,14	5	4,40	67	4,30	38	4,53	1,48
Vedenie diplomových prác	24	4,46	35	4,20	4	4,75	67	4,52	36	4,58	1,88[a]
Vedenie rigoróznych prác	5	4,00	4	5,00	0	-	16	4,31	9	4,44	x
Vedenie dizertačných prác	7	5,00	6	4,67	3	4,67	17	4,88	11	4,82	0,68[a]
Oponovanie bakalár. prác	17	3,59	36	3,53	6	3,17	59	3,59	36	4,17	0,72[a]
Opon. diplomových prác	18	3,89	32	3,66	4	3,50	64	3,95	36	4,33	2,43
Oponovanie rigoróz. prác	7	3,57	6	4,17	1	4,00	21	4,19	9	4,33	0,86[a]
Oponovanie PhD. prác	8	4,13	5	4,60	3	4,33	21	4,52	12	4,50	0,71[a]
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	3	4,67	3	4,33	2	5,00	13	5,00	7	5,00	x
Vedenie ŠVOČ	8	3,88	13	3,54	3	3,33	20	3,75	15	4,07	0,25[a]
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, príprava písomných mater., atď.)	28	3,18	43	3,35	10	3,80	73	3,56	41	3,88	1,94

Legenda:

a – Kruskal-Wallisov test,
1 – Prírodné vedy
2 – Inžinierstvo a technológia
3 – Lekárske vedy
x – logicky nemožný údaj
4 – Spoločenské vedy
5 – Humanitné vedy
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

V prípade, že počet respondentov z lekárskych vied bol nižší ako 5, do analýzy neboli zahrnutí.

Existenciu štatisticky významných rozdielov medzi učiteľmi triedenými podľa vedného odboru vo vzťahu k priemernej významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť prezentuje tabuľka 57. Významný rozdiel bol zistený pri úlohe tvorba kapitol do vedeckých monografií ($F = 9,60$; $p < ,05$), pričom najvyššiu mieru významnosti uviedli učitelia pôsobiaci na spoločenských vedách a najnižšiu významnosť

uviedli učitelia pôsobiaci na odbore inžinierstvo a technológia. Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný aj pri úlohe tvorba vysokoškolskej učebnice ($F = 3,24$; $p < ,05$), pričom najvyššiu mieru významnosti uviedli respondenti pôsobiaci na lekárskych vedách. Signifikantný rozdiel bol zistený aj pri úlohe tvorba kapitol v skriptách a učebných textoch ($F = 3,76$; $p < ,05$) medzi učiteľmi pôsobiacimi na odbore inžinierstvo a technológia a učiteľmi pôsobiacimi na odbore spoločenské vedy, pri úlohe spojenej s členstvom vo vedeckej rade školy ($F = 3,55$; $p < ,05$), najvyššou mierou významnosti posúdená učiteľmi pôsobiacimi na odbore humanitné vedy a najnižšou mierou významnosti posúdená učiteľmi pôsobiacimi na odbore inžinierstvo a technológia. Významný rozdiel bol zistený aj pri úlohe ostatné činnosti, napr. tvorba projektov, organizácia konferencií ($F = 3,32$; $p < ,05$) medzi učiteľmi pôsobiacimi na odbore prírodné vedy a učiteľmi pôsobiacimi na odboroch spoločenské a humanitné vedy a tiež medzi učiteľmi pôsobiacimi na lekárskych vedách a učiteľmi pôsobiacimi na humanitných vedách.

Zaujímavou je aj informácia o významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumná činnosť v rámci jedného vedného odboru a následná komparatívna analýza výsledkov. Respondenti pôsobiaci na prírodných vedách považujú za najvýznamnejšiu úlohu spracovávanie vedeckých prác do časopisov, zborníkov a monografií a za najmenej významnú členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod. Respondenti pôsobiaci na odbore inžinierstvo a technológia uviedli najvyššiu mieru významnosti pri úlohe spojenej s vedením vedeckého grantu a najnižšiu mieru významnosti uviedli pri úlohe tvorba učebníc pre základné a stredné školy. Respondenti lekárskych fakúlt považujú za najvýznamnejšiu úlohu spracovanie vedeckých prác do časopisov, zborníkov a monografií a za najmenej významnú úlohu spojenú s členstvom v redakčnej rade časopisu. Respondenti pôsobiaci na odbore spoločenské vedy považujú za najvýznamnejšiu úlohu získanie autorských osvedčení, patentov a objavov. Keďže na spoločenských vedách je skôr zriedkavé získanie autorských osvedčení, patentov a objavov a významnosť úlohy uviedli až traja respondenti, pochybujeme o správnosti údaju. Respondenti pôsobiaci na humanitných vedách považujú v priemere za najvýznamnejšiu úlohu tvorba vedeckej monografie. Za najmenej významné považujú títo respondenti dve úlohy, ktorým priradili rovnakú mieru významnosti, a to tvorba učebníc pre základné a stredné školy a členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.

Tab. 57/3 Vedecko-výskumná činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa vedného odboru

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	1	n	2	n	3	n	4	n	5	F
Tvorba vedec. monografie	9	4,33	12	4,50	3	4,67	40	4,85	21	4,90	0,23
Kapitoly vo vedeckých monografiách	10	4,20	11	4,18	4	4,50	43	4,81	22	4,68	9,60 [a] *
Tvorba VŠ učebnice	7	4,00	22	4,36	3	4,67	29	4,66	15	4,40	3,24*
Kap. vo VŠ učebniciach	4	3,75	13	3,92	3	4,67	18	4,50	10	4,60	x
Vedecké práce v čas., zbor., monografiách	25	4,72	38	4,45	9	4,89	68	4,71	33	4,58	1,46
Príspevky na konferenciách	23	4,39	38	4,05	10	4,70	70	4,36	38	4,45	1,91
Správy o vyriešených vedecko-výskum. úlohách	17	3,88	22	4,23	5	4,00	50	4,02	22	4,18	0,33
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	1	3,00	2	3,50	0	-	3	5,00	0	-	x
Odborné knižné práce	2	4,00	8	3,88	3	4,00	10	4,50	9	3,89	x
Kapitoly v odb. knihách	4	4,25	6	3,50	2	4,50	7	4,71	4	4,50	x
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	2	3,00	1	2,00	0	-	4	4,25	1	3,00	x
Skriptá a učebné texty	18	4,17	29	4,41	3	4,33	34	4,50	15	4,40	1,09
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	6	4,17	14	3,93	3	4,67	17	4,59	6	4,50	3,76*
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	16	4,31	27	4,22	9	4,44	50	4,26	31	4,35	0,24
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	20	3,35	25	3,92	10	3,90	46	3,89	29	4,14	1,96
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	3	4,33	6	3,83	3	4,33	16	4,38	8	4,13	0,75 [a]
Realizácia výskum. aktivít	20	4,40	26	4,38	10	4,20	59	4,58	25	4,48	0,65
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	15	4,20	12	4,58	2	3,50	28	4,46	13	4,31	0,51
Členstvo vo vedeckej rade školy	1	3,00	2	4,50	5	4,00	15	4,20	7	4,57	x
Členstvo v odborovej (spoločnej odbor.) komisii	8	4,00	8	4,13	4	4,00	11	4,18	8	4,88	0,33
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	1	2,00	2	4,50	0	-	1	4,00	3	3,00	x
Členstvo v redakčnej rade časopisu	5	4,40	5	3,80	3	3,33	17	4,59	13	4,46	3,55*
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konfer., a pod.)	18	3,44	27	4,07	7	3,43	54	4,11	28	4,32	3,32*

Legenda:
a – Kruskal-Wallisov test ,
1 – Prírodné vedy
2 – Inžinierstvo a technológia
3 – Lekárske vedy
x – logicky nemožný údaj
4 – Spoločenské vedy
5 – Humanitné vedy
V prípade, že počet respondentov z lekárskych vied bol nižší ako 5, do analýzy neboli zahrnutí.

Pre nízky počet respondentov nebola analyzovaná významnosť pri úlohách tvorba kapitol do vysokoškolských učebníc, autorské osvedčenia, objavy a patenty, tvorba

odborných knižných prác, kapitol do odborných kníh, učebníc pre základné a stredné školy, členstvo vo vedeckej rade školy a členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.

Tab. 58/3 Ostatná činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa vedného odboru

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	1	n	2	n	3	n	4	n	5	F
Štúdium nových poznatkov	28	4,68	40	4,65	11	4,82	72	4,76	39	4,90	1,54
Garant štud. programu	8	4,25	11	4,64	4	4,75	22	4,32	11	4,27	1,20
Gestor predmetu	13	4,31	14	4,29	4	4,75	36	4,17	16	4,5	0,15
Člen kolégia rektora, dekana	0	-	4	4,25	5	4,00	16	3,63	6	3,83	x
Člen akreditačnej komisie	0	-	0	-	0	-	7	4,43	2	4,50	x
Člen akademického senátu	5	4,80	5	3,80	2	4,00	11	4,45	6	4,17	3,73*
Funkcia v odborovej organizácii	2	4,50	1	2,00	1	3,00	2	3,00	1	5,00	x
Vedúci katedry	1	4,00	2	4,50	1	1,00	11	4,36	6	4,17	x
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	3	2,67	8	4,50	1	5,00	10	4,10	8	3,88	x
Lektor. čin. organizovaná fakultou (kurzy)	9	3,33	9	3,89	6	3,17	27	3,78	14	3,86	0,97
Porady (napr. zasadnutia katedry)	22	2,82	35	3,43	9	3,22	60	3,68	34	3,85	4,77 **
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	2	3,50	0	-	1	3,00	4	3,75	2	3,50	x

Legenda:
1 – Prírodné vedy
2 – Inžinierstvo a technológia
3 – Lekárske vedy
4 – Spoločenské vedy
5 – Humanitné vedy
x – logicky nemožný údaj

V oblasti Ostatná činnosť vysokoškolských učiteľov sledovaná podľa vedného odboru pôsobenia (tab. 58), boli zistené štatisticky významné rozdiely pri úlohe členstvo v akademickom senáte ($F = 3,73$; $p < ,05$), pričom najvyššiu priemernú významnosť úlohy uviedli respondenti pôsobiaci na prírodných vedách. Významný rozdiel bol zistený aj pri úlohe pracovné porady ($F = 4,77$; $p < ,01$) medzi učiteľmi pôsobiacimi na prírodných vedách a skupinami učiteľov pôsobiacimi na odbore inžinierstvo a technológia, spoločenské a humanitné vedy.

Údaje získané od respondentov pôsobiacich na lekárskych vedách neboli analyzované pri úlohách garant študijného programu, gestor predmetu a člen akademického senátu (do úvahy neboli brané skupiny s nižším počtom respondentov ako 5, keďže nemožno očakávať normálne rozloženie dát a mohlo by ísť o extrémne hodnoty).

Pre nízky počet respondentov nebola analyzovaná významnosť pri úlohách člen kolégia rektora, dekana, člen akreditačnej komisie, funkcia v odborovej organizácii, vedúci katedry, zástupca vedúceho katedry a vedúci (koordinátor) projektu ESF.

Úloha štúdium nových poznatkov je pre všetkých respondentov významná, čo deklaruje priemerná miera významnosti od 4,65 po 4,90, pričom je táto hodnota zaznamenaná u respondentov pôsobiacich na humanitných vedách. Táto úloha získala spomedzi všetkých úloh zaradených do oblasti Ostatná činnosť najvyššiu mieru významnosti (do úvahy sú brané len skupiny s vyšším počtom respondentov ako 5).

Signifikantné rozdiely v percipovanej významnosti pracovných úloh boli zistené pri 3 úlohách u respondentov podľa pohlavia, pri 8 úlohách u respondentov podľa odboru pôsobenia, pri 8 úlohách u respondentov podľa najvyššieho dosiahnutého titulu a pri 57 úlohách u respondentov podľa toho, či respondenti danú úlohu vykonávajú alebo nevykonávajú. Na základe uvedeného konštatujeme, že **hypotéza 4** sa potvrdila v niektorých prípadoch.

Priemerná významnosť pracovných úloh sledovaná podľa lokality pracoviska – Slovenská republika a Česká republika

V ďalšom kroku bola analyzovaná priemerná významnosť pracovných úloh u respondentov pôsobiacich na slovenských a českých vysokých školách, pričom sme predpokladali signifikantné rozdiely medzi týmito skupinami.

Hypotéza 5: *Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v percipovanej významnosti pracovných úloh podľa lokality pracoviska.*

Tab. 59/3 Priama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa lokality pracoviska

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER SR	n	PRIEMER ČR	t-test
Vedenie prednášok na DŠ	129	4,71	49	4,63	0,71
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	141	4,52	54	4,65	- 1,38 [a]
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	44	4,61	13	4,77	- 0,84 [a]
Vedenie konzultácií na externej forme	103	4,14	31	4,06	0,36
Vedenie exkurzií a praxí študentov	44	4,00	17	4,12	- 0,47

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Pre učiteľov pôsobiacich na vysokých školách v SR a v ČR sú úlohy zaradené do oblasti Priama pedagogická činnosť podobne významné, čo deklaruje nízky rozdiel významnosti

medzi jednotlivými pracovnými úlohami. Slovenskí respondenti považujú v priemere vedenie prednášok na dennej forme štúdia za najvýznamnejšiu úlohu. Českí respondenti v priemere za najvýznamnejšiu úlohu považujú vedenie prednášok na doktorandskom štúdiu, čo je z hľadiska obsahu aj náročnejšia pracovná úloha. Nezodpovedal tomu ale odpracovaný čas, ktorý bol najnižší spomedzi úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť. Za najmenej významnú úlohu považujú slovenskí respondenti úlohu vedenie exkurzií a praxí študentov a tejto úlohe priradili aj najnižšiu časovú náročnosť. Českí respondenti za najmenej významnú považujú úlohu vedenie konzultácií na externej forme štúdia.

Analýzou významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť neboli zistené štatisticky významné rozdiely vo vzťahu k lokalite pracoviska respondentov.

Tab. 60/3 Nepriama pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa lokality pracoviska

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER SR	n	PRIEMER ČR	t-test
Príprava prednášok na DŠ	129	4,68	49	4,67	0,10 [a]
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	141	4,43	53	4,60	- 1,70 [a]
Konzultácie (konzul. hodiny) pre študentov	148	4,18	56	4,34	- 1,06
Príprava prednášok na PhD. štúdiu	44	4,18	13	4,46	- 0,75
Príprava konzultácií na externú formu štúdia	101	4,03	31	4,00	0,14
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	140	4,22	49	4,31	- 0,58
Priebežné hodnotenie štud. počas semestra	143	4,22	48	4,33	- 0,78
Záverečné hodnotenie študentov	139	4,50	50	4,54	- 0,37
Sk. doktorandov na záver výučby predmetu	31	4,39	7	4,71	- 0,98
Člen štátnicovej komisie	112	4,06	40	4,18	- 0,61
Člen rigoróznej komisie	46	4,11	9	4,11	- 0,01
Člen komisie pre doktorandské skúšky	37	4,32	12	4,17	0,45
Vedenie bakalárskych prác	134	4,17	40	4,68	- 4,49 [a] ***
Vedenie diplomových prác	128	4,41	39	4,67	1,13 *
Vedenie rigoróznych prác	27	4,33	7	4,57	- 0,60
Vedenie dizertačných prác	36	4,81	9	5,00	- 1,10
Oponovanie bakalárskych prác	121	3,61	36	3,97	- 1,85
Oponovanie diplomových prác	117	3,92	38	4,08	- 0,86
Oponovanie rigoróznych prác	36	4,08	8	4,25	- 0,41
Oponovanie dizertačných prác	37	4,46	12	4,42	0,16
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	21	4,86	7	5,00	- 0,78
Vedenie ŠVOČ	52	3,79	8	3,75	0,11
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, príprava písomných mater., atď.)	145	3,56	53	3,45	0,56

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

Existencia signifikantných rozdielov významnosti pracovných úloh zaradených do oblasti Nepriama pedagogická činnosť (tab. 60) bola identifikovaná pri úlohe vedenie bakalárskych prác ($t = -4{,}49$; $p < {,}001$), pričom za významnejšiu ju považujú učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR. Nazdávame sa, že významnosť úlohy vyplýva aj z posudzovania významu 1. stupňa vysokoškolského štúdia nielen akademickými pracovníkmi, ale aj verejnosťou a organizáciami. Štatisticky významný rozdiel bol zistený aj pri úlohe vedenie diplomových prác ($t = 1{,}13$; $p < {,}05$). Vyššiu priemernú mieru významnosti znova uviedli českí respondenti.

Maximálna miera významnosti bola priradená českými respondentmi úlohám vedenie dizertačných prác a recenzovanie habilitačných a inauguračných prác. Percipovanie významnosti týchto pracovných úloh môže ovplyvňovať aj kvalita vysokej školy. Učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR ani pri jednej úlohe neuviedli v priemere maximálnu mieru významnosti. Obidve skupiny respondentov považujú úlohy zaradené do faktora Výučba za skôr významné, len ostatné práce, napr. zapisovanie výsledkov skúšok, tvorba tém na záverečné práce, príprava materiálov pre študentov boli hodnotené nižšou mierou významnosti (priemer SR = 3,56; priemer ČR = 3,45). Aj úlohy zaradené do faktora Postgraduál považujú respondenti za skôr významné (priemerná miera významnosti bola nad hodnotou 4), okrem úlohy vedenie ŠVOČ (priemer SR = 3,79; priemer ČR = 3,75). Niektoré úlohy zaradené do faktora Absolutórium, ako členstvo v štátnicovej komisii, vedenie bakalárskych a diplomových prác sú pre obidve skupiny viac významné ako iné úlohy z tohto faktora, a to oponovanie bakalárskych a diplomových prác.

V oblasti Vedecko-výskumná činnosť nebol ani pri jednej úlohe zistený štatisticky významný rozdiel (tab. 61). Pre nízky počet respondentov neboli analyzované úlohy autorské osvedčenia, patenty a objavy a tvorba učebníc pre základné a stredné školy.

Komparatívnou analýzou priemernej významnosti pracovných úloh bolo zistené, že respondenti pôsobiaci na vysokých školách v SR považujú za najvýznamnejšiu úlohu tvorbu vedeckej monografie a respondenti pôsobiaci na vysokých školách v ČR úlohu zameranú na získanie autorských osvedčení, patentov a objavov. Najmenej významná je pre slovenských respondentov úloha členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod. a pre českých respondentov tvorba učebníc pre základné a stredné školy.

Tab. 61/3 Vedecko-výskumná pedagogická činnosť – priemerná významnosť pracovných úloh podľa lokality pracoviska

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER SR	n	PRIEMER ČR	t-test
Tvorba vedeckej monografie	66	4,76	20	4,75	0,06 [a]
Kapitoly vo vedeckých monografiách	69	4,61	22	4,68	- 0,39
Tvorba vysokoškolskej učebnice	59	4,44	17	4,53	- 0,54 [a]
Kapitoly vo vysokoškolských učebniciach	38	4,29	10	4,40	- 0,38
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	132	4,61	43	4,70	- 0,72
Príspevky na konferenciách	137	4,29	44	4,45	- 1,36 [a]
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	86	4,07	32	4,06	0,03
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	5	4,00	1	5,00	x
Odborné knižné práce	25	4,20	7	3,71	1,34
Kapitoly v odborných knihách	18	4,22	5	4,40	- 0,40
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	7	3,86	1	1,00	x
Skriptá a učebné texty	73	4,37	28	4,46	- 0,65
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	37	4,35	10	4,30	0,22
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	103	4,28	31	4,32	- 0,28
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	90	3,82	41	3,98	- 0,82
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	31	4,26	7	4,14	0,51 [a]
Realizácia výskumných aktivít	110	4,45	31	4,55	- 0,58
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	59	4,41	12	4,25	0,50
Členstvo vo vedeckej rade školy	24	4,29	6	4,00	0,82
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	29	4,21	11	4,27	- 0,18
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	7	3,43	0	-	
Členstvo v redakčnej rade časopisu	37	4,30	6	4,67	- 1,07
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konfer., a p.)	101	4,01	34	4,03	- 0,12 [a]

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly
x – logicky nemožný údaj

Tab. 62/3 Ostatné činnosti – priemerná významnosť pracovných úloh podľa lokality pracoviska

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	PRIEMER SR	n	PRIEMER ČR	t-test
Štúdium nových poznatkov	141	4,77	52	4,73	0,54
Garant študijného programu	36	4,42	20	4,35	0,32
Gestor predmetu	57	4,30	28	4,32	- 0,11
Člen kolégia rektora, dekana	22	3,91	9	3,56	0,91
Člen akreditačnej komisie	7	4,57	2	4,00	x
Člen akademického senátu	17	4,24	12	4,42	- 0,67
Funkcia v odborovej organizácii	5	3,40	2	4,00	x
Vedúci katedry	20	4,15	2	4,00	x
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	19	3,74	11	4,55	- 2,64 [a] *
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	41	3,68	26	3,69	- 0,04
Porady (napr. zasadnutia katedry)	123	3,51	40	3,58	- 0,35
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	7	3,43	2	4,00	x

Legenda:
a – t-test pre nehomogénne rozptyly

Štatisticky významný rozdiel v priemernej významnosti pracovných úloh u učiteľov vysokých škôl v SR a v ČR bol zistený pri úlohe spojenej so zastupovaním vedúceho katedry ($t = -2,64$; $p < ,05$). Táto úloha je významnejšia pre českých respondentov (tab. 62).

Výsledky ukázali, že slovenskí a rovnako aj českí respondenti úlohu štúdium nových poznatkov považujú v priemere za najvýznamnejšiu úlohu. Pre slovenských respondentov sú najmenej významné pracovné porady a pre českých respondentov úloha spojená s členstvom v kolégiu rektora, resp. dekana (do úvahy neboli brané skupiny s nižším počtom respondentov ako 5, keďže nemožno očakávať normálne rozloženie dát a mohlo by ísť o extrémne hodnoty).

Na základe analýzy výsledkov bolo identifikovaných len niekoľko málo signifikantných rozdielov vo významnosti pracovných úloh. Možno konštatovať, že respondenti pôsobiaci na vysokých školách v SR a v ČR sa v percipovaní významnosti pracovných úloh nelíšia. Na základe uvedeného konštatujeme, že **hypotéza 5** sa potvrdila v niektorých prípadoch.

Vo výskume sme sa ďalej sústredili na odhad významnosti pracovných úloh v populácii učiteľov.

Hypotéza 6: *Predpokladáme, že priemerná významnosť pracovných úloh bude vyššia ako stredná hodnota škály.*

Vhodnou štatistickou metódou na zistenie odhadu významnosti pracovných úloh v populácii učiteľov je jedna z metód induktívnej štatistiky, a to intervalový odhad aritmetického priemeru populácie. Na základe výberového aritmetického priemeru (t. j. priemernej percipovanej významnosti pracovných úloh respondentmi výskumu) bol odhadnutý aritmetický priemer v populácii vysokoškolských učiteľov, pričom vybraná úroveň pravdepodobnosti (interval spoľahlivosti, CI) bola 95 %. Výsledky prezentujú tabuľky 63 – 66.

Tab. 63/3 Priemerná percipovaná významnosť pracovných úloh v oblasti Priama pedagogická činnosť

PRIAMA PEDAGOGOGICKÁ ČINNOSŤ	n	PRIEMER	SD	95 % CI
Vedenie prednášok na DŠ	178	4,69	0,61	4,595 – 4,776
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	195	4,55	0,69	4,456 – 4,651
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	57	4,65	0,83	4,428 – 4,871
Vedenie konzultácií na externej forme	133	4,14	0,92	3,985 – 4,301
Vedenie exkurzií a praxí študentov	61	4,03	0,87	3,809 – 4,257

Tab. 64/3 Priemerná percipovaná významnosť pracovných úloh v oblasti Nepriama pedagogická činnosť

NEPRIAMA PEDAGOGOGICKÁ ČINNOSŤ	n	PRIEMER	SD	95 % CI
Príprava prednášok na DŠ	178	4,68	0,63	4,586 – 4,773
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	194	4,47	0,73	4,371 – 4,577
Konzultácie (konzul. hodiny) pre štud.	204	4,23	0,95	4,095 – 4,356
Príprava prednášok (konzultácií) na PhD. štúdiu	55	4,29	1,18	3,978 – 4,602
Príprava konzul. na exter. forme štúdia	132	4,02	1,01	3,848 – 4,197
Príprava testov na hodnotenie študentov	189	4,24	0,88	4,117 – 4,370
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	191	4,25	0,84	4,131 – 4,371
Záverečné hodnotenie študentov	189	4,51	0,71	4,406 – 4,610
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	38	4,45	0,80	4,186 – 4,709
Člen štátnicovej komisie	152	4,09	0,99	3,933 – 4,251
Člen rigoróznej komisie	55	4,11	0,96	3,851 – 4,368
Člen komisie pre doktorandské skúšky	49	4,29	1,04	3,987 – 4,585
Vedenie bakalárskych prác	174	4,29	0,83	4,163 – 4,412
Vedenie diplomových prác	167	4,47	0,70	4,360 – 4,574
Vedenie rigoróznych prác	34	4,38	0,92	4,061 – 4,704
Vedenie dizertačných prác	45	4,84	0,47	4,702 – 4,987
Oponovanie bakalárskych prác	157	3,69	1,04	3,531 – 3,858
Oponovanie diplomových prác	155	3,96	0,97	3,807 – 4,116
Oponovanie rigoróznych prác	44	4,11	1,04	3,798 – 4,430
Oponovanie dizertačných prác	49	4,45	0,79	4,221 – 4,677
Recenzie habilit. a inauguračných prác	28	4,89	0,42	4,727 – 5,053
Vedenie ŠVOČ	60	3,78	0,92	3,545 – 4,022
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, príprava písomných mater., atď.)	198	3,53	1,18	3,365 – 3,695

Tab. 65/3 Priemerná percipovaná významnosť pracovných úloh v oblasti Vedecko-výskumná činnosť

VEDECKO-VÝSKUMNÁ ČINNOSŤ	n	PRIEMER	SD	95 % CI
Tvorba vedeckej monografie	85	4,78	0,61	4,646 – 4,907
Kapitoly vo vedeckých monografiách	91	4,63	0,75	4,469 – 4,784
Tvorba vysokoškolskej učebnice	76	4,46	0,77	4,284 – 4,637
Kap. vo vysokoškolských učebniciach	48	4,31	0,80	4,079 – 4,546
Vedecké práce v časopisoch, zbor., monografiách	175	4,63	0,66	4,535 – 4,733
Príspevky na konferenciách	181	4,33	0,81	4,213 – 4,450
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	118	4,07	1,06	3,875 – 4,261
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	6	4,17	0,98	3,141 – 5,199
Odborné knižné práce	32	4,09	0,86	3,785 – 4,402
Kapitoly v odborných knihách	23	4,26	0,86	3,888 – 4,632
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	7	3,86	1,07	2,871 – 4,850
Skriptá a učebné texty	101	4,40	0,65	4,268 – 4,524
Kap. v skriptách a učebných textoch	47	4,34	0,64	4,154 – 4,527
Odb. práce v časopisoch a zborníkoch	134	4,29	0,72	4,167 – 4,415
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	131	3,87	1,00	3,698 – 4,042
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	37	4,27	0,87	3,980 – 4,561
Realizácia výskumných aktivít	141	4,48	0,80	4,342 – 4,608
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	71	4,38	0,98	4,149 – 4,611
Členstvo vo vedeckej rade školy	30	4,23	0,77	3,944 – 4,522
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	39	4,26	1,00	3,976 – 4,604
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	6	3,33	1,21	2,060 – 4,600
Členstvo v redakčnej rade časopisu	43	4,35	0,78	4,108 – 4,590
Ostatné (tvorba projektov, org. konferencií. a pod.)	135	4,01	0,96	3,851 – 4,179

Tab. 66/3 Priemerná percipovaná významnosť pracovných úloh v oblasti Ostatná činnosť

OSTATNÉ ČINNOSTI	n	PRIEMER	SD	95 % CI
Štúdium nových poznatkov	192	4,76	0,49	4,691 – 4,829
Garant študijného programu	56	4,39	0,73	4,197 – 4,589
Gestor predmetu	85	4,31	0,90	4,112 – 4,500
Člen kolégia rektora, dekana	31	3,81	0,98	3,447 – 4,166
Člen akreditačnej komisie	9	4,44	0,53	4,033 – 4,847
Člen akademického senátu	29	4,31	0,71	4,040 – 4,580
Funkcia v odborovej organizácii	7	3,57	1,27	2,396 – 4,745
Vedúci katedry	21	4,29	0,90	3,880 – 4,700
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	30	4,03	1,03	3,647 – 4,419
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	67	3,69	0,97	3,449 – 3,924
Porady (napr. zasadnutia katedry)	163	3,53	0,99	3,375 – 3,681
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	9	3,56	0,73	2,999 – 4,121

Na základe výsledkov možno konštatovať, že s výnimkou štyroch úloh možno s 95 %-tnou pravdepodobnosťou očakávať, že aritmetický priemer významnosti pracovných úloh v populácii vysokoškolských učiteľov bude vyšší, ako je stredná hodnota škály. Pri štyroch úlohách interval spoľahlivosti obsahoval aj strednú hodnotu posudzovacej škály (v tabuľkách 65 a 66 sú tieto úlohy označené modrou farbou) . Ide o úlohy tvorba učebníc pre základné a stredné školy (95% CI = 2,871 – 4,850), členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod. (95% CI = 2,060 – 4,600), funkcia v odborovej organizácii (95% CI = 2,396 – 4,745) a koordinátor projektu ESF (95% CI = 2,999 – 4,121).

Usudzujeme preto, že vysokoškolskí učitelia považujú jednotlivé úlohy, ktoré vykonávajú, za skôr významné až rozhodne významné. **Hypotéza 6** sa potvrdila.

3.5.3 Súvislosti medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh

Výkon každej pracovnej úlohy predpokladá istú časovú náročnosť. Množstvo času súvisí s náročnosťou, resp. zložitosťou pracovnej úlohy, s technikou, technológiou a pracovnými prostriedkami, ktoré uľahčujú plnenie úlohy, s kompetentnosťou a skúsenosťou pracovníka a pod. Predpokladáme, že časová náročnosť pracovnej úlohy môže súvisieť aj s percipovanou významnosťou danej pracovnej úlohy a usudzujeme, že ak učiteľ považuje úlohu za významnú, venuje jej viac pracovného času.

Na získanie výsledkov bol použitý Kendallov gama (korelačný) koeficient, ktorým bola zisťovaná súvislosť medzi jednotlivými pracovnými úlohami podľa oblastí pracovnej činnosti

a významnosťou týchto úloh. Hodnoty korelačného koeficientu nižšie ako 0,1 sú považované za triviálne, hodnoty od 0,1 do 0,3 poukazujú na slabý vzťah, hodnoty od 0,3 do 0,5 poukazujú na stredne silný vzťah a hodnoty nad 0,5 poukazujú na silný korelačný vzťah (tabuľky 67 až 70).

V kontexte odhadovanej časovej náročnosti pracovných úloh a ich percipovanej významnosti bolo našim cieľom (čiastkový cieľ 3) zistiť a analyzovať existenciu súvislostí medzi uvedenými premennými.

Hypotéza 7: *Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh vykonávaných vysokoškolskými učiteľmi.*

Tab. 67/3 Vzťah medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh v oblasti Priama pedagogická činnosť

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Gamma
Vedenie prednášok na DŠ	178	0,34 ***
Vedenie sem. / cvičení na DŠ	202	0,73 ***
Vedenie prednášok na PhD. štúdiu	57	0,63 ***
Vedenie konzultácií na externej forme	134	0,43 ***
Vedenie exkurzií a praxí študentov	61	0,20

V oblasti Priama pedagogická činnosť zaznamenávame kladné korelácie pri väčšine úloh. Časová náročnosť úloh vedenie seminárov, resp. cvičení na dennej forme štúdia a vedenie prednášok na doktorandskom štúdiu silne korelujú s ich percipovanou významnosťou. Stredne silný vzťah existuje medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh vedenie prednášok na dennej forme štúdia a vedenie konzultácií na externej forme štúdia.

V oblasti Nepriama pedagogická činnosť (tab. 68) časová náročnosť úloh koreluje s ich významnosťou pri 9 úlohách z celkového počtu 23 úloh. Silný pozitívny vzťah bol zistený len pri úlohe spojenej s členstvom v komisii pre doktorandské skúšky (γ = 0,54). Stredne silne koreluje časová náročnosť úloh s ich významnosťou pri úlohách spojených s členstvom v rigoróznej komisii, vedením a oponovaním rigoróznych prác. Takže silný a stredne silný korelačný vzťah bol zistený len pri úlohách zaradených do faktora Postgraduál.

Slabý korelačný vzťah medzi časovou náročnosťou úloh a ich významnosťou existuje pri úlohách príprava prednášok a seminárov na dennú formu štúdia, konzultácie formou konzultačných hodín so študentmi, príprava konzultácií na externú formu štúdia a príprava testov na hodnotenie študentov. Slabý korelačný vzťah existuje len pri úlohách zaradených do faktora Výučba.

Medzi časovou náročnosťou pracovnej úlohy vedenie dizertačných prác sme zaznamenali ako jediný, aj keď veľmi slabý a štatisticky nevýznamný, negatívny vzťah.

Tab. 68/3 Vzťah medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh v oblasti Nepriama pedagogická činnosť

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Gamma
Príprava prednášok na DŠ	178	0,24 **
Príprava seminárov / cvičení na DŠ	194	0,23 ***
Konzultácie (konzul. hodiny) pre študentov	204	0,15 *
Príprava prednášok (konzultácií) na PhD. štúdiu	57	0,02
Príprava konzultácií na externú formu štúdia	132	0,29 ***
Príprava testov na priebežné a záverečné hodnotenie študentov	189	0,15 *
Priebežné hodnotenie študentov počas semestra	191	0,09
Záverečné hodnotenie študentov	189	0,01
Skúšanie doktorandov na záver výučby predmetu	38	0,11
Člen štátnicovej komisie	152	0,09
Člen rigoróznej komisie	55	0,43 ***
Člen komisie pre doktorandské skúšky	49	0,54 ***
Vedenie bakalárskych prác	174	0,10
Vedenie diplomových prác	167	0,03
Vedenie rigoróznych prác	34	0,48 **
Vedenie dizertačných prác	45	- 0,14
Oponovanie bakalárskych prác	157	0,12
Oponovanie diplomových prác	155	0,09
Oponovanie rigoróznych prác	44	0,37 **
Oponovanie dizertačných prác	49	0,03
Recenzie habilitačných a inauguračných prác	28	0,47
Vedenie ŠVOČ	60	0,16
Ostatné práce (zapisovanie výsledkov, tvorba tém na záver. práce, príprava písomných mater., atď.)	198	0,05

Legenda:
Faktor Postgraduál, faktor Výučba, faktor Absolutórium

V oblasti Vedecko-výskumná činnosť (tab. 69) časová náročnosť úloh koreluje s ich významnosťou pri 12 úlohách z celkového počtu 23 úloh, pričom v jednom prípade ide o negatívnu koreláciu.

Silne kladne koreluje časová náročnosť úloh s ich významnosťou pri úlohe tvorba kapitol vo vedeckých monografiách.

Stredne silná korelácia vždy v kladnom smere bola zistená pri úlohách tvorba vedeckých prác v časopisoch, zborníkoch a monografiách, spracovávanie správ o vyriešených vedecko-výskumných úlohách, tvorba odborných knižných prác, odborných prác do časopisov a zborníkov, ďalej pri úlohách vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt a učebných textov, pri realizácii výskumných aktivít, pri úlohe spojenej s členstvom v odborovej komisii a pri ostatných činnostiach (tvorba projektov, organizácia konferencií a pod.).

Tab. 69/3 Vzťah medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh v oblasti Vedecko-výskumná činnosť

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Gamma
Tvorba vedeckej monografie	86	- 0,06
Kapitoly vo vedeckých monografiách	91	0,53 ***
Tvorba vysokoškolskej učebnice	76	- 0,26 *
Kapitoly vo vysokoškolských učebniciach	48	0,11
Vedecké práce v časopisoch, zborníkoch, monografiách	175	0,43 ***
Príspevky na konferenciách	181	0,23 ***
Správy o vyriešených vedecko-výskumných úlohách	118	0,36 ***
Autorské osvedčenia, patenty, objavy	6	0,64
Odborné knižné práce	32	0,36 *
Kapitoly v odborných knihách	23	0,34
Učebnice pre ZŠ a stredné školy	8	0,57
Skriptá a učebné texty	101	- 0,02
Kapitoly v skriptách a učebných textoch	47	0,14
Odborné práce v časopisoch a zborníkoch	134	0,37 ***
Ostatné: abstrakty, postery, heslá, preklady, atď.	131	0,29 ***
Vedenie autorského kolektívu pri tvorbe monografie, učebnice, skrípt, učebných textov	38	0,47 **
Realizácia výskumných aktivít	141	0,41 ***
Vedúci grantu (VEGA, KEGA, APV a pod.)	71	0,04
Členstvo vo vedeckej rade školy	30	- 0,11
Členstvo v odborovej (spoločnej odborovej) komisii	40	0,48 ***
Členstvo v komisii VEGA, KEGA a pod.	7	0,13
Členstvo v redakčnej rade časopisu	43	0,04
Ostatné (tvorba projektov, organizácia konferencií, a pod.)	135	0,42 ***

Tabuľka 69 ďalej uvádza, že časová náročnosť úloh slabo pozitívne koreluje s ich významnosťou pri úlohách tvorba príspevkov na konferencie, abstraktov, posterov, hesiel a prekladov.

Časová náročnosť úloh veľmi slabo negatívne koreluje s ich významnosťou pri úlohe tvorba vysokoškolských učebníc.

Podľa existencie súvislostí medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh sa zdá, že tento vzťah ovplyvňuje aj kategorizácia vedecko-výskumných výstupov.

Tab. 70/3 Vzťah medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh v oblasti Ostatná činnosť

PRACOVNÁ ÚLOHA	n	Gamma
Štúdium nových poznatkov	193	0,22 **
Garant študijného programu	56	0,29 *
Gestor predmetu	85	0,29 **
Člen kolégia rektora, dekana	31	0,04
Člen akreditačnej komisie	9	- 0,20
Člen akademického senátu	29	0,67 ***
Funkcia v odborovej organizácii	7	0,50
Vedúci katedry	22	0,50 *
Zástupca vedúceho katedry (tajomník)	30	0,61 ***
Lektorská činnosť organizovaná fakultou (kurzy)	67	0,22 *
Porady (napr. zasadnutia katedry)	163	0,12
Vedúci (koordinátor) projektu ESF	9	0,09

V oblasti Ostatná činnosť (tab. 70) bolo zistených niekoľko pozitívnych silných a slabých štatisticky významných vzťahov.

Časová náročnosť úloh silne koreluje s ich významnosťou pri úlohách spojených s členstvom v akademickom senáte školy, s vedením katedry a so zastupovaním vedúceho katedry.

Časová náročnosť úloh slabo koreluje s ich významnosťou pri úlohách spojených so štúdiom nových poznatkov, garantovaní študijného programu, gestorovaní predmetu a pri lektorskej činnosti organizovanej fakultou. Pri prvej úlohe sme očakávali silnejší korelačný vzťah, zistenie nás prekvapilo.

Na základe výsledkov konštatujeme, že pri polovici úloh existuje štatisticky významný vzťah medzi časovou náročnosťou úloh a ich významnosťou. **Hypotéza 7** sa potvrdila v niektorých prípadoch.

3.6 Diskusia

Vo výskume sme sa zaoberali problematikou práce vysokoškolského učiteľa. Tú sme analyzovali z hľadiska časovej náročnosti jednotlivých úloh podľa oblastí pracovnej činnosti a z hľadiska percipovanej významnosti týchto pracovných úloh. Mapovanie práce vysokoškolských učiteľov sa uskutočnilo za obdobie roku 2008 (t. j. za letný semester 2007/2008 a zimný semester 2008/2009).

Časová náročnosť pracovných úloh bol prvý aspekt, na ktorý bola zameraná analýza práce vysokoškolského učiteľa. Dotazníkovou metódou sme zisťovali množstvo odpracovaného času pri výkone úloh a predpokladali sme existenciu signifikantných rozdielov vo vzťahu k sociálno-demografickým charakteristikám výskumnej vzorky. Následne sme mapovali extenzívne využitie fondu pracovného času, pričom sme predpokladali, že vysokoškolskí učitelia využívajú nominálny aj použiteľný fond pracovného času nad 100 %.

Držiteľ pracovného miesta (v našom výskume vysokoškolský učiteľ) je považovaný za relevantný zdroj údajov (napr. Armstrong, 2007; Kachaňáková, 2007; Koubek, 2001), no spravidla menej objektívne vníma svoju prácu.

Pri tvorbe designu pracovného miesta je logickou požiadavkou, že pracovné úlohy si majú byť dostatočne podobné, majú na seba nadväzovať a majú tvoriť zmysluplný celok. V opačnom prípade dochádza k nezdravej záťaži organizmu. Ak je pracovná záťaž nadmerná, resp. subjektívne vnímaná dlhodobo, zhoršuje to kvalitu pracovného života a kvalitu života ako takú. Ak sú súčasne pracovné úlohy, ktorým pracovník venuje veľa času, ním považované za nedôležité, kvalita pracovného života rýchlejšie klesá. Uvedené má samozrejme negatívny vplyv na pracovný výkon. Pracovný výkon učiteľa vysokej školy je podľa zákona o vysokých školách orientovaný na rozvoj harmonickej osobnosti, vedomostí, múdrosti, dobra a tvorivosti v človeku, preto je dôležité venovať pozornosť pracovným podmienkam zohľadňujúc pracovný čas učiteľov vysokej školy. Z tohto dôvodu považujeme skúmanie subjektívne vnímanej časovej náročnosti pracovných úloh ako jednej z metód analýzy práce za dôležité. Rovnako dôležité je tiež realizovať analýzu extenzívneho a intenzívneho využitia pracovníkov.

Vysokoškolskí učitelia zamestnaní na 100 % pracovný úväzok najviac času odpracovali pri výkone úloh zaradených do oblasti Vedecko-výskumné činnosti, následne do oblasti

Nepriama pedagogická činnosť, potom do oblasti Ostatná činnosť a tak do oblasti Priama pedagogická činnosť.

Napriek tomu, že existuje tendencia na vysokých školách v SR znižovať počet hodín priameho kontaktu učiteľa so študentmi, nepríjemne nás prekvapil výsledok týkajúci sa množstva odpracovaného času v rámci priamej pedagogickej činnosti (v porovnaní s vedecko-výskumnou činnosťou je to len 44,09 % z odpracovaného času). Zamyslieť sa možno nad cieľom znižovania počtu hodín priameho kontaktu učiteľa so študentmi a jeho dôsledkami. Ak je cieľom zvýšiť aktivitu, tvorivosť a samostatnosť študentov, potom má zmysel znižovať rozsah hodín na prednáškovú činnosť, pretože v priebehu prednášky dochádza k pasívnemu odovzdávaniu poznatkov a študent si po prednáške zapamätá len malý rozsah poznatkov. Potrebné je ale zvýšiť rozsah hodín, v priebehu ktorých môže učiteľ uplatniť aktivačné metódy výučby. Ide napr. o semináre a cvičenia, ale aj konzultačné hodiny, pretože z hľadiska získania a zapamätania poznatkov je to pre študenta efektívnejšie. V prípade, že vysoká škola len zníži počet hodín priamej výučby, môže táto skutočnosť nepriaznivo ovplyvniť kvalitu štúdia. Z hľadiska vedného odboru najnižšiu časovú náročnosť pri vedení prednášok uviedli respondenti pôsobiaci na lekárskych vedách a najvyššiu respondenti pôsobiaci na prírodných vedách. Najvyššiu časovú náročnosť pri vedení seminárov uviedli respondenti pôsobiaci na odbore inžinierstvo a technológia a najnižšiu časovú náročnosť uviedli respondenti pôsobiaci na prírodných vedách. Najvyššie množstvo konzultačných hodín venovali študentom respondenti pôsobiaci na humanitných vedách a najnižšie množstvo respondenti pôsobiaci na lekárskych vedách.

Odlišnosti v časovej náročnosti pracovných úloh naznačili možnú diskrimináciu a interpohlavné rozdiely medzi mužmi a ženami. Muži venujú priemerne viac času prednáškam na dennej forme štúdia, konzultáciám na doktorandskom štúdiu a vedeniu exkurzií a praxí študentov. Prednášky na dennej forme štúdia a konzultácie na doktorandskom štúdiu sú najnáročnejšie úlohy, a práve tie vo väčšom rozsahu zabezpečujú muži. Nazdávame sa, že zistenie poukazuje na pretrvávajúcu diskrimináciu pri rozdeľovaní úloh mužom a ženám na sledovaných vysokých školách. V oblasti Priamej pedagogickej činnosti viac času spojeného s vedením prednášok odpracovali muži ako ženy, no príprava na túto úlohu je u oboch pohlaví takmer rovnaká. Možno sa nazdávať, že výsledok poukazuje na väčšiu dôslednosť, precíznosť a možno aj usilovnosť žien ako mužov. V kontexte zistenia možno u žien predpokladať aj vyššiu úroveň motivácie vykonávať prácu učiteľa.

Najviac štatisticky významných rozdielov v subjektívnych odhadoch časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh sme predpokladali pri znaku najvyšší dosiahnutý titul. Predpoklad vychádzal z legislatívnych noriem, ktoré stanovujú úlohy pre vysokoškolských učiteľov podľa pracovných funkcií. Výsledky preukázali správnosť úsudku, no ukázali sa aj negatíva súvisiace s rozdelením pracovných úloh jednotlivým kategóriám učiteľov na vysokých školách, ktorých respondenti boli účastníkmi nášho výskumu.

Je v súlade s legislatívnymi normami, že najvyššiu časovú náročnosť pri vedení prednášok na dennej forme štúdia a pri vedení konzultácií na doktorandskom štúdiu vykázali profesori. Podľa zákona o vysokých školách je vedenie prednášok pracovnou povinnosťou profesora a docenta, odborný asistent vedie prednášky len z vybraných kapitol a asistent a lektor vedú cvičenia. Neprekvapil nás ale negatívny výsledok, že prednášky na dennej forme štúdia zabezpečujú i učitelia, ktorí nezískali titul PhD., resp. CSc. Dôvodom na poverovanie učiteľov úlohami, ktoré by vykonávať nemali, môže byť nedostatočná kvalifikačná úroveň učiteľov niektorých vysokých škôl. Zarážajúco ale vyznieva údaj o vedení konzultácií na doktorandskom štúdiu učiteľmi, ktorí sami toto štúdium nemajú ukončené. V takýchto prípadoch možno pochybovať o kvalite vysokoškolského štúdia.

V oblasti Nepriama pedagogická činnosť boli tiež identifikované nesprávne praktiky pri rozdeľovaní pracovných úloh vysokoškolským učiteľom. Možno konštatovať, že vymedzené úlohy vykonávajú takmer všetky kategórie vysokoškolských učiteľov (učitelia, ktorí nezískali titul PhD. nevykonávajú 6 úloh a učitelia, ktorí získali titul PhD. nevykonávajú 1 úlohu z celkového počtu úloh). Ukázalo sa, že existujú fakulty, ktoré umožňujú učiteľovi vykonávať úlohy, na plnenie ktorých nedosiahol kvalifikáciu. Učitelia, ktorí nezískali titul PhD., vykonávajú aj úlohy, ktoré z hľadiska adekvátnosti kompetentností na výkon týchto úloh i z hľadiska legislatívy nepatria do náplne ich práce (konštatovanie vychádza z porovnania úloh zaradených do oblasti Priama pedagogická činnosť a do oblasti Nepriama pedagogická činnosť). Ide o prípravu na zabezpečenie prednášok na dennej forme štúdia, príprava konzultácií na doktorandskom štúdiu, príprava konzultácií na externej forme štúdia, skúšanie na štátnych skúškach, členstvo v komisii pre rigorózne skúšky, recenzie habilitačných a inauguračných prác. Učitelia, ktorí získali titul PhD., tiež vykonávajú úlohy, ktoré nepatria do náplne ich práce. Ide o prípravu konzultácií na doktorandskom štúdiu, skúšanie doktorandov, skúšanie na štátnych, rigoróznych a doktorandských skúškach, vedenie a oponovanie dizertačných prác. Nazdávame sa, že diskutovať o zisteniach z hľadiska odpracovaného času je menej dôležité, ako je potrebné zamyslieť sa nad činnosťou kontrolných orgánov školy a ministerstva.

V oblasti Vedecko-výskumná činnosť podľa znaku dosiahnutý titul možno konštatovať, že všetky kategórie učiteľov plnia všetky uvedené úlohy, pričom učitelia, ktorí dosiahli nižší akademický titul, im spravidla venujú menej času. Nazdávame sa, že učitelia, ktorí dosiahli nižší titul a uviedli časovú náročnosť pri úlohách, ktoré by nemali vykonávať pre neadekvátne vzdelanie, sa skôr pripravujú na výkon danej úlohy, ako ju reálne plnia. Usudzujeme tiež, že množstvo odpracovaného času vypovedá aj o zvyšovaní kvalifikácie učiteľov.

Do oblasti Ostatné činnosti sú zaradené pracovné úlohy, ktoré nevykonávajú všetky kategórie učiteľov. Usudzujeme, že dôvodom je už spomínaná nedostatočná kvalifikácia. Učitelia, ktorí nezískali titul PhD., negarantujú študijný program. Garantovať študijný program v 2. a 3. stupni vysokoškolského štúdia môžu učitelia, ktorí dosiahli titul profesor a garantovať študijný program v 1. stupni vysokoškolského štúdia môžu učitelia, ktorí dosiahli titul docent. Učitelia, ktorí nezískali titul PhD., nie sú gestormi predmetu. Títo respondenti nie sú ani členmi kolégia rektora, resp. kolégia dekana a nie sú ani členmi akreditačnej komisie. Výsledky tiež ukázali, že ani jeden z týchto respondentov nebol vedúcim katedry. Učitelia, ktorí získali titul PhD., nevykonávajú úlohy spojené s garantovaním študijného odboru. Pri ostatných úlohách učitelia, ktorí dosiahli titul PhD., uviedli údaj o časovej náročnosti pracovnej úlohy. Nazdávame sa, že respondenti, ktorí uviedli, že sú členmi akreditačnej komisie, sú poverení vedením fakulty prácami spojenými s prípravou materiálov pre akreditačnú komisiu, resp. sú členmi pracovných skupín akreditačnej komisie. Respondenti, ktorí získali titul docent, uviedli, že nie sú členmi akreditačnej komisie a profesori uviedli, že nevykonávajú funkciu v odborovej organizácii.

Na základe uvedeného konštatujeme, že štruktúra úloh pridelených učiteľom, ktorí nezískali titul PhD. a učiteľom, ktorí získali titul PhD., resp. jeho ekvivalent, nekorešponduje v každom prípade s dikciou zákona o vysokých školách, resp. súvisiacimi predpismi.

V kontexte vyššie uvedeného chceme upozorniť na údaj týkajúci sa seniority respondentov. Maximálna doba výkonu práce vysokoškolského učiteľa vykázaná pri kategórii učiteľov, ktorí absolvovali len druhý stupeň vysokoškolského štúdia (40 rokov) a učiteľov, ktorí dosiahli najvyšší titul PhD. (26 rokov). Vysoká škola s učiteľom uzatvára pracovnú zmluvu na dobu určitú (až po splnení podmienky týkajúcej sa vzdelania a praxe na funkčnom mieste docent alebo profesor je tomu inak). Po uplynutí tejto doby je vypísané výberové konanie, pričom zámerom vysokej školy by malo byť opätovne zamestnávať učiteľov, ktorí splnili, resp. plnia požiadavky kvalifikačného rastu. Uvedený maximálny

počet rokov v prvej a druhej kategórii učiteľov rozdelených podľa najvyššieho dosiahnutého titulu to nepotvrdzuje v každom prípade.

Fond pracovného času je disponibilný pracovný čas v sledovanom období. Fond pracovného času vychádza z kalendárneho fondu a ovplyvňujú ho štátom priznané sviatky pripadajúce na pracovné dni. Z tohto dôvodu sa fond pracovného času každoročne mení.

Vychádzajúc z teoretických poznatkov manažmentu ľudských zdrojov, pracovné miesto tvorí súbor úloh, ktoré sú si dostatočne podobné, nadväzujú na seba a tvoria zmysluplný celok. Výkon pracovných úloh má zabezpečiť dosahovanie cieľov organizácie, motivácie a spokojnosti pracovníkov. Pracovné úlohy sú vykonávané v čase. Podľa § 85 ods. 5 Zákonníka práce je pracovný čas zamestnanca najviac 40 hodín týždenne. Pracovný čas učiteľov vysokej školy je 37,5 hodín týždenne (7,5 hodín denne). Z toho logicky vyplýva, že zamestnávateľ (aj vysoká škola) má do práce zaradiť také pracovné úlohy, aby ich zabezpečenie mohol zamestnanec vykonať za stanovený pracovný čas.

Zisťovať extenzívne využívanie pracovníkov prostredníctvom ukazovateľa využívanie fondu pracovného času je zmysluplné z viacerých dôvodov. Napríklad organizácia môže zistiť správnosť zoskupenia úloh do pracovného miesta, rozdelenie úloh medzi pracovníka a technické zariadenie, využívanie pracovnej doby, pracovnú záťaž.

Pri analýze intenzívneho využitia pracovníkov ide o analýzu produktivity práce (tento typ analýzy nie je predmetom tejto práce). Pri analýze extenzívneho využitia pracovníkov ide o analýzu využitia fondu pracovného času, pričom výsledky môžu naznačiť napr. pracovnú záťaž. Skúmanie môže zabezpečiť zistenie nielen kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych údajov, pričom existuje niekoľko zdrojov dát (napr. držiteľ pracovného miesta, nadriadený pracovník, klient a pod.).

Subjektívne vnímanie nadmernej časovej náročnosti pracovných úloh je aspektom, ktorý negatívne ovplyvňuje pracovnú spokojnosť. Jedinec, ktorý je s prácou nespokojný, má k nej negatívny postoj, verbálne prejavuje nespokojnosť, má sklon k absencii, fluktuácii a jeho výkon sa znižuje a zhoršuje. „Dôležitý je taktiež vplyv pracovnej spokojnosti na psychické prežívanie jedinca. Človek emocionálnejšie vyrovnanejší je schopný sa lepšie koncentrovať na prácu, dosahuje vyššiu kvalitu svojej práce, má menej pracovných úrazov, dobre vychádza so svojimi spolupracovníkmi ako aj s nadriadenými prípadne podriadenými. V nie poslednom rade pôsobí pracovná spokojnosť pozitívne aj na súkromný život daného jedinca“ (Rudy, Luptáková, Sulíková, Vargic, 2007., s. 49).

Nadmerná záťaž pracovníkov je škodlivá, znižuje kvalitu pracovného života a v konečnom dôsledku i kvalitu života ako takú. Na základe získaných údajov sa zdá, že nie je vyvážený pracovný a osobný život respondentov, možno predpokladať diskrepancie a teda negatívne percipovanie psychickej a fyzickej pohody a spokojnosti so životom. Nadmerná záťaž môže viesť aj k syndrómu vyhorenia, ktorý je pomerne často diagnostikovaný práve u učiteľov. Integračný prístup k skúmaniu syndrómu vyhorenia u učiteľov vysokých škôl prezentujú Otero-López, Marino, Bolan, (2008). Skúmali vplyv jednotlivých prediktorov na aspekty syndrómu vyhorenia (emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia a osobné uspokojenie), pričom použili dotazník Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES). Autori definovali tieto prediktory: odpracovaný čas, prax v odbore, typ správania podľa vzoru A, odhodlanosť, optimizmus, pomoc rodiny, podpora priateľov, každodenné problémy, životné udalosti. Výsledky výskumu sú zhodné s podobnými štúdiami a preukázali, že všetky prediktory súvisia so syndrómom vyhorenia, tzn. preukázali svoju schopnosť predvídať rôzne aspekty syndrómu vyhorenia. Odpracovaný čas silne koreluje s emocionálnou vyčerpanosťou, depersonalizáciou aj s osobným uspokojením.

K všeobecným symptómom syndrómu vyhorenia patria mimoriadne veľká únava, negatívne sebahodnotenie a nízka miera sebaúcty, poruchy koncentrácie a pamäte, dráždivosť, negativizmus a príznaky stresu. Predpokladáme, že žiaden zamestnávateľ nepreferuje uvedené charakteristiky u zamestnancov, a preto by sa mal usilovať odstrániť (až eliminovať) prediktory spôsobujúce tento syndróm. V tomto kontexte to znamená, že vysoká škola má obsah práce upraviť tak, aby učiteľ vykonával vzájomne súvisiace pracovné úlohy, na splnenie ktorých je čas stanovený legislatívnymi normami reálny.

Vo svojich výskumoch sa vysokoškolským učiteľom venuje aj Paulík (1995), ktorý skúmal pracovnú záťaž vysokoškolských učiteľov. Zistil, že „učitelia vysokých škôl často hodnotili svoju pracovnú záťaž ako silnú až extrémnu (takmer 40 % všetkých opýtaných) a ako výrazne vyššiu ako bežná záťaž svojho života mimo zamestnanie. Najčastejšími obťažujúcimi faktormi v práci vysokoškolských pedagógov bolo nízke spoločenské ohodnotenie práce vrátane platu, nezodpovedajúceho významu, ani náročnosti profesie. Ďalej problémy s organizáciou činnosti v čase (pocity zhonu, náhlivosti, časovej tiesne sťažujúcej až znemožňujúcej adekvátnu prípravu na výučbu i výskum, odpočinok, aj účasť na dianí vo vlastnej rodine), nedostatky v materiálnom zabezpečení výučby, problémy administratívneho charakteru a nedostatky v správaní sa študentov, hlavne vo vzťahu k príprave na výučbu a k vlastnému štúdiu“ (Paulík, 1995, s. 86). Zistenia uvedeného výskumu korešpondujú so závermi ďalších autorov (napr. Boice, Myers, 1987; Byrne 1990). Pavlík svoje výsledky

dopĺňa podobnými výsledkami získanými na súbore učiteľov základných a stredných škôl, i učiteľov pôsobiacich na anglickej vysokej škole univerzitného typu (Bolton Institute). Nadmerná pracovná záťaž sa negatívne premieta do zdravotného stavu a zvyšuje riziko zdravotných problémov.

Zistenia nášho výskumu preukázali, že využívanie nominálneho i použiteľného fondu pracovného času podľa subjektívneho odhadu časovej náročnosti úloh vykonávaných vysokoškolským učiteľom je vyššie ako 100 %. Výsledok jasne poukazuje na výkon pracovných úloh aj v čase dovolenky a tiež na subjektívne vnímanú pracovnú záťaž. Dôsledky pracovnej záťaže boli uvedené vyššie a možno len zdôrazniť nutnosť nápravy v tejto oblasti.

V kontexte zistení o využívaní fondu pracovného času možno tiež diskutovať o rozdeľovaní pracovných úloh jednotlivým kategóriám vysokoškolských učiteľov so zámerom znížiť množstvo odpracovaného času, pracovnú záťaž a zvýšiť kvalitu výstupov školy. Nazdávame sa, že potenciál vysokoškolských učiteľov, ktorí dosiahli titul profesor a titul docent, je potrebné využiť na výkon najnáročnejších prác. V štruktúre ich pracovných úloh by sa mali vyskytovať v nízkej miere úlohy typu vedenie a oponovanie záverečných prác na 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia, priebežné a záverečné skúšanie študentov, zapisovanie výsledkov skúšok do elektronického systému školy a pod. Tieto a podobné práce by mali vykonávať učitelia, ktorí dosiahli titul PhD. Výkon úlohy zodpovedajúcej kvalifikácii učiteľa zaberie spravidla adekvátne množstvo pracovného času, vtedy možno očakávať požadovanú kvalitu výstupu a tiež spokojnosť pracovníka. Ak učiteľ, ktorý dosiahol vyšší akademický titul vykonáva menej náročné úlohy, hoci ich považuje za významné, jeho pracovný potenciál je využitý nedostatočne, resp. je využitý na výkon úloh, ktoré by zvládli menej kvalifikovaní učitelia.

Pri analýze práce vysokoškolského učiteľa sme sa zamerali aj na analýzu subjektívne vnímanej **významnosti jednotlivých pracovných úloh**.

Práca (pracovné miesto, zamestnanie) má v živote človeka dôležité miesto. Okrem toho, že je podmienkou existencie, podporuje získanie a zdokonaľovanie schopností a zručností, vytvára štruktúru času a robí ho rozmanitým, umožňuje sociálny kontakt, osobnú identitu a definuje status jedinca (napr. Giddens, 1997; Buchtová, 2001). Prácu tvorí súbor vzájomne súvisiacich úloh. Niektoré sú kľúčové a iné sú podporné. Držiteľ pracovného miesta si vytvára vzťah ku každej úlohe a ten ovplyvňuje plnenie danej úlohy.

Podľa očakávania vyššiu mieru percipovanej významnosti uvádzali respondenti, ktorí úlohu vykonávajú. Učitelia, ktorí úlohu nevykonávali, jej prisúdili podstatne nižšiu významnosť (takmer pri všetkých úlohách sa preukázali signifikantné rozdiely). Zaujímavým je zistenie, že sa vyskytlo tak veľké množstvo štatisticky významných rozdielov. Nazdávame sa, že neznalosť obsahu úlohy ovplyvnila názor respondentov, ktorí úlohy nevykonávajú, preto týmto, resp. nevykonávaným úlohám priradili nižšiu významnosť.

Predpokladali sme, že priemerná významnosť pracovných úloh bude signifikantne vyššia ako stredná hodnota škály. Na základe odhadu aritmetického priemeru, s výnimkou štyroch úloh, možno s 95 %-tnou pravdepodobnosťou očakávať, že aritmetický priemer významnosti pracovných úloh v populácii vysokoškolských učiteľov bude vyšší ako stredná hodnota škály. Nazdávame sa preto, že vysokoškolskí učitelia aj svoju prácu ako celok budú hodnotiť ako významnú.

Súvislosti medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovných úloh boli zisťované ako ďalšie v poradí. Časová náročnosť 32 úloh korelovala s ich významnosťou (celkový počet úloh je 63). Silný korelačný vzťah bol preukázaný pri 7 úlohách, stredne silný pri 13 úlohách a slabý korelačný vzťah bol preukázaný pri 12 úlohách, pričom v jenom prípade bol identifikovaný záporný korelačný vzťah.

Časová náročnosť úlohy spojenej s vedením exkurzií a praxí študentov slabo koreluje s jej významnosťou, pričom bola preukázaná len na výskumnej vzorke. Očakávali sme silnejší korelačný vzťah, pretože účelom úlohy je oboznámiť študentov s praxou v organizáciách. Na základe skúseností vieme, že o prepojenie teórie s praxou usilujú nielen študenti, ale aj učitelia. Najvyššiu časovú náročnosť pri zabezpečení praxí a exkurzií študentov uviedli učitelia pôsobiaci na prírodných vedách (30,40 h / ak. rok) a viac času jej venujú českí respondenti (SR = 6,22 h / ak. rok, ČR = 19,54 h / ak. rok). Respondenti považujú túto úlohu za skôr významnú (priemer 4,03; 95 % CI 3,809 – 4,257). Nazdávame sa preto, že by bolo vhodné viac zainteresovať učiteľov na realizácii praxí a exkurzií študentov (napr. dôslednou kontrolnou činnosťou) a predovšetkým dôkladne zabezpečiť praxe a exkurzie zo strany vedenia školy (napr. dôkladný výber organizácie, vypracovanie dohody s organizáciami, kde budú dohodnuté presné podmienky).

Očakávali sme existenciu korelačného vzťahu medzi časovou náročnosťou a významnosťou pracovnej úlohy pri viacerých úlohách, napr. pri úlohe spojenej s tvorbou vedeckej monografie. Z hľadiska kategorizácie výstupov vysokej školy dosahuje vedecká monografia vysokú mieru významnosti a je jedným z kritérií pri splnení podmienok

habilitačného a inauguračného pokračovania. Tiež sme očakávali korelačný vzťah pri úlohe štúdium nových poznatkov, pretože skvalitňuje kompetentnosti vysokoškolského učiteľa a zvyšuje hodnotu ľudského kapitálu vysokej školy.

Časová náročnosť pracovných úloh a ich významnosť podľa lokality pracoviska respondentov

Signifikantné rozdiely časovej náročnosti pracovných úloh vo vzťahu k lokalite pracoviska sa vyskytli pri deviatich úlohách (z toho vyššiu časovú náročnosť pri siedmich úlohách vykazujú slovenskí respondenti) z celkového počtu 63 úloh. Významné rozdiely sa preukázali v oblasti Nepriama pedagogická činnosť pri úlohách členstvo v štátnicovej komisii a členstvo v rigoróznej komisii, pričom vyššiu časovú náročnosť uvádzali slovenskí respondenti. Nazdávame sa, že dôvodom je vyšší počet študentov na vysokých školách v SR. Významné rozdiely sa ukázali aj v oblasti Ostatné činnosti pri úlohách štúdium nových poznatkov a vedenie katedry (vyššiu časovú náročnosť uvádzali slovenskí respondenti) a pri úlohách zastupovanie vedúceho katedry a lektorská činnosť organizovaná fakultou (vyššiu časovú náročnosť uvádzali českí respondenti).

Ďalej sa významné rozdiely preukázali v oblasti Vedecko-výskumná činnosť pri úlohách tvorba vedeckej monografie, tvorba kapitol do vysokoškolských učebníc a realizácia výskumných aktivít, pričom vyššiu časovú náročnosť uvádzali slovenskí respondenti. Nižšiu časovú náročnosť spomedzi všetkých úloh zaradených do tejto oblasti uvádzali slovenskí respondenti len pri úlohách tvorba skrípt a učebných textov a tvorba abstraktov, posterov, hesiel a prekladov.

V kontexte vedecko-výskumných aktivít je potrebné zdôrazniť, že odpracovaný čas nie je vždy zárukou kvality výstupu a diskutovať je vhodné o stave vedy a výskumu v SR v porovnaní so zahraničím. Podkladom diskusie môže byť výskum Pišúta a Pišútovej (2009), ktorí hodnotili údaje z databázy Essential Science Indicators (ESI) v rámci databázy Web of Knowledge (WOK) za obdobie desiatich rokov, pričom hodnoty v 21 disciplínach za SR porovnali s krajinami OECD. Z výsledkov vyplýva, že „v kvalite vedeckých publikácií sa Slovensko vzhľadom na priemer krajín OECD pohybuje na úrovni 0,7 pre Klinickú medicínu po približne 0,4 pre Farmáciu a toxikológiu a pre ďalšie oblasti vedy podiel postupne klesá až k 0,1. Slovensko značne zaostáva za priemerom OECD v kvantite výstupov vedy a výskumu na milión obyvateľov“ (Pišút, Pišútová, 2009, s. 6). Jedným z faktorov determinujúcich úroveň vedy a výskumu je aj financovanie tejto oblasti. Autori uviedli aj trendy vo financovaní vedy a výskumu ako percento z hrubého domáceho produktu. Pre potreby tejto práce extrahujeme údaje za SR a ČR. V roku 2000 boli výdaje na vedu a výskum v ČR 1,21

a v SR 0,65, v roku 2005 boli výdaje v ČR 1,41 a v SR 0,51, v roku 2006 boli výdaje v ČR 1,54 a v SR 0,49 (% z HDP). Netvrdíme, že množstvo finančných prostriedkov priamoúmerne ovplyvňuje kvalitu vedy, no je to jeden z významných faktorov.

Na neadekvátnu pripravenosť mladých slovenských výskumníkov poukazujú aj výsledky výskumu Hodnotenie kvality zručností vedeckej komunikácie, ktorý v roku 2007 realizovali Bednárik, Bernhauserová, Holubová a Repková. Kvalitu zručností vedeckej komunikácie prostredníctvom sebahodnotenia a pozorovania zisťovali na vzorke 608 respondentov do 35 rokov (študenti 2. a 3. stupňa vysokoškolského štúdia a mladí vedeckí pracovníci). Nedostatky boli zistené v úrovni ústneho prejavu, v nízkom počte publikačnej činnosti, pričom bol preukázaný aj deficit rôznorodých informačných zdrojov. Ďalej boli zistené nedostatky v poznaní sietí spolupráce, najmä so zahraničím a tiež v nepoznaní rozhodujúcich odberateľov vedeckých poznatkov pre ich využitie v praxi. Nedostatkom je aj slabá úroveň schopností komunikovať v cudzom jazyku.

Nie je našim zámerom znevažovať vedu na Slovensku. Mienili sme len argumentovať niekoľkými zisteniami, že množstvo odpracovaného času pri výkone úlohy nie je zárukou kvality výstupu.

Signifikantné rozdiely percipovanej významnosti pracovných úloh vo vzťahu k lokalite pracoviska boli zistené pri štyroch úlohách (z toho vyššiu významnosť pri jednej úlohe vykazujú slovenskí respondenti). Zistenia preukázali skôr väčšiu podobnosť ako odlišnosť v množstve odpracovaného času a vo význame pracovných úloh.

Subjektívny odhad časovej náročnosti pracovných úloh je vyšší u slovenských respondentov, pričom významný rozdiel bol zistený v oblasti Vedecko-výskumné činnosti. Len pri úlohe spojenej so zastupovaním vedúceho katedry sa súčasne preukázal významný rozdiel v časovej náročnosti úlohy a jej významnosti. Väčšie množstvo odpracovaného času a vyššiu významnosť uviedli českí respondenti. Vyššiu mieru využitia pracovného času podľa všetkých sociálno-demografických charakteristík vykázali učitelia pôsobiaci na vysokých školách v SR (marginália: nad stanovenú normu využívajú fond pracovného času aj učitelia pôsobiaci na vysokých školách v ČR).

Napriek nízkej početnosti existujúcich štatisticky významných rozdielov by bolo zaujímavé analyzovať faktory, ktoré rozhodli o odhade časovej náročnosti úloh a ich významnosti.

V tejto časti práce sme naznačili a rozvinuli diskusiu o niektorých problémoch determinujúcich prácu vysokoškolského učiteľa, ktorá je relatívne málo preskúmanou. Diskusia bola zameraná len na niektoré vybrané nedostatky odhalené výskumom. Naznačené nedostatky sú vážne, pričom si uvedomujeme limitujúce faktory výskumu.

Za jedno z obmedzení výskumu môžeme považovať rozloženie vzorky vzhľadom na najvyšší dosiahnutý titul a vedný odbor, v ktorom pôsobili respondenti.

Najpočetnejšiu skupinu výskumnej vzorky tvorili učitelia, ktorí dosiahli titul PhD. Predpokladali sme, že pôjde o najpočetnejšiu skupinu respondentov, pretože títo učitelia tvoria najpočetnejšiu skupinu aj z hľadiska počtu učiteľov vysokej školy. V poradí druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia, ktorí nedosiahli titul PhD. Napriek tomu nepredpokladáme, že títo učitelia tvoria aj druhú najpočetnejšiu skupinu z hľadiska počtu učiteľov vysokej školy, pretože ich pracovné úlohy podľa zákona o vysokých školách sú orientované predovšetkým na bakalársky stupeň štúdia a aj v oblasti vedy a výskumu spravidla nevykonávajú samostatnú vedeckú prácu. Nazdávame sa, že vysoká škola by mala zamestnávať pracovníkov, ktorí majú ukončený minimálne 3. stupeň vysokoškolského štúdia. Najmenej početnou skupinou boli učitelia, ktorí dosiahli titul doktor vied. Údaje získané od týchto respondentov sú v texte práce uvádzané len ilustračne, pre ich nízky počet nemohli byť štatisticky spracované.

Podobne pre nízky počet respondentov pôsobiacich na vedných odboroch pôdohospodárke vedy a lekárske vedy nemohli byť realizované niektoré typy analýz, preto zistenia nemožno generalizovať aj pre tieto odbory.

Úlohy zaradené do klinickej praxe vysokoškolských učiteľov pôsobiacich na lekárskych vedách neboli zaradené do pracovných úloh, ku ktorým sa vyjadrovali respondenti. Respondenti pôsobiaci na lekárskych vedách ale ani nevyužili možnosť otvorených otázok a neuviedli žiadne ďalšie úlohy. Napriek tomu túto skutočnosť považujeme za obmedzenie výskumu a pre ďalší výskum navrhujeme spracovať komplexnejší model pracovných úloh, ktorý by zahrnul aj úlohy týkajúce sa klinickej praxe.

3.7 Návrhy intervenčných opatrení

Predmetom výskumu bola práca vysokoškolského učiteľa, pričom nás zaujímal aspekt časovej náročnosti pri plnení jednotlivých úloh, aspekt významnosti úlohy a štruktúra

kľúčových kompetentností potrebných pre kvalitný výkon práce. Údaje potrebné na riešenie problematiky boli zisťované od vysokoškolských učiteľov, tzn. držiteľov tohto pracovného miesta. Výber výskumnej vzorky bol realizovaný ako príležitostný výber. Oslovení boli učitelia pôsobiaci na vysokých školách v Slovenskej republike a v Českej republike. Výskumnú vzorku tvorilo 205 respondentov (z toho 148 respondentov zo SR a 57 respondentov z ČR).

Na získanie údajov bol použitý autorský Dotazník o práci učiteľa vysokej školy. Mapovanie práce vysokoškolských učiteľov sa uskutočnilo za obdobie roku 2008 (t. j. za letný semester 2007/2008 a zimný semester 2008/2009).

Výsledky, ktorých limity si uvedomujeme, možno zhrnúť a konštatovať, že bola zistená nadmerná pracovná záťaž vysokoškolských učiteľov vyplývajúca z časovej náročnosti vykonávaných pracovných úloh, percipovaná významnosť pracovných úloh na úrovni škály skôr významné až rozhodne významné a existencia súvislostí medzi časovou náročnosťou úloh a ich významnosťou. Bol prezentovaný model kľúčových kompetentností vysokoškolského učiteľa obsahujúci štruktúru schopností a spôsobilostí jednotlivých kľúčových kompetentností.

Výskumné skúmanie preukázalo niekoľko nedostatkov. Nedostatky, ktoré boli uvedené, je potrebné odstrániť, resp. eliminovať pre úžitok vysokej školy, jej učiteľov a v neposlednom rade študentov a celej verejnosti. Ich riešením by sa malo zaoberať ministerstvo školstva, top manažment vysokej školy a fakulty. Redukcia nedostatkov predpokladá zavedenie intervenčných opatrení, ktorých možné návrhy uvádzame.

- Zníženie nadmernej časovej náročnosti pri výkone pracovných úloh umožní napr. skvalitnenie techniky a technológie, efektívnejšie rozvrhnutie času výučby, rozdelenie pracovného času na čas určený na pedagogickú činnosť a čas určený na vedecko-výskumnú činnosť, presun niektorých prác na technicko-hospodárskych pracovníkov (napr. zapisovanie výsledkov skúšky do počítačového systému školy), zlepšenie pracovných podmienok v súlade s požiadavkami o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a s požiadavkami kladenými na výkon duševnej práce.
- Analýza práce okrem iného preukáže, či úlohy pridelené pracovnému miestu sú si dostatočne podobné a či je možné ich reálne splniť za zákonom stanovený pracovný čas. Preto by bolo vhodné vykonať analýzu práce vysokoškolského učiteľa a v prípade preukázania nedostatkov realizovať redesign pracovného miesta.

- Na základe analýzy práce vysokoškolského učiteľa vypracovať popis práce a špecifikáciu požiadaviek na držiteľa pracovného miesta pre upresnenie úloh, ktoré rámcovo vymedzuje zákon o vysokých školách a nariadenie vlády SR č. 588/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme. Popis práce charakterizuje profil práce a špecifikácia požiadaviek charakterizuje profil vhodného držiteľa pracovného miesta. Tieto produkty analýzy práce majú široké využitie, súvisia s každou funkciou manažmentu ľudských zdrojov, napr. sú nevyhnutné pri získavaní a výbere pracovníkov, pri hodnotení pracovníkov, pri hodnotení práce za účelom tvorby systému odmeňovania. Popis práce je podkladom pre vypracovanie náplne práce. Existencia uvedených dokumentov je dôležitá pre organizáciu a pre pracovníka, no minimálne tak dôležité je dodržiavanie „napísaného“, čo znamená, že pracovné úlohy má vykonávať pracovník, ktorý je na ich výkon z hľadiska vzdelania a praxe adekvátne pripravený. Nemá byť bežnou praxou na vysokej škole poverovanie učiteľa úlohami, na ktoré nie je pripravený, pretože výkon úlohy nebude adekvátny.
- Percipovaná významnosť pracovných úloh je jedným z činiteľov determinujúcich motiváciu pracovníka. Motivácia je významným z faktorov výkonnosti a výkonu pracovníka, preto je potrebné ju udržiavať na optimálnej úrovni. Motivačný potenciál práce je možné merať dotazníkom Diagnostický prehľad pracovného miesta, ktorého autormi sú Hackman a Oldhamom (1980) a odporúčame vysokým školám vykonať toto šetrenie. Okrem toho silným zdrojom motivácie je finančná odmena a je všeobecne známe, že odmena vysokoškolského učiteľa nezodpovedá náročnosti práce. Odporúčame preto vysokým školám využiť možnosť vytvorenia vlastného systému odmeňovania, ktorý by výraznejšie diferencoval odmenu pracovníka podľa výkonu a prínosu pre organizáciu.
- Výkon determinuje odborná kompetentnosť pracovníka, preto a pre zabezpečenie garančnej potentnosti fakulty a kritérií stanovených akreditačnou komisiou je potrebné, aby vysoké školy participovali a mali záujem o kariérový rast učiteľa. Vysoká škola má vytvoriť podmienky učiteľovi na zvýšenie kvalifikácie.
- Vysoká škola má pri rozhodovaní o počte prijatých študentov brať okrem iných faktorov do úvahy aj reálne možnosti pracovníkov. Nekriticky zvážené rozhodnutie a prijatie vysokého počtu študentov neprináša očakávaný úžitok.
- Výstupy vedecko-výskumných aktivít sú kritéria akreditačnej komisie pri posudzovaní kvality vysokých škol. Skvalitnenie vedecko-výskumných aktivít môže byť dosiahnuté napr. vytvorením vedeckých tímov, pričom by boli zabezpečené všetky úlohy potrebné

pre uskutočnenie vedecko-výskumnej aktivity. Jedinec spravidla nedosiahne také výsledky, aké dosiahne efektívny tím pracovníkov.

- Výber uchádzača na obsadenie funkcie vysokoškolského učiteľa realizovať aj podľa adekvátnych prediktorov, ktorými sú relevantné spôsobilosti jednotlivých kľúčových kompetentností (základné, sociálne, pedagogické, vedecko-výskumné a manažérske kompetentnosti).
- V neposlednom rade je potrebné zaviesť marketingovú koncepciu riadenia vysokej školy orientovanú na produkt (študijný program) zodpovedajúci požiadavkám cieľovej skupiny. V tomto kontexte riešiť otázku výberu študentov a formulovať požiadavky adekvátnej dispozície a motivácie na štúdium a tiež riešiť otázku počtu prijatých študentov vo vzťahu k limitujúcim priestorovým možnostiam a predovšetkým ku kapacitným možnostiam ľudských zdrojov.
- Skvalitniť (profesionalizovať) manažment ľudských zdrojov na vysokých školách tak, aby bol zjavný prínos k excelentnému fungovaniu vysokej školy. S tým súvisia napr. otázky rozvoja kľúčových kompetentností učiteľov, starostlivosti o učiteľov v súvislosti so zabezpečením kvality pracovného života a sociálnej prestíže práce vysokoškolského učiteľa.
- Riešiť financovanie vysokých škôl, pretože aj uvedené návrhy intervenčných opatrení si vyžadujú finančné zabezpečenie materiálnej stránky a platov vysokoškolských učiteľov. Zabezpečiť profesionalitu finančného manažmentu vysokých škôl.

Organizácia – aj vysoká škola – to nie je len ekonomický systém a v ňom prebiehajúce ekonomické javy a procesy, je to tiež sociálny systém, ktorého prvkami sú pracovníci oživujúci ekonomický systém. Ekonomický a sociálny systém vzájomne prepája práca, ktorá je zdrojom transformačného procesu. Práca je z mnohých dôvodov dôležitá pre jej nositeľa, napr. je zdrojom príjmov, sebarealizácie. Je tiež dôležitá pre organizáciu, napr. mentálne zabezpečuje transformačný proces, z čoho vyplýva, že ju nemožno absolútne substituovať inými zdrojmi. Požiadavku kvality práce vymedzujú obe strany, hoci nemožno predpokladať úplnú zhodu v úrovni jednotlivých aspektov kvality. Zhodnúť sa ale možno v tom, že predpokladom práce a jej kvalitných výstupov sú kvalitné podmienky v širokom slova zmysle a kvalitní jednotlivci, ktorí prácu vykonávajú lebo ju vykonávať chcú a vykonávať ju vedia.

4 KARIÉRA – TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Vysokoškolskí učitelia sú považovaní za najpodstatnejšiu zložku univerzity, ktorá je zodpovedná za aktuálny aj budúci stav na škole (Moore, Hofman, 1988). Tradične bola akademická kariéra chápaná ako inšpirujúci model organizácie, kde panovalo kolegiálne vedenie, model bol charakteristický plytkou štruktúrou a jedinci mohli v tejto štruktúre postupovať v smere špecializácie alebo vertikálne na riadiace pozície smerom nahor aj nadol bez pocitu degradácie. Pohyb vnútri aj medzi organizáciami bol prirodzený a učitelia disponovali intelektuálnou slobodou čo do výskumného zamerania a svojho pôsobenia (Baruch, 2004b). V dôsledku prechodu k postindustrializmu koncom 20.st., s rozvojom informačných technológií a zvýšením dopytu po vysokoškolskom vzdelávaní, došlo k zmene riadenia univerzít z kolegiálneho na manažérske vedenie (Baruch, Hall, 2004). Tieto zmeny boli podnietené zmenou verejného financovania a univerzity boli nútené získavať peniaze na svoje financovanie v konkurenčnom boji, kde vyhráva kvalitnejší poskytovateľ vzdelávania. Táto súťaživosť sa prirodzene preniesla aj na učiteľov a Saughter a Leslie (1997, in Kobová, 2009) túto dobu charakterizovali ako akademický kapitalizmus. Tento trend prišiel na Slovensko v 90-tych rokoch (Kobová, 2009). S cieľom dobiehania štandardov vyspelejších krajín Európskej únie boli kroky MŠ SR nastavené na zvýšenie konkurenčného boja medzi univerzitami a na podporu kvality vedecko-výskumnej činnosti učiteľov (Výročné správy o stave vysokého školstva za roky 2003-2010). Reforma sa stretla s nevôľou a kritikou učiteľov čo do nastavenia kritérií hodnotenia kvality ich vedeckej produkcie (Kirovová, 2009b), čo do nesystematickosti prevedenej reformy a neadekvátnych materiálnych pracovných podmienok pre výskum (Lukáčová, Búgelová, 2009), prehnaného zdôrazňovania výskumnej práce na úkor učenia (Zelem, 2010), zvýšenia neistoty o zamestnanie, nakoľko učitelia sú zamestnaní len na dobu určitú (Kravčáková, 2010, Kirovová 2009b), neúmerného pracovného zaťaženia učiteľov (Kravčáková, 2010) a pod. Reformné kroky MŠ SR s cieľom vytvorenia kvalitnejšieho systému vzdelávania sú neustále prebiehajúcim procesom. Podľa vyjadrení Rosu (2003) závisí kvalita ďalšieho fungovania výchovno-vzdelávacieho systému od motivovaných a aktívnych učiteľov a zdôraznil ich úlohu pri urýchľovaní, alebo spomaľovaní procesu implementácie reformy. Preto sme sa rozhodli výskumne zamerať na kariéru učiteľov, konkrétne na zistenie vonkajších znakov kariérového úspechu a vnútornej spokojnosti s prácou a kariérou učiteľov, ktoré sú dôležitým motivačným faktorom v ich práci. Tiež nás zaujímalo, ako sa meniace spoločenské vplyvy prejavujú na identite učiteľov.

4.1 Historicko – spoločenské pozadie vývoja koncepcie kariéry

Pojem kariéra bol dlhodobo formovaný spoločenskými zmenami a má odlišný význam pre rôznych ľudí, ide o mnohoznačný koncept. Podľa Greenhausa (2003) sa koncept kariéry mení v čase v závislosti od historicko-spoločenských zmien, od zmien v štruktúre a riadení organizácií a tiež od zmeny kompozície a hodnôt pracovnej sily. To všetko spôsobuje nestabilitu vo vnímaní významu kariéry, kariérového úspechu a vzťahu medzi prácou a rodinou.

Ak uvažujeme o kariére ako o vertikálnej mobilite v spoločnosti smerom nahor, tak takýto typ kariéry sa mohol plne rozvíjať až s nástupom kapitalizmu a zmazaním feudálnych stavov, ktoré obmedzovali mobilitu ľudí. Typickú kariéru na vzostupe kapitalizmu predstavovala pracovitosť, sporivosť, egoizmus a zarábanie peňazí, ktoré boli hlavným meradlom úspešnej kariéry. Rozvojom kapitalizmu však došlo k zmene spoločenského rozvrstvenia (rozmachom sektoru služieb v 1. polovici 20.st.) a k zmene chápania kariéry. Zvýraznil sa vplyv vzdelania na postup do pracovných pozícií v treťom sektore. Jeho zamestnanci sa inštitucionalizovali a ich kariéra v rámci organizácie nadobudla jasné črty. V rámci tohto procesu došlo k potlačeniu individualizmu a k „vynucovaniu“ konformity zamestnancov s vidinou povýšenia za vzorné správanie. Týmto spôsobom mohli byť udržiavané masy ľudí v nádeji, že spravia kariéru, aj keď len minimálnemu percentu to bolo umožnené. Mierou úspešnej kariéry sa stala zvyšujúca sa spotreba (Bauman, 1967). Pre toto obdobie bola typická tradičná (relačná) psychologická zmluva, ktorá špecifikovala vzájomné očakávania vo vzťahu zamestnanec a zamestnávateľ. Relačná zmluva dávala zamestnancovi vieru, že jeho úsilie a lojalita k zamestnávateľovi budú odmenené dlhotrvajúcou istou prácou a kariérovým postupom v organizácii (Rousseau, 1995).

V dôsledku prechodu k postindustrializmu nastal koncom 20.storočia ďalší posun v ponímaní kariéry a psychologickej zmluvy. Typickým pre toto obdobie bol opätovný rozvoj sektoru služieb a rozvoj informačných technológií s následnou globalizáciou ekonomiky. S tým súviseli zmeny na socioekonomickej úrovni vyžadujúce rýchlosť a flexibilitu v odpovedi na zintenzívnenú trhovú súťaž (Arthur, Inkson, Pringle, 1999, Grzeda, 1999). Tento ekonomický prelom vyžadoval radikálne zníženie hierarchických štruktúr organizácií (za účelom zvyšovania efektivity a znižovania nákladov), ktoré vyvolali masívne prepúšťanie zamestnancov, stratu dovtedajších istých pracovných pozícií v rámci organizácií a vyžiadali si zmenu postoja zamestnancov k práci (Callanan, Greenhaus, 1999, in Greenhaus, 2003). „Tradičné organizácie“ s komplexnou organizačnou hierarchiou boli typické tým, že kariéra

zamestnanca bola riadená organizáciou, v ktorej pracoval väčšinu svojho života a kariérový úspech pripomínal šplhanie sa po rebríku v rámci jednej organizácie smerom nahor (Baruch, 2004b). V kontraste k tradičným organizáciám sa začali rozvíjať tzv. „bezhraničné organizácie“ (boundaryless organizations) typické odstránením vertikálnych hraníc medzi úrovňami zamestnancov, horizontálnych hraníc medzi funkciami a disciplínami (multifunkčnosť zamestnancov), eliminovaním externých hraníc medzi organizáciami (využívanie externých pracovníkov, outsourcing) a geografických hraníc medzi lokalitami, kultúrami a trhmi (Ashkenas, Ulrik, Jick, Kerr, 2002). Tento proces podnietil vznik „bezhraničných kariér“, ktoré sú opozitom k organizačným kariéram a pramenia z viacerých zdrojov (z rôznych zamestnaneckých prostredí) (Arthur, Rousseau, 1996). Novou primárnou úlohou organizácií je uľahčovať a stimulovať rozvoj vlastných zamestnancov, nie riadiť ich kariéru (Baruch, 2004b). V adaptácii jednotlivcov na nové podmienky na pracovnom trhu sa osvedčil proaktívny prístup zamestnancov k svojej kariére a celoživotné vzdelávanie (napr. Hall, 2004, Briscoe, Hall, DeMuth, 2006, Bělohlávek, 1994, Greenhaus, 2003, Kirovová, 2009a). V týchto podmienkach sa utvorila nová transakčná psychologická zmluva upravujúca vzťah medzi zamestnancom a zamestnávateľom. Je typická výškou zárobku podľa výkonu, vyžaduje nižšiu úroveň zaviazanosti zamestnanca a umožňuje jednoduchšie ukončenie pracovného pomeru (Callanan, Greenhaus, 1999, in Greenhaus 2003). Dôsledky tejto premeny spôsobujú, že zamestnanec nemá striktný popis svojej pracovnej pozície, jeho pracovná náplň sa môže meniť podľa potrieb zamestnávateľa. Systém odmien je závislý od výkonu zamestnanca (od jeho angažovania sa) a nie od dĺžky pôsobenia vo firme. Zamestnanec je zodpovedný za riadenie svojej kariéry a podporuje to jeho flexibilitu (v protiklade k predošlej „závislosti“ na zamestnávateľovi). Tieto praktické konzekvencie vyžadovali obmenu klasického teoretického chápania pojmu kariéra, ktorý opisujeme v nasledujúcej kapitole.

4.2 Koncepcie kariéry

Pôvodný význam slova kariéra pochádza z latinčiny a francúzštiny a znamenal cestu alebo pretekársku dráhu. Od 19.storočia získala kariéra význam podobný dnešnému chápaniu. Už vtedy vyjadrovala kľúčové charakteristiky západnej kultúry (Collin, 2006). Podľa Greenhausa (2003) bola tradičná kariéra definovaná postupom a úspechom, vyžadovala profesijné povolanie (napr. lekár, právnik) a stabilitu v zamestnaní (ako predpoklad ku kariére

v organizácii). Tieto témy obmedzovali koncept kariéry len na malú časť spoločnosti, na profesionálov postupujúcich po jasne rozpoznateľnej ceste. Toto úzke teoretické ponímanie kariéry bolo prelomené novým konceptom Halla (1976, in Greenhause, 2003, p.521), ktorý definoval kariéru ako „individuálne vnímanú sekvenciu postojov a správania spojených s pracovne súvisiacimi skúsenosťami a aktivitami za celý život jedinca.“ Podobne vývojovo definoval kariéru Super (1976, in Patton, McMahon, 2006, p.4) ako „sekvenciu významných pozícií zastávaných osobou počas celého predprofesijného, profesijného a postprofesijného života, vrátane rolí súvisiacich s prácou ako je študent, zamestnanec a dôchodca, spolu s doplnkovými zamestnaneckými, rodinnými a občianskymi rolami.“ Nový kariérový koncept umožnil „dosahovať kariéru“ aj bežným ľuďom, nielen profesionálom (ktorí postupujú rýchlo nahor) a umožnil skúmať kariéru nielen cez postup v organizácii, ale aj cez percepciu jedincov a ich postojov ku kariére (Greenhaus, 2003). Hall (2002) sumarizoval 4 stále aktuálne významy kariéry:

(1) *Kariéra ako postup* – sekvencia povýšení a postupu smerom nahor v pracovne súvisiacej hierarchii za celý život jedinca (v 1 organizácii alebo vo viacerých organizáciách).

(2) *Kariéra ako profesia* – je pri tých typoch povolania, kde je stále jasný vzorec systematického postupu (napr. doktori, vysokoškolskí učitelia, právnici).

(3) *Kariéra ako celoživotná sekvencia zamestnaní* – podľa tohto významu všetci pracujúci ľudia majú kariéru a nerobí sa hodnotiace posúdenie typu povolania alebo smeru pohybu zamestnanca.

(4) *Kariéra ako celoživotná sekvencia rolových skúseností z pracovnej histórie jedinca* - známa ako subjektívna kariéra vyjadrujúca meniace sa ašpirácie jedinca, spokojnosť, sebaponímanie a ďalšie postoje jedinca k jeho práci a k životu.

Pre ďalšie skúmanie akademickej kariéry sa budeme opierať o dva významy, a to o kariéru ako profesiu (pri ktorej sa uplatňujú objektívne kritériá hodnotenia akademickej kariéry) a kariéru ako celoživotnú sekvenciu rolových skúseností jedinca (subjektívne vnímaná kariéra).

4.2.1 Modely a teórie kariéry

Na opis rôznorodosti kariér, ktoré dosahujú jednotlivci počas svojho života, boli vyvinuté rôzne modely a vzorce. Hlavné delenie je na tradičné a netradičné kariérové typy. Tradičný model kariéry predstavuje zotrvávanie v jednom zamestnaní v rámci jednej organizácie počas celého života jedinca. Bližšie špecifikoval tradičnú kariéru Schein (1978, in

Bělohlávek, 1994) opísaním *pohybu zamestnanca v rámci organizácie* (ako pohyb v kuželi). Schein rozlíšil: (1) Hierarchický (vertikálny) pohyb – znamená postup od nižšieho postavenia na vyššie v rámci organizácie. (2) Funkcionálny alebo technický pohyb (horizontálny) – ide o prechod medzi rôznymi odbornými oblasťami, tzv. rekvalifikácia. (3) Radiálny pohyb (horizontálne odstredivý) – ide o prechody medzi oblasťami špecializovanými na okraji kužeľa do oblasti všeobecného riadenia v strede kužeľa.

Posun od tradičného chápania kariérového vývoja je prítomný v teórii Drivera (1982, in Rymeš, 2003), ktorý rozlíšil nasledovné vzorce kariéry: (1) Stály stav – typ kariéry jedinca pracujúceho v jednom povolaní, pričom sa zameriava na svoju špecializáciu a nie na funkčný postup. (2) Priamočiary vývoj – snaha o funkčný (hierarchický) postup pracovníka v rámci toho istého povolania. (3) Špirála – zamestnanec vykonáva svoje povolanie istý počet rokov a potom ho vymení za iné povolanie (zamestnanie) tak, aby mohol využiť nazbierané skúsenosti (eventuálne postúpi na vyššiu pozíciu). (4) Premenlivosť – je typická častou zmenou pracovnej kariéry, striedaním povolaní. Driverova koncepcia inkorporovala tradičný aj netradičný vývoj kariéry. Tento kariérový vývoj je skôr odrazom mužskej kariéry a ženská kariéra má (môže mať) odlišné vzorce v dôsledku prirodzenej orientácie žien na materstvo a rodinu. Super (1957, in Patton, McMahon, 2006) identifikoval 7 kategórií ženských kariérových vzorcov, ktoré sú kombináciou práce a starostlivosti o domácnosť a deti. Pre ilustráciu uvádzame tri typy: (1) konvenčná kariéra – ide o relatívne krátke pracovné obdobie, ktoré je ukončené vydajom a starostlivosťou o rodinu a domácnosť, (2) dvojstopový typ kariéry – žena pracuje až do narodenia dieťaťa, potom sa o neho po pôrode stará a naďalej pokračuje vo výkone povolania, (3) prerušovaný typ kariéry je tiež ovplyvnený materstvom, pričom žena sa vracia do zamestnania až keď je dieťa samostatnejšie. Tento prirodzený trend máva vážne dôsledky na kariérový úspech žien čo je zreteľné najmä pri porovnaní s mužským kariérovým úspechom.

V rámci vyššie spomínaného prechodu organizácií z tradičných na organizácie bez hraníc boli pozorované novodobé typy kariér ako je proteovská, bezhraničná, post-korporátna a inteligentná kariéra (Baruch, Hall, 2004, Baruch, 2004a, Kirovová, 2009a). Charakter týchto typov kariéry pripomína podľa Barucha a Halla (2004) pôvodný model kariéry vysokoškolských učiteľov (typický pre anglosaskú spoločnosť), kde akademici vystupujú ako autonómni profesionáli. Tejto problematike sa budeme viac venovať v kapitole č.5 o akademickej kariére.

Najvýznamnejším typom novodobých kariér je *proteovská kariéra* (protean career - preklad podľa Kirovovej, 2009a), ktorú v roku 1976 1.krát opísal Hall (2004). Proteovská

kariéra je manažovaná jedincom (nie organizáciou), *„pozostáva zo všetkých rozmanitých skúseností vo vzdelávaní, tréningu, práce v niekoľkých organizáciách, zmien na zamestnaneckom poli atď. Vlastné osobné kariérové výbery proteovskej osoby a hľadanie sebanaplnenia sú zjednocujúce alebo integrujúce elementy v jeho alebo jej živote. Kritérium úspechu je interné (psychologický úspech), nie externé.“* (Hall, Moss, 1998, p. 25). Podľa výskumu Halla (2004) je pre proteovských jedincov typické nasledovanie osobných hodnôt (v protiklade s vonkajšími hodnotami ako sú peniaze, povýšenie a i.) a prežívanie vysokej miery nezávislosti a zodpovednosti za vlastnú kariéru. Títo jedinci sa neorientujú na hľadanie istého zamestnania, ale rozvíjajú svoju zamestnávateľnosť (flexibilitu pracovať pre rôznych zamestnávateľov zvyšujú rozvíjaním svojich schopností a kompetencií). Hall vyjadril svoje nepodložené presvedčenie, že „proteovskosť“ je vrodenou črtou a zároveň stavom a predpokladá, že „ľudia sú schopní stávať sa viac proteovskými v dôsledku učenia z kariérových a životných udalostí“ (p.8). Vychádzajúc z empirického merania však rozlíšil, že mladší zamestnanci sú adaptívnejší a viac proteovsky orientovaní ako ich starší kolegovia, u ktorých je náročné prelomiť vybudovanú kariérovú rutinu.

Ďalším typom je *„bezhraničná“ kariéra* (Arthur, Rousseau, 1996), ktorá umožňuje zamestnancom získavať pracovné skúsenosti z rôznych zamestnávateľských prostredí. Dôraz na fyzickú zamestnaneckú mobilitu vystriedalo neskoršie diferencovanie kariéry bez hraníc na fyzickú (predstavujúcu mobilitu) a psychologickú. Psychologické kariérové postoje bez hraníc znamenajú, že jedinec si uvedomuje možnosti a príležitosti k zmene zamestnávateľa/povolania. Neznamená to však, že túto možnosť využije (Briscoe et al., 2006). Podľa výskumu Halla (2004) je stredne silný pozitívny vzťah medzi proteovskou orientáciou jedinca a jeho psychologickým postojom kariéry bez hraníc (boundaryless mindset).

Post-korporátna kariéra opisuje tú časť kariéry jedinca, ktorá sa rozvíja po prepustení alebo dobrovoľnom odídení zamestnanca z veľkej organizácie. Jedinci, pre ktorých je typický tento model kariéry, nehľadajú stabilnú prácu v inej veľkej firme, ale venujú sa buď vlastným podnikateľským aktivitám, alebo ponúkajú svoje služby na čiastočný úväzok (aj organizáciám, z ktorých odišli). Tento spôsob práce im poskytuje vyššiu nezávislosť a možnosť sebarealizácie – najmä v zdokonaľovaní svojich kompetencií, ktoré sú využiteľné pre rôzne organizácie (Peiperl, Baruch, 1997).

Posledným typom je *inteligentná kariéra* vyjadrujúca kariérové kompetencie „Vedieť prečo, vedieť ako, vedieť komu“ (Know why, know how, know whom). *Vedieť prečo* vyjadruje ašpirácie a oporné hodnoty jedinca (včítane morálnych hodnôt). *Vedieť ako*

vyjadruje zručnosti, schopnosti a kompetencie jedinca. *Vedieť komu* sa vzťahuje na kontakty a vzťahy, ktoré ľudia rozvíjajú s druhými, vytváranie tzv. sociálnych sietí. Schopnosť jedinca efektívne využívať tieto tri elementy umožňuje dosiahnuť kariérový úspech (Arthur, Claman, DeFillippi, 1995).

Novodobé modely kariéry boli prvotne pozorované v prostredí ekonomicky vyspelých západných štátov (napr. Holandsko, Kanada, USA, Austrália), kde pôsobia autori týchto koncepcií. V dôsledku globalizácie sa tieto formy kariéry dostávajú aj na domáci pracovný trh. Aj u nás sú stále viac preferované termínované pracovné vzťahy, outsourcing a postupy zachovávajúce organizáciám flexibilitu na trhu práce, aj keď ešte stále majú význam tradičné modely kariéry (nové a tradičné existujú paralelne). Nové modely kariéry zdôrazňujú význam osobného potenciálu a proaktivitu jedincov. Sú realizovateľné jedincami, ktorí sa vyznačujú intrinsickou motiváciou, vnútorným miestom kontroly, flexibilitou a samostatnosťou (Kirovová, 2009a).

V rámci skúmania kariéry jedincov boli vyvinuté rôzne teórie pristupujúce ku kariérovému konceptu z odlišných uhlov pohľadu. Pattonová a McMahonová (2006) rozlíšili 5 úrovní *štruktúry kariérovej teórie* a ponúkame ich stručný prehľad*:*

(1) *Teórie zamerané na obsah* – predpovedajú kariérový výber na základe individuálnych charakteristík. Sú to koncepcie tvoriace ranú históriu teórie kariérového vývoja a vychádzajú z diferenciálnej psychológie. Medzi predstaviteľov obsahovo zameraných teórií sú zaradení: F. Parsons, J. L. Holland, E. S. Bordin, D. Brown a i (Patton, McMahon, 2006). Napr. podľa Hollandovej typológie osobnosti (1997, in Vendel, 2008) väčšina ľudí patrí k jednému zo 6 typov: realistický, vedecký, umelecký, spoločenský, podnikavý a konvenčný typ. Holland adekvátne k osobnostným typom diferencoval typy pracovného prostredia. Jedinec by si mal vybrať také pracovné prostredie, ktoré najlepšie vyhovuje jeho záujmom a schopnostiam a to zvýši pravdepodobnosť jeho pracovnej spokojnosti v budúcnosti.

(2) *Teórie zamerané na proces* – tzv. vývojové teórie kariéry analyzujú individuálny rozvoj kariéry jedinca v rámci jeho života. Medzi predstaviteľov na proces zameraných teórií sú zaradení: E. Ginzberg, D. E. Super, L. S. Gottfredson, A. L. Miller-Tiedeman (Patton, McMahon, 2006). Z najznámejších teórií je Superova teória životného času a priestoru rozlišujúca 5 štádií vývoja kariéry v závislosti od veku jedinca: (a) obdobie rastu a vytvárania záujmu o určitú profesiu v detstve, (b) fáza skúmania v adolescencii, (c) štádium budovania a konsolidácie v mladšej dospelosti, (d) obdobie upevňovania v strednej

dospelosti, (e) štádium odchodu do dôchodku znamenajúce ukončenie profesijnej kariéry (Super, 1990, 1992, in Patton, McMahon, 2006).

(3) *Teórie zamerané na obsah aj proces* vysvetľujú kariérový vývoj komplexnejšie. Sú založené na teórii sociálneho učenia, sociálno-kognitívnej teórii, zahŕňajú teóriu učenia aj kontextuálny prístup a i. Medzi predstaviteľov sú zaradení: L. K. Mitchell, J. D. Krumboltz, R. W. Lent, S. D. Brown, G. W. Peterson, F. W. Vondracek a i (Patton, McMahon, 2006). Napr. sociálno-kognitívna kariérová teória Lenta, Browna a Hacketta (1996, in Patton, McMahon, 2006, p.82) hovorí o tom, že je „množstvo faktorov ako kultúra, rod, genetické vlohy, socio-štrukturálna ohľaduplnosť (sociostructural considerations) a zdravotne spôsobilý/nespôsobilý stav – ktoré pôsobia spoločne s ľudským poznávaním a ovplyvňujú podstatu a rozsah kariérových možností“ jedincov.

(4) Štvrtú oblasť tvoria kariérové prístupy berúce do úvahy otázku *socio-ekonomického statusu, rodových odlišností, rasových a etnických skupín a iných minoritných skupín* (napr. homosexuálov). Hlbšie porozumenie problematike týchto jedincov umožňuje efektívnejší prístup kariérových poradcov ku klientom. Vzhľadom k zameraniu tejto štúdie uvádzame len predstaviteľov prístupov k ženskej problematike: H. S. Astin, G. Hackett, N. E. Betz, H. S. Farmer, L. F. Fitzgerald a i. Títo autori zdôrazňujú vplyv rôznych faktorov na kariérové správanie žien, ide o rod (gender), etnicitu, úroveň vzdelania a zamestnania rodičov, socioekonomický status, motiváciu, pracovné očakávania či štruktúru možností atď. Významný vplyv na správanie žien má ich socializácia, v dôsledku ktorej veľa žien prežíva rolový konflikt pri výbere medzi kariérou a rodinou, čo ovplyvňuje sebaponímanie ženy, jej identitu. V protiklade k nim sú ženy, u ktorých je kariéra jasnou prioritou a tento konflikt neprežívajú (Patton, McMahon, 2006).

(5) Poslednú skupinu kariérovej teórie reprezentujú *konštruktivistické prístupy*, ktoré reflektujú vplyv konštruktivistického pohľadu na svet s dôrazom na holizmus a jedincov vnímajú ako ústredných činiteľov budovania ich života a kariéry. Medzi predstaviteľov sú zaradení: M. McMahon, W. Patton, M. L. Savickas, R. K. Conyne, E. Cook a i (Patton, McMahon, 2006). Napr. sústava systémovej teórie (The Systems Theory Framework) McMahonovej a Pattonovej (2006) je integrujúcou teóriou spájajúcou dovtedajšie teórie kariérového vývoja a je zameraná na využitie poznatkov v kariérovom poradenstve. Teória chápe jedinca ako otvorený systém, ktorý je ovplyvnený zvonku a zároveň je schopný ovplyvniť svoje prostredie. Za vnútorné činitele jedinca (ovplyvňujúce jeho kariérový vývoj) sú považované: osobnosť, seba-ponímanie, rod, vek, sexuálna orientácia, etnicita, viery a presvedčenia, zdravie, schopnosti, nespôsobilosti, vlohy, zručnosti, hodnoty, záujmy,

pracovné poznatky a fyzické atribúty. Za vonkajšie činitele ovplyvňujúce jedinca (a jeho kariérový vývoj) sú považované: rodina, historické trendy, médiá, globalizácia, komunitné skupiny, socioekonomický status, pracovné miesto, zamestnávateľský trh, vzdelávacie inštitúcie, geografické umiestnenie, rovesníci a politické rozhodnutia. Všetky elementy systému sú lokalizované v rámci časového kontextu minulosti, prítomnosti a budúcnosti, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Autorky vytvorili tento komplexný systém na pochopenie a vysvetlenie kariérového správania jedinca v snahe nezabudnúť na žiadnu dôležitú oblasť jeho života.

Ako bolo naznačené vyššie, kariérový koncept ponúka mnohoraké využitie v praktickej oblasti zameranej na zvyšovanie úspešnosti jedincov a ich spokojnosti so svojím životom, prácou a samým sebou.

4.3 Kariérový úspech

Výskum kariéry je vzhľadom k mnohoznačnosti pojmu náročnou úlohou, preto sme za predmet výskumu zvolili špecifickú stránku kariéry, konkrétne kariérový úspech. Tento pojem sa vyvíjal spolu s konceptom kariéry. V súlade s tradične vnímanou kariérou boli spoločenská prestíž, rozsah moci a bohatstva hlavnými ukazovateľmi úspechu jedinca vo vertikálnej štruktúre spoločnosti a dávali kariére sociologický rozmer (Bauman, 1967). Nové modely kariéry umožnili väčšiu diverzitu v chápaní kariérového úspechu. Podľa Judgea, Cablea, Boudreaua a Bretza (1995, p.486) môžeme kariérový úspech definovať ako „pozitívne psychologické alebo pracovné výsledky alebo úspechy jedinca, ktoré nahromadil ako výsledok jeho pracovných skúseností“. Definícia kariérového úspechu tak reflektuje dvojaké ponímanie úspechu: objektívneho a subjektívneho, pričom ich význam pre jedinca a spoločnosť môže variovať.

Objektívny kariérový úspech (OKÚ) je charakteristický tým, že je pozorovateľný druhými. To, čo je v kariére jedinca pozorovateľné zvonku, môžeme merať prostredníctvom ukazovateľov OKÚ. Tie slúžia na posúdenie vývoja kariéry a medzi najčastejšie používané ukazovatele patria: plat, pozícia v organizácii a moc, postup alebo postupová rýchlosť (promotion rate), hodnosť alebo titul (resp. najvyššie dosiahnuté vzdelanie), súbor symbolov spojených s pozíciou (samostatná pracovňa, služobné auto, mobilný telefón a pod.), súbor získaných odborných certifikátov a počet podriadených a i. (napr. Bělohlávek, 1994, Judge et al., 1995, Greenhaus, 2003, Rymeš, 2003, Arnold, 2005, Seibert, 2006). Podľa Arnolda

(2005) je veľa výskumov zameraných na OKÚ – je to jednoduchšie na porozumenie a meranie (v porovnaní so subjektívne prežívaným úspechom) a v konečnom dôsledku je to najlepší ukazovateľ dôležitosti pre väčšinu ľudí. Výskum však preukázal, že mnoho jedincov, ktorí sú objektívne úspešní, sa necítia úspešní alebo spokojní s tým, čo dosiahli (Korman, Wittig-Berman, Lang, 1981) a zvýšila sa potreba skúmať aj subjektívny kariérový úspech jedincov (Hofmans, Dries, Pepermans, 2008).

Subjektívny kariérový úspech (SKÚ) predstavuje psychologický úspech a začal ho zdôrazňovať Hall (2004) súčasne s vytvorením konceptu proteovskej kariéry v 1976. „Subjektívny kariérový úspech reflektuje osobné pocity jedinca alebo spokojnosť s jeho alebo jej kariérovou cestou, kariérovým progresom alebo kariérovými výsledkami“ (Seibert, 2006, p.149). SKÚ predstavuje model životného ideálu (ideologický rozmer kariéry), ktorý je spoločensky žiaduci a závisí od hodnotového systému jedinca utváraného vplyvom rodiny, priateľov, školy, životných skúseností a pod. (Bauman, 1976). Mieru psychologického úspechu posudzujeme podľa ukazovateľov SKÚ. Radosť z práce, pocit zmysluplnosti z práce, maximalizovanie osobného potenciálu (Yena, 1989), vnímaná kvalita pracovného života, rovnováha pracovného a mimopracovného života, spokojnosť zamestnancov s rôznymi faktormi práce (Sojka, 2007), vnútorná spokojnosť, životná rovnováha, autonómia, sloboda (Baruch, 2004b) a i. sú rôznorodé miery subjektívne vnímaného kariérového úspechu. Vo výskume SKÚ sú za hlavné ukazovatele považované pracovná spokojnosť a spokojnosť so životom (Judge, Bretz, 1994), pracovná spokojnosť a kariérová spokojnosť (Gattiker, Larwood, 1988, in Boudreau, Boswell, Judge, 2001, Judge et al., 1995), kariérová spokojnosť, vnímaný kariérový úspech, pracovná spokojnosť a spokojnosť so životom (Greenhaus, 2003). V štúdii sa budeme orientovať na kariérovú a pracovnú spokojnosť a preto ich bližšie opíšeme v nasledujúcom texte.

4.3.1 Kariérová spokojnosť

Kariérová spokojnosť (KS) je psychologický konštrukt vyjadrujúci globálnu spokojnosť jedinca s tak výnimočnou doménou v jeho živote ako je pracovná oblasť. Práve preto je často skúmaná v spojitosti s celkovou životnou spokojnosťou indivídua. Podľa Greenhausa, Parasuramana a Wormleyho (1990) je KS definovaná ako spokojnosť jedincov odvodená z vnútorných a vonkajších aspektov ich kariéry, vrátane platu, postupu a možností rozvoja, alebo ako „pocity spokojnosti jedinca s jeho alebo jej kariérou ako celkom“ (Lounsbury,

Loveland, Sundstrom, Gibson, Drost, Hamrik, 2003, p.287). Ak výskumník položí respondentom otázku, nakoľko sú spokojní s ich kariérou keď sa ohliadnu späť v ich živote, je pre tieto osoby veľmi náročné odpovedať jasne a bez zaváhania. Väčšina z nich nezačne hovoriť o spokojnosti v jednotlivých zamestnaniach, ale snaží sa zhodnotiť svoju kariéru ako celok. Pri tomto hodnotení zohráva úlohu fakt, že kariéra je dynamickým javom a mení sa v čase. Preto spokojnosť s ňou bude ovplyvnená mierou postupu jedinca, t.j. východiskovou a konečnou pozíciou hodnotiaceho subjektu. Spokojnejší bude ten, u koho došlo k postupu v porovnaní s tým, ako svoju kariéru začínal ako jedinec, u ktorého došlo k poklesu pracovnej pozície (Lounsbury, 2006).

Meranie tohto konštruktu bolo realizované rôznymi spôsobmi. Výskum celkovej KS prostredníctom 1-položkovej škály použili Stoddard, Hargraves, Reed a Vratil (2001, p.679): „Premýšľajúc veľmi všeobecne o Vašej celkovej kariére..., mohli by ste povedať či ste práve teraz veľmi spokojný, skôr spokojný, skôr nespokojný alebo veľmi nespokojný?“ a tiež Lounsbury et al. (2003, p.292): „Som plne spokojný s mojou kariérou až do dnešného dňa“ s protikladným tvrdením na 5 bodovej škále. Opp (1992) pri meraní KS zostavil 3-položkovú škálu zisťujúcu: (1) či by bol respondent ochotný vybrať si znovu to isté povolanie, (2) nakoľko je celkovo pracovne spokojný a (3) koľko krát za posledné dva roky uvažoval o zmene zamestnania. Podľa Hofmansa et al. (2008) je možné považovať za doteraz najúspešnejšiu škálu *Career satisfaction* vytvorenú Greenhausom et al. (1990). Podľa Hofmansa et al. (2008) bola táto škála použitá vo viac než 240 štúdiách (napr. Judge et al., 1995, Boudreau et al., 2001, Seibert, Kraimer, Crant, 2001) a je považovaná za najlepší dostupný nástroj na meranie KS v literatúre. Preto sme sa vo výskume rozhodli využiť túto metódu na zistenie KS vysokoškolských učiteľov (bližší opis metódy je v kapitole 6.3 Výskumné nástroje).

4.3.2 Pracovná spokojnosť

Pracovná spokojnosť (PS) je kľúčovým faktorom vo výskume pracovnej a organizačnej psychológie. Zistenie celkových pocitov zamestnancov k ich práci je používané na predikciu odchodu zo zamestnania (Fritzsche, Parrish, 2005). Podľa Arnolda (2005) je meranie pracovnej spokojnosti spôsobom merania kariéry, ale vystihuje len hodnotenie súčasnej práce, nie kariéru ako celok. Klasickou definíciou PS je „radostný alebo pozitívny emocionálny stav vyplývajúci z hodnotenia práce jedinca alebo pracovných skúseností“ (Locke, 1976, in Lent, Brown, 2008, p.9) Rymeš (1998) upozorňuje na rozdiel medzi spokojnosťou a postojom

k práci. Spokojnosť býva menej stála, než pevne ukotvené postoje. „Spokojnosť...sa tesne spája s ďalšími fenoménmi ako sú motivácia, adaptácia a identifikácia – to všetko v kontexte s prácou a organizáciou.“ (Rymeš, 1998, p.46). Tradične sa výskum PS realizuje prostredníctvom skúmania spokojnosti s jednotlivými zložkami práce. Herzberg (1968) delí faktory spokojnosti na: (1) motivačné (úspech, uznanie, zodpovednosť, rast a povýšenie), ktoré sa viažu na obsah práce a ich priaznivé hodnotenie napĺňa spokojnosť, (2) hygienické (dozor nadriadených, pracovné podmienky, medziľudské vzťahy v skupine, plat a sociálna politika organizácie). Ich nepriaznivé hodnotenie vyvoláva nespokojnosť. Toto delenie svedčí o dvoch zložkách PS – o vnútornej PS (úzko prepojenej na sebaponímanie jedinca) a vonkajšej PS (reflektujúcej spokojnosť jedinca s extrinsickými faktormi práce). Podľa Stridea, Walla a Catleyho (2007) vnútorná pracovná spokojnosť vyjadruje afektívnu reakciu ľudí ku charakteristikám práce, ktoré sú neodlúčiteľné od pracovného Ja (napr. príležitosť k využitiu schopností jedinca, autonómia v práci). Vonkajšia pracovná spokojnosť vyjadruje afektívnu reakciu ľudí k vonkajším charakteristikám pracovného Ja (napr. plat alebo spôsob, akým je manažovaná organizácia).

Pri meraní globálnej PS sa využívajú škály *Faces Scale* (Kunin, 1955, in Judge, Bretz, 1994) alebo *Job in General Scale* (Ironson, Smith, Brannick, Gibson, Paul, 1989). Pri meraní PS sú používané škály zamerané na hodnotenie jednotlivých aspektov práce, napr. *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Weiss, Dawis, England, Lofquist, 1967), *Job Descriptive Index* (Smith, Kendal, Hulin, 1969, in Fritzsche, Parrish, 2005), *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1994) alebo *Job Satisfaction Scale* (Warr, Cook, Wall, 1979). V empirickom výskume sme sa rozhodli využiť práve poslednú škálu, nakoľko obsahuje len 15 položiek, rozlišuje vnútorné i vonkajšie aspekty PS a má uspokojivú reliabilitu poskytnutú autormi (α =.88) (konkrétny opis nástroja je v kapitole 6.3 Výskumné nástroje).

Miera spokojnosti pracovníka s konkrétnym zamestnaním je významným faktorom ovplyvňujúcim nielen výkon pracovníka, ale v prípade negatívnej bilancie aj rozhodnutie odísť z konkrétneho zamestnania či zmeniť svoje profesijné zameranie, ak sa nestotožnil so svojou profesijnou rolou. Podľa porekadla „šťastný pracovník je produktívny pracovník“ sa výskumne potvrdil vzťah medzi PS a výkonnosťou pracovníka. Výsledky metaanalýzy 312 výskumov (získaných najmä v psycINFO databáze od roku 1967 do 1999, ale aj z iných zdrojov) ukázali stredne silný pozitívny vzťah medzi celkovou PS a pracovným výkonom (r_c =.30) (Judge, Thoresen, Bono, Patton, 2001). Autori štúdie tak opodstatnili význam skúmania PS na pracovisku. Ak vedenie organizácie pravidelne monitoruje PS a aktívne zlepšuje

kritické pracovné podmienky, tak významne pozitívne pôsobí na výkonnosť a lojalitu zamestnancov.

4.4 Prediktory kariérového úspechu

V snahe uľahčiť dosiahnutie kariérového úspechu zamestnancom sa výskumníci zaoberajú hľadaním jeho zdrojov (napr. Judge et al., 1995, Boudreau et al., 2001, Seibert, Kraimer, 2001, Seibert et al., 2001, Ng, Eby, Sorensen, Feldman 2005, Rode, Arthaud-Day, Mooney, Near, Baldwin, 2008, Lent, Brown, 2008 a i.). Zdroje majú v rôznej miere vzťah k objektívnemu (OKÚ) a subjektívnemu kariérovému úspechu (SKÚ). Podľa Greenhausa (2003) je možné väčšinu prediktorov zaradiť do skupiny 7 premenných: investície do ľudského kapitálu, motivačné faktory (napr. angažovanosť v práci, identita), medziľudské vzťahy, kariérové výbery alebo stratégie, osobnostné charakteristiky, organizačné charakteristiky a rodinný status. Na základe výsledkov metaanalýzy Nga et al. (2005) rozdeľujú prediktory do 4 skupín (pozn. predmetom metaanalýzy bolo náhodne vybraných 30 výskumov zo 140 relevantných štúdií nájdených prostredníctvom ABI INFORM a psycINFO databáz a z 10 odborných časopisov v anglickom jazyku):

(1) *Ľudský kapitál* - je komplex životných a profesijných skúseností vrátane vzdelania jedinca a má významný vplyv na jeho výkon. Ide o premenné: počet odpracovaných hodín, pracovná centralita (napr. pracovná angažovanosť), trvalý pracovný pomer na dobu ne/určitú (job tenure), pracovné skúsenosti (napr. odpracované roky), ochota k preloženiu, medzinárodné pracovné skúsenosti, úroveň vzdelania, kariérové plánovanie, politické vedomosti a schopnosti, sociálny kapitál a i.

(2) *Sociodemografické prediktory* – tu sú zaradené faktory rodu, rasy, rodinného stavu a veku.

(3) *Organizačná podpora* - je rozsah, v akom organizácia poskytuje špeciálnu asistenciu zamestnancom, aby umožnila ich kariérový úspech. Prezentujú ju faktory kariérovej podpory, podpory supervízorom (mentoring), tréningov a možností rozvoja zručností, organizačných zdrojov a pod.

(4) *Stabilné individuálne odlišnosti* - sú dispozičnými črtami. Ide o osobnostné faktory neuroticizmu, svedomitosti, extroverzie, prívetivosti a otvorenosti voči skúsenostiam. Do tejto kategórie sú zaradené aj premenné ako proaktivita, miesto kontroly a kognitívna schopnosť.

Skupiny prediktorov *Ľudský kapitál* a *Sociodemografické prediktory* boli vo všeobecne silnejšom vzťahu k OKÚ. *Organizačná podpora* a *Individuálne odlišnosti* boli všeobecne viac spojené so SKÚ. Pri opise prediktorov sa zameriame na analýzu tých premenných, ktoré sú významné z hľadiska cieľov štúdie.

Ľudský kapitál

Podľa výsledkov metaanalýzy Nga et al. (2005) bola priemerná korelácia ľudského kapitálu silnejšia vo vzťahu k platu (r_c = *.21*) ako k povýšeniu (r_c = *.06*) alebo ku KS (r_c = *.10*). Výsledky svedčia o tom, že čím viac sa bude jedinec snažiť a tvrdo pracovať (pracovať viac hodín, rozširovať si pracovné skúsenosti a vzdelanie, zaujímať sa o politiku v rámci organizácie, úspešne získavať informácie týkajúce sa formálnych a neformálnych vzťahov na pracovisku a silových štruktúr v rámci organizácie), tým viac sa bude zvyšovať jeho príjem (aj keď ide o slabý korelačný vzťah do .30). Menej výrazný pozitívny vplyv na výšku zárobku má aj pracovná centralita (r_c = *.12, p<.05*) alebo sociálny kapitál (r_c = *.17, p<.05*). Veľmi slabý pozitívny vplyv ľudského kapitálu je na povýšenie, ktoré predikuje počet odpracovaných hodín, medzinárodné pracovné skúsenosti a sociálny kapitál (r_c = *.12-.15, p<.05).*

KS stúpa s narastaním sociálneho kapitálu jedinca (r_c = .28, *p<.05*). Sociálny kapitál bol meraný množstvom ľudí, ktoré zamestnanec pozná v iných funkciách alebo na vyšších pozíciách alebo rozsahom, v akom sa zamestnanec angažuje vo vytváraní sociálnych sietí. Dá sa povedať, že KS stúpa s množstvom „dobrých“ kontaktov. KS pozitívne koreluje aj s pracovnou centralitou (r_c = .22, *p<.05*). Pracovná centralita (work centrality) predstavuje jedincovu psychologickú investíciu do práce, resp. významnosť práce pre Ja-identitu alebo sebahodnotenie (self-image). Štúdie, ktoré merajú pracovnú centralitu, využívajú najmä subjektívne výpovede o pracovnej angažovanosti (Ng et al., 2005).

PS nebola zahrnutá do vyššie spomínanej metaanalýzy, preto budeme vychádzať z čiastkového výskumu Boudreaua et al. (2001), z výsledkov na európskej vzorke. Ľudský kapitál (počet odpracovaných hodín, pracovná centralita, stupeň vzdelania, alebo medzinárodné skúsenosti) sa síce prejavili signifikantným pozitívnym vzťahom s PS, no jeho hodnota bola nižšia ako .10. PS teda nestúpa s vynaložením tvrdej práce na sebe.

Trvalý pracovný pomer na dobu ne/určitú (job tenure) sa nepotvrdil ako prediktor OKÚ ani SKÚ (Ng et al., 2005).

Sociodemografické prediktory

Sociodemografické premenné významné z hľadiska cieľov tejto práce sú vek a rod zamestnancov a ich vplyv na OKÚ a SKÚ. Podľa metaanalýzy Nga et al. (2005) výška zárobku stúpa s vekom zamestnanca (r_c = *.26, p<.05*), no vek nemá vplyv na jeho povýšenie (r_c = .02, *p<.05*). Aj keď podľa štúdie Judgea et al. (1995) na vzorke takmer 1400 riadiacich pracovníkov z USA (prevažne bielych mužov) je slabý pozitívny vzťah medzi vekom a povýšením (r = .27).

Nepreukázal sa vzťah medzi vekom a SKÚ (KS ani PS) (Judge et al., 1995, Ng et al., 2005). Tieto výsledky môžu byť ovplyvnené tým, že vzťah medzi vekom a PS máva nelineárny U tvar distribúcie (Hochwarter, Ferris, Perrewe, Witt, Kiewitz, 2001). Podľa Clarka, Oswalda a Warra (1996) sú mladší zamestnanci na začiatku kariéry (medzi 20. až 30. rokom života) plní vysokých očakávaní a obmedzeného porozumenia tomu, čo robí prácu „dobrou“ alebo „zlou“. Ako ich kariéra pokračuje, tak dochádza k strate ilúzií a k postupnému znižovaniu PS. Uvedomenie si iných možností zamestnania máva negatívny dopad na vnímanie aktuálneho zamestnania. Na vysvetlenie spokojnosti starších zamestnancov argumentovali Miller a Form (1951, in Hochwarter et al., 2001) tým, že vyššie zamestnanecké pozície vo všeobecnosti nie sú prístupné mladším zamestnancom. Predpokladali, že sila a prestíž, spájané s týmito pozíciami, vedú k zvýšenej úrovni PS.

Na tomto mieste považujeme za vhodné spomenúť problematiku kariérového plató, ktoré je typické pre stredný vek zamestnancov. Podľa Ferencea, Stonera a Warrena (1977) je kariérové plató definované ako vrchol v kariére manažéra, za ktorým je nepravdepodobné ďalšie povýšenie. Keďže povýšenie a hierarchický pohyb smerom nahor v organizácii sú stále považované za hlavné indikátory kariérového úspechu, tak plató je prítomné v kariére mnohých pracovníkov. Podľa Rymeša (2003, p.126) sa v tomto štádiu objavuje „fenomén krízy stredného veku, ktorá radikálne zasahuje do správania niektorých pracovníkov. (Kríza sa) týka...najmä obdobia 40-45 rokov a je spojená s neuspokojivým bilancovaním doterajšej kariéry, ktorá nezodpovedá pôvodným predstavám a očakávaniam...vedie k pocitom mrzutosti, sklamania alebo frustrácie.“ Reakcie na krízovú situáciu sú individuálne odlišné. Jedinci môžu radikálne zmeniť svoju kariéru a tým aj zamestnanie, hľadať naplnenie svojich predstáv v inej organizácii, usilovať sa o vhodnú kompenzáciu a pod. (Rymeš, 2003). Bardwicková (1986, in Allen, Poteet, Rusell, 1998) preukázala dve formy plató v kariére. Prvá sa týka štrukturálneho postupu, keď jedinec percipuje nízku pravdepodobnosť povýšenia, druhá sa týka pracovnej náplne, keď jedinec prestal vnímať svoju prácu a pracovnú zodpovednosť ako výzvu. Allenová, Poteet a Russell (1998) zistili, že manažéri,

u ktorých je prítomná len jedna forma plató, vykazujú uspokojivejšie pracovné postoje ako tí, u ktorých sú prítomné oba typy. Závažnejším je kariérové plató pracovnej náplne ako štrukturálnej pozície. Zamestnanci sa vedia ľahšie vysporiadať s tým, že nepostúpia (za predpokladu, že majú uspokojivú pracovnú náplň), ako s prácou, ktorá ich už viac neobohacuje a nie je pre nich osobnostnou výzvou.

Ďalším významným prediktorom kariérového úspechu je rod. Podľa výsledkov Nga et al. (2005) muži zarábajú lepšie ako ženy ($r_c = .18, p<.05$) a sú významne častejšie povýšení, aj keď ide o zanedbateľný vzťah ($r_c = .08, p<.05$). Podľa štúdie Judgea et al. (1995) je tento vzťah o niečo silnejší (pre plat $r = .20$, pre povýšenie $r =.13$ v prospech mužov), no výskumná vzorka nebola porovnateľne rodovo zastúpená a mohlo dôjsť k skresleniu výsledkov. Podľa štatistického prieskumu Filadelfiovej (2007) sa neustále prejavuje zaostávanie ženskej mzdy za mzdou mužov (v globálnom vyjadrení, aj v rámci vekových, vzdelanostných a zamestnaneckých kategórií) aj napriek dlhodobým snahám orgánov Európskej Únie zmeniť tento trend, ktorý je prítomný vo všetkých členských štátoch EÚ. Podľa autorky štúdie je tento trend spôsobený odlišnou kariérou žien, ktorá je typická prerušením z dôvodu materstva (pričom dopad na kariéru závisí od dĺžky trvania, opakovanosti materstva, veku ženy a pod.). Prerušovaná kariéra ženy „znevýhodňuje tým, že obmedzuje ich časové možnosti investovať do kariéry (čo sa odráža v menšej „návratnosti investícií“...), ale tiež tým, že môže viesť k strate pracovných zručností a k zastaveniu rastu kvalifikácie“ (p.63). Kontinuálna pracovná kariéra mužov sa týmto problémom vyhýba (pokiaľ si muž dobrovoľne nevyberie rodičovskú dovolenku).

Výskumy vplyvu rodu na SKÚ svedčia o tom, že nie sú rozdiely v prežívaní KS a PS medzi mužmi a ženami (Judge et al., 1995, Ng et al., 2005). Podľa longitudinálnej štúdie Abeleovej a Spurka (2009) na nemeckej vzorke takmer 740 jedincov (prevažne mužov) sa nepreukázal vplyv rodu na KS. Napriek tomu, že ženy zarábali menej ako muži, boli porovnateľne spokojné. Podľa autorov štúdie je dobre známe, že ženy sú menej úspešné v ich kariérach než muži a môžu uplatňovať nižšie štandardy pri hodnotení ich kariéry ako pri hodnotení mužskej kariéry, čím udržiavajú porovnateľnú subjektívnu spokojnosť ako muži. Na Slovensku sa problematike znevýhodnenia žien na trhu práce v porovnaní s mužmi venuje v posledných rokoch veľa pozornosti. Ide najmä o analýzu dvojitej roly žien (udržiavateľka rodinného krbu/matka a zamestnankyňa), ich náročnému zvládnutiu a z toho vyplývajúcej nižšej angažovanosti vo verejnej sfére (napr. Vodáková, 1995, Kicková, 1997, Bútorová, Bosá, Filadelfiová, Gyárflášová, Minarovič, Sekulová et al., 2008). Preto môžeme predpokladať, že budú kultúrne podmienené rozdiely v PS a KS mužov a žien na slovenskej

populácii. Podľa výskumu Búgelovej a Kostelnej (2001) boli slovenskí muži významne pracovne spokojnejší ako ženy a prejavovalo sa to najmä v možnosti sebarealizácie a pracovného postupu (čo sú indikátory SKÚ aj OKÚ). Ženy sa cítili hodnotené menej spravodlivo ako muži a prejavili väčšie obavy o svoje pracovné miesto. Autorky zistili rodové rozdiely v zdrojoch uspokojenia v práci. V kategórii sociálnych výhod zo strany podniku (neformálne aktivity ako sú rekreačné, športové či kultúrne podujatia) boli viac angažovaní muži, v kategórii charakteristík práce zas ženy – dávali dôraz na pocit istoty v stálu prácu, spravodlivý spôsob odmeňovania, správny spôsob riadenia a i. Tieto informácie môžu organizácie využívať na skvalitnenie stratégie stimulovania PS svojich zamestnancov.

Organizačná podpora

Prediktory zo skupiny organizačnej podpory zamestnancov sú silnejšie spojené so SKÚ (priemerná korelácia r_c = .31) ako s OKÚ (priemerná korelácia s platom r_c = .13 a s povýšením r_c = .10). Plat zamestnanca a pravdepodobnosť jeho povýšenia mierne stúpa spolu s kariérovou podporou jedinca a jeho aktívnym zúčastňovaním sa na školeniach (Ng et al., 2005).

Ako hlavné prediktory KS z oblasti organizačnej podpory sa preukázali podpora supervízorom (tzv. mentoring sa prejavil ako najsilnejší prediktor SKÚ vôbec), kariérová podpora, zúčastňovanie sa na tréningoch a príležitosť k rozvoju zručností (r_c = .38-.46, $p<.05$) (Ng et al., 2005). Tieto výsledky navádzajú k zamysleniu, prečo je organizačná podpora zamestnancov v slovenských pomeroch výnimočným javom a je skôr typická pre veľké korporácie zo západu. Kľúčovým pre SKÚ jedinca je dobrý vzťah so svojím supervízorom. Podľa Raginsovej (1997) je mentor všeobecne definovaný ako jedinec s pokročilými skúsenosťami a vedomosťami, ktorý je zaviazaný umožniť postup svojho zverenca a podporovať jeho kariéru. Kariérová funkcia supervízora zahŕňa podporu, vystavenie a viditeľnosť, koučovanie, ochranu a poskytovanie podnetných úloh. Mentor zastáva aj psychosociálnu funkciu, t.j. rolový model, akceptáciu a potvrdenie, poradenstvo a priateľstvo. Tieto funkcie dávajú do rúk mentora veľkú moc a vplyv na ďalšiu kariéru jedinca, nielen v rámci organizácie.

Stabilné individuálne odlišnosti

Napriek tomu, že osobnostné vlastnosti nie sú predmetom nášho výskumu, považujeme za dôležité spomenúť ich významný vplyv na kariérovú úspešnosť jedinca. Podľa Nga et al. (2005) sú najvýznamnejším prediktorom platu kognitívne schopnosti jedinca (r_c = *.27,*

p<.05), o niečo slabším prediktorom je proaktivita (r_c = *.11, p*<.05) a preukázal sa slabý negatívny vzťah medzi neuroticizmom a výškou zárobku. Na povýšenie slabo vplýva extroverzia jedinca a jeho proaktivita (r_c = *.16-.18, p<.05*), povýšenie je v negatívnom vzťahu s neuroticizmom (r_c = *-.11, p<.05*).

Vzťah KS a osobnostných vlastností skúmali Lounsbury et al. (2003) a potvrdili tri osobnostné črty konzistentne vzťahujúce sa ku KS – emocionálnu nezdolnosť, optimizmus a pracovný elán (work drive). V štúdii Nga et al. (2005) bol preukázaný stredne silný pozitívny vzťah medzi KS a proaktivitou (r_c = .38, *p*<.05) a miestom kontroly (r_c = .47, *p<.05*), stredne silný negatívny vzťah s neuroticizmom, slabý pozitívny vzťah medzi KS a svedomitosťou, extraverziou, prívetivosťou a otvorenosťou voči skúsenosti. Tieto osobnostné vlastnosti lepšie predikovali KS ako OKÚ. Podľa Boudreaua et al. (2001) extroverzia predikuje PS (*r = .18, p<.05*) a neuroticizmus je v negatívnom vzťahu s PS (*r* = *-.20, p<.05*).

Tieto výsledky potvrdzujú platnosť novodobých koncepcií kariéry založených na proaktívnom prístupe jedincov. Po analýze vplyvu osobnostných čŕt na kariérový úspech sa vynára osobnostný profil úspešného pracovníka: extrovertovaný jedinec, ktorý udržiava dobré vzťahy na pracovisku a vytvára sociálne siete facilitujúce jeho budúci postup. Úspešný pracovník je optimistický a proaktívny typ, ktorý sa angažuje v plánovaní svojej kariéry, je vysoko emocionálne stabilný a úspech či neúspech pripisuje vnútorným príčinám (t.j. pri neúspechu sa nevyhovára na vonkajšie faktory, ale hľadá zdroj neúspechu v sebe, aby to mohol ovplyniť do budúcna). Tento prototyp úspešného pracovníka je schopný prispôsobiť sa meniacim podmienkam na trhu práce, flexibilne rozvíjať svoj potenciál a zvyšovať nielen svoj príjem a postavenie, ale aj pocit vnútornej spokojnosti so svojou prácou, kariérou a so svojou profesionálnou identitou.

4.5 Vzťah objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu

Podľa Judgea a Bretza (1994) objektívne a subjektívne miery kariérového úspechu korelujú pozitívne, no ide o slabý vzťah a je možné ich považovať za nezávislé indikátory. OKÚ je možné považovať za slabý prediktor SKÚ. Metaanalýza potvrdila, že zárobok a KS korelujú pozitívne (hodnota upraveného korelačného koeficientu nie je vyššia ako .30) a taktiež je možné predikovať KS na základe povýšenia jedinca (r_c = .22) (Ng et al., 2005). Vzťah OKÚ a PS je o niečo slabší ako s KS, pohybuje sa od .5 do .25 (Judge et al., 1995,

Boudreau et al., 2001). Ak sa zameriame na vzťah platu a povýšenia, v čiastkových štúdiách sa pohybuje od .25 do .36 (Judge et al., 1995, Seibert et al., 2001, Boudreau et al., 2001), podľa metaanalýzy je medzi nimi slabý pozitívny vzťah ($r_c = .18, p<.05$) (Ng et al., 2005). Miera povýšenia je často determinovaná jednoduchosťou alebo zložitosťou hierarchie organizácie až po generálneho riaditeľa a preto nárast platu sa nemusí nutne odraziť na počte povýšení zamestnanca. Medzi ukazovateľmi SKÚ, konkrétne medzi PS a KS je stredne silný kladný vzťah (Judge et al., 1995, Boudreau et al., 2001). Taktiež bol preukázaný stredný pozitívny vzťah medzi KS a životnou spokojnosťou (Lounsbury et al., 2004, Verbruggen, Sels, 2010), ktorá je považovaná za jednu zo zložiek SKÚ.

Teoretickou analýzou predchádzajúcich výskumov sme preukázali silu vzťahu jednotlivých premenných na všeobecnej vzorke. Nás však zaujíma špecifickosť kariérového úspechu učiteľov a jeho determinanty, čomu sa budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

5 AKADEMICKÁ KARIÉRA A IDENTITA

5.1 Spoločenské vplyvy na vývoj koncepcie akademickej kariéry

Ak nadviažeme na chápanie kariéry vo všeobecnom význame, ktorý sme bližšie opísali v 4. kapitole, tak paralelne je možné chápať akademickú kariéru ako dynamický koncept, ktorý sa mení v čase. Je potrebné priblížiť niekoľko špecifík tohto typu kariéry, nakoľko sa nevyvíjala od tradičného organizačného modelu po novodobý (napr. proteovský alebo bezhraničný), ale skôr opačným smerom a je považovaná za pôvodný model pre novodobé kariéry. Túto myšlienku prvý krát opísali Baruch a Hall (2004) v súlade s koncepciou akademickej kariéry v tzv. anglosaskej spoločnosti, odkiaľ autori pochádzajú (USA, UK) (pozn. tento akademický systém je odlišný od tzv. kontinentálneho európskeho, pôvodom z Nemecka, v ktorom spočívajú korene stredoeurópskych akademických systémov, vrátane slovenského). Už Caplow a McGee (1958, in Baruch, Hall, 2004) skúmali akademický model ako sociálny fenomén – ako fascinujúcu ukážku sociálnej organizácie, pozoruhodne odlišnej od iných typov organizácií v tej dobe. Napriek tomu, že korene a niektoré rituály fungovania akademického systému siahajú do stredoveku a ďalej, jeho hlavná úloha spočíva v inovácii. Popri jednoduchej a štandardnej akademickej hierarchii vyžaduje táto práca „väčší rozsah zručností a väčšiu diverzitu úloh než (akákoľvek) iná organizácia“ (p.243). Práve pre typickú multifunkčnosť a samostatnosť univerzitných učiteľov je akademický model inšpirujúci pre novodobé organizácie, ktoré sú nútené prijímať kompetentných a flexibilných zamestnancov na krátke časové obdobie, aby pokryli neustále sa meniace potreby trhu a aby tak odolali konkurenčným tlakom. Bližšie rozdiely medzi tradičnou a akademickou kariérou opisuje Baruch (2004b, p.68) vymenovaním hlavných čŕt akademického modelu typického pre severnú Ameriku:

- Plytká štruktúra organizácie (aj keď dosť rigidná), ktorá je založená na profesionáloch.
- Jedincom je umožnené hýbať sa v štruktúre nahor aj nadol a tento pohyb je akceptovaný – napr. keď dekan skončí svoje funkčné obdobie a začne učiť vo funkcii profesora, nepovažuje sa to za degradáciu.
- Pohyb nahor je limitovaný, dokonca je často neželaný (výkon funkcie obmedzuje alebo aj znemožňuje aktivitu vo výskume).

- Pohyb medzi organizáciami (ale nie medzi funkciami) sa stáva normou kariérového pohybu a indikuje zaviazanosť k profesii a nie k organizácii. Učitelia sú autonómni v rozhodovaní o svojom pôsobení.

- Vedecké dovolenky sú súčasťou kariéry. Model akademickej kariéry stavia na vytváraní sietí v rámci organizácie (univerzity) a aj medzi organizáciami.

Tieto vlastnosti akademického modelu považujú Baruch a Hall (2004) za rolový model pre novodobé kariérové koncepty ako je proteovská (Hall, 2004), bezhraničná (Arthur, Rousseau, 1996), inteligentná (Arthur et al., 1995) a postkorporátna kariéra (Peiperl, Baruch, 1997). Podľa Harleyovej, Muller-Camena a Collinovej (2004) boli tradične chápané univerzity kolegiálne komunity, ktoré si „užívali" profesijnú autonómiu, ich členovia mali slobodu pri voľbe vlastných pracovných priorít a cieľov v závislosti od ich disciplín a neboli obmedzovaní potrebami inštitúcie, ktorá ich zamestnávala. Je potrebné poznamenať, že táto sloboda nebola taká zjavná a prirodzená pre akademické komunity v krajinách v socialistickom bloku.

Pod vplyvom meniaceho sa trhu koncom 20.st. (a paralelne so zvýšením dopytu po vysokoškolskom vzdelaní) došlo k paradoxnému posunu modelu akademickej kariéry smerom k organizačnému modelu kariér. Uskutočnilo sa to v dôsledku prechodu od kolegiálneho vedenia ku manažérskemu riadeniu univerzít (Baruch, Hall, 2004). Túto zmenu Slaughter a Leslie (1997, in Kobová, 2009) nazvali prechodom k akademickému kapitalizmu a pripísali ju 80-tym až 90-tym rokom v krajinách ako Austrália, Kanada, Veľká Británia a USA. Podľa autorov sa logika trhu a tvorba zisku preniesli do akademického prostredia a podnietila to najmä zmena verejného financovania a potreba zabezpečiť financovanie univerzít z iných zdrojov ako z verejných. Akademický kapitalizmus charakterizovali ako trhovú súťaž o financovanie medzi vysokými školami, čo sa prenieslo aj na súťaženie medzi učiteľmi navzájom. Podľa Harleyovej et al. (2004) majú univerzity v súčasnosti väčšiu kontrolu nad svojimi zamestnancami, uprednostňujú výskum a medzinárodné publikácie (čím nepriamo nariaďujú pracovné zameranie učiteľov) a fragmentujú tradičnú jednotu akademickej roly. „Dôsledkom je spochybnenie hodnôt akademických komunít, vystavenie jedincov väčšej neurčitosti, súťaži a neistote, a vplyv na podobu a smerovanie akademických kariér." (p.329). Slobodná voľba učiteľa, či už vo výbere výskumnej orientácie alebo v tom, aký kvalifikačný postup je pre neho adekvátny na dosiahnutie psychologického úspechu (zdôrazňovaného v novodobých typoch kariér), je potlačená a učitelia sú organizačne determinovaní postupovať jednoliatym smerom nahor, ak si chcú udržať úväzok na univerzite. Príčinám a dôsledkom akademického kapitalizmu na Slovensku sa bližšie venuje

Kobová (2009). Podľa autorky sa tieto zmeny začali diať v našich podmienkach v 90-tych rokoch vplyvom zníženia financovania vysokoškolského vzdelávania a vedy a výskumu štátom a enormným nárastom počtu študentov na vysokých školách.

Na tomto mieste považujeme za dôležité pripomenúť dejinný kontext Slovenska a vysokého školstva v 90-tych rokoch. Ako je všeobecne známe, Nežná revolúcia v novembri 1989 síce ukončila socialistický režim, no jeho vplyv zostal vpečatený do štandardov fungovania a zmýšľania ľudí, ktorí v ňom žili väčšinu svojho života a u ktorých bola systematicky potláčaná proaktivita a individuálny úspech. V kontexte kariéry išlo o silný tradičný model celoživotnej práce pre jedného zamestnávateľa a spoliehanie sa na to, že časom a poslušnosťou príde zaslúžené povýšenie. V nových podmienkach sa zamestnanci museli prispôsobiť kapitalistickému trhu. Zamestnanci (a teda aj učitelia) sa museli podrobiť podmienkam prechodu na nový typ psychologickej pracovnej zmluvy (v závislosti od typu organizácie a pozície kde pracovali), väčšej neistote zamestnania a prísnejším kritériám pre hodnotenie výkonu. Prispôsobenie bolo jednoduchšie pre tých, ktorí boli mladší a neboli tak hlboko ovplyvnení konvenciami a stereotypmi predchádzajúcich desaťročí a tiež pre tých, u ktorých osobnostné faktory umožnili flexibilne preklenúť zaužívané pracovné postupy a nahradiť ich novými. Podľa Halla (2004) existujú dve kariérové metakompetencie, ktoré pomáhajú jedincovi byť viac proaktívnym a výkonovo orientovaným a boli kľúčové pri prechode na kapitalizmus. Ide o adaptabilitu a identitu (alebo sebauvedomenie zamestnanca a nasledovanie vnútorných cieľov v kariérovom napredovaní), pričom pri ich absencii je u pracovníka príznačná rigidita a výkon obmedzený len na splnenie príkazov. Môžeme predpokladať, že bez pracovnej spokojnosti a identifikácie s novými podmienkami práce sa zamestnanec nebude adekvátne angažovať a bude pracovať len toľko, čo mu prikazujú nadriadení. Tento trend je však neefektívny a brzdí akékoľvek reformné snahy v systéme.

Po vzniku samostatnej Slovenskej republiky 1.1.1993 patril vstup do Európskej únie medzi priority našej zahraničnej politiky a rozvoj a skvalitnenie vzdelávania boli jednou z kľúčových podmienok pre vstup. Aj na základe usmerňovania z EÚ sa rozbehli procesy zefektívnenia vysokého školstva a zvýšenia kvality vzdelávania (Turek, 2003). Podľa Výročných správ o stave vysokého školstva z rokov 2003 až 2010 je možné vidieť postupné vylepšovanie kritického stavu, v akom sa školstvo nachádzalo koncom 90-tych rokov. Ministerstvo školstva Slovenskej Republiky (MŠ SR) muselo prehodnotiť, ktoré oblasti bude podporovať a rozvíjať prioritne, prebralo model financovania zo západných krajín, sprístupnilo vzdelanie vyššiemu počtu študentov a podporilo konkurenčný boj o čo najkvalitnejšieho poskytovateľa vzdelávania sprísnením kritérií prideľovania finančnej

dotácie. Vysoké školy sa museli začať prispôsobovať a učiť sa hospodáriť čo možno najefektívnejšie s dostupným zdrojom peňazí. Vedenie univerzít stálo pred úlohou nastaviť také kritériá hodnotenia učiteľov, ktoré by ich motivovali k vyšším výkonom, aby sa viac zamerali na realizáciu výskumu a získavanie grantov, aby publikovali najmä v karentovaných časopisoch a tak získali finančné dotácie, zvyšovali svoju kvalifikáciu a boli plnohodnotnými členmi akademickej obce. Nové spôsoby hodnotenia práce učiteľov vyvolali búrlivé diskusie v radoch učiteľov i vedenia a ešte stále dochádza k ich úpravám na jednotlivých fakultách. Proces vyučovania, ktorý je tradične silnou súčasťou akademickej roly, sa stal v tomto kontexte druhoradým a vyčleneným z hodnotenia učiteľov. Podľa Zelema (2010, p.425) sa „vlastná výchovno-pedagogická činnosť...ocitla niekde na periférii záujmu." Jedným z prostriedkov motivovania učiteľov k vyšším výkonom bolo zavedenie pracovných zmlúv na dobu určitú (bližšie popisuje Kravčáková, 2010) a ich obnovenie bolo podmienené (a nie ojedinele) s kvalifikačným postupom učiteľov. Identickú problematiku pracovných zmlúv vysokoškolských učiteľov na dobu určitú v Čechách opisuje Kirovová (2009b), podľa ktorej sa koncepty pracovnej istoty a intelektuálnej autonómie v prostredí českých univerzít vytrácajú v dôsledku nemožnosti získať pracovné definitívum (tenure).

Opísaná transformácia so sebou niesla nielen pozitívne prvky (postupné zvyšovanie kvality vzdelávania a aktivizácie učiteľov k publikačnej činnosti a i.), ale aj negatívne prvky. Nedostatky reformy sa preukázali v kvalitatívnom výskume (Lukáčová, Búgelová, 2009), ktorý predchádzal tejto štúdii. Zisťovali sme názory 11 učiteľov z východoslovenských univerzít na reformné kroky MŠ SR. Napriek značnej heterogénnosti vzorky (čo do rodu, veku, akademickej hodnosti, odboru a univerzity, na ktorej pôsobili) sa prejavila zhoda v ich odpovediach. Učitelia nevnímali túto reformu dostatočne pozitívne a niektorí jej existenciu aj popierali. Snahy MŠ SR o zlepšenie univerzitných pomerov vnímali ako nesystémové a chaotické (v zmysle „Odvolávam čo som nariadil a nariaďujem, čo som predtým odvolal."). Za kľúčovú zložku zvýšenia ich pracovnej spokojnosti považovali zníženie počtu študentov, čím by sa zvýšila kvalita ich výučby a spoplatnenie štúdia videli ako východisko z tejto neľahkej finančnej situácie. Požadovali zmenu kritéria prideľovania financií podľa počtu študentov, zvýšenie financií prideľovaných do rezortu a umožnenie efektívnejšieho čerpania prostriedkov z grantových agentúr. Učitelia sa pri podávaní žiadostí o grant stretávajú s byrokratickými obmedzeniami a regionálnou diskrimináciou, čo znižuje ich možnosť efektívne čerpať z týchto prostriedkov (Lukáčová, Búgelová, 2009). Spomenuté súčasti systému pôsobia na učiteľov demotivačne. Kirovová (2009b) realizovala diskusiu českých učiteľov na tému kritériá hodnotenia výskumného výkonu, rovnosti podmienok pre výskum

a rozdielnosti počtu vyučovacích hodín učiteľov. Z rozhovorov vo fokusových skupinách vyplynulo niekoľko problematických oblastí. Vyučujúcim v určitých disciplínach chýbajú české karentované časopisy a považujú to za nerovnakú podmienku pri ich hodnotení s inými učiteľmi, ktorí majú k dispozícii domáci karentovaný časopis. Českí učitelia označili publikovanie v zahraničných časopisoch za veľmi náročné. Tiež vnímajú ako nespravodlivú situáciu fakt, že váha pripísaná publikáciám na Slovensku (t.j. váha zahraničnej publikácie), je rovnaká ako váha publikácie v iných zahraničných krajinách aj napriek tomu, že oficiálnym jazykom slovenských konferencií je rovnako slovenčina aj čeština. Mnohí vysokoškolskí učitelia s vyššou hodnosťou sú „nespôsobilí prezentovať prednášku alebo napísať článok v nejakom cudzom jazyku“ (p.5) a Kirovová si dáva otázku, či je možné na týchto učiteľov vzhliadnuť ako na rolový model pre neskúsenejších pracovníkov. Vo fokusových skupinách sa prejavila nespokojnosť učiteľov s objektívnymi kritériami hodnotenia výkonu učiteľov, nakoľko je evidentná nerovnakosť vo vyučovacej záťaži učiteľov, či v zodpovednosti za konzultácie a pod. Nemenej závažným problémom sa ukázalo určovanie počtu citácií. Kvantitatívne hodnotenie citácií učiteľov, najmä pri využití „citačných sietí“, sa javí ako nedostačujúce a Kirovová uvádza, že je potrebné pri hodnotení tohto ukazovateľa vychádzať nielen z kvantitatívnych, ale aj z kvalitatívnych údajov. Kritický postoj k reforme a ku konaniu vedenia univerzít vyjadril Gruska (2008). Podľa neho ešte nedošlo k zmysluplnej reforme. Hlavný problém vidí v tom, že univerzity pýtajú pomoc zvonku, od štátu, ale nesnažia sa eliminovať zo svojich radov tých pracovníkov, ktorí podávajú minimálne akademické výkony alebo tých, ktorí učia na viacerých vysokých školách. Úlohu univerzít vidí vo zvyšovaní lojality svojich zamestnancov a v tom, aby správnym nastavením kritérií hodnotenia podporili „reformné“ správanie učiteľov a zvýšili tak svoju konkurencieschopnosť (čo do kvality, počtu študentov a príjmu dotácií).

Reformné kroky MŠ SR s cieľom vytvorenia kvalitnejšieho systému vzdelávania sú neustále prebiehajúcim procesom. Podľa vyjadrení Rosu (2003) závisí kvalita ďalšieho fungovania výchovno-vzdelávacieho systému od motivovaných a aktívnych učiteľov a zdôraznil ich úlohu pri urýchľovaní, alebo spomaľovaní procesu implementácie reformy. V týchto náročných reformných časoch sme sa rozhodli výskumne zamerať na zistenie vonkajších znakov kariérového úspechu, vnútornej spokojnosti s prácou a kariérou učiteľov, na zistenie vzťahu medzi objektívnym a subjektívnym kariérovým úspechom učiteľov a tiež nás zaujímalo, ako sa tieto vplyvy prejavujú na identite učiteľov. V nasledujúcej kapitole priblížime objektívne a subjektívne kritériá akademického kariérového úspechu a spôsoby ich skúmania.

5.2 Akademický kariérový úspech

Kariérový úspech vo všeobecnosti delíme na objektívny (OKÚ) a subjektívny (SKÚ). Ukazovatele kariérového úspechu vysokoškolských učiteľov sú špecifické najmä v objektívnych kritériách, ktoré sa odvíjajú od rôznorodosti akademickej práce. Subjektívne kritériá kariérového úspechu (kariérová a pracovná spokojnosť) sú menej závislé od typu profesie jedinca a nie je potrebné ich prispôsobiť povolaniu učiteľov.

5.2.1 Ukazovatele objektívneho kariérového úspechu učiteľov

Medzi najčastejšie objektívne kritériá sa radí výška platu, pozícia v organizácii a moc, postup, hodnosť a pod. Za najvýznamnejšie kritériá OKÚ učiteľov sú považované hodnosť a riadiaca pozícia na univerzite (funkcia vo vedení), ktoré sú úzko prepojené a sú vzájomne závislé. Podľa Szapuovej (2009) je pre akademickú kariéru typická dvojitá os akademickej hierarchie. „Jednu líniu tvorí hierarchický rebríček vedecko-pedagogických titulov (doc., prof.) a tomu zodpovedajúcich pracovných pozícií (tzv. funkčných miest), kým druhou líniou je hierarchický rebríček vedúcich funkcií a rozhodovacích pozícií.“ (p.169). Autorka vypovedá o tom, že tieto línie sa pretínajú, dosiahnutá pozícia v jednej línii ovplyvňuje druhú: „kariérny rebríček akademickej hierarchie má podobu rebríka s obojstranným výstupom, pričom pozície na vyššej priečke na jednej strane výstupu umožnia ľahší prechod na druhú stranu výstupu.“ (p.169). V súlade s predchádzajúcim textom budeme rozlišovať odbornú a riadiaco-funkčnú kariéru.

Odborná (špecializačná) kariéra

– znamená dosahovanie vyšších kvalifikačných stupňov (získavaním vedecko-pedagogických titulov) (Szapuová, 2009, Blagojević, Bundule, Burkhardt, Calloni, Ergma, Glover et al., 2003, pp.148-149). Na postup na vyššiu kvalifikačnú úroveň musí učiteľ splniť neľahké kritériá najmä v oblasti výskumu a publikovania. Kedysi mali učitelia viac času na hĺbkový výskum a na prácu na sebe, aby kvalifikačne postúpili. V súčasnosti je tento trend neadekvátne zrýchlený (Kiczková, 2009) s cieľom eliminovať nedostatok docentov a profesorov garantujúcich štúdium (Lukáčová, Búgelová, 2009) aj za cenu nekvality. Súčasťou odbornej kariéry a získania vedecko-pedagogických titulov je dosiahnutie výskumnej produktivity a viditeľnosti (vedecké uznanie), podľa ktorých sú učiteľom prideľované finančné odmeny, majú možnosť získať granty a i. Podľa Leaheyovej, Crocketta

a Hunterovej (2008, p.1275) je populárny výrok „publikuj alebo zhyň“ samozrejmosťou: *„...kvantita vedeckej práce, ktorú produkujú akademici, je absolútne rozhodujúca k ich úspechu. No množstvo publikácií nie je vždy najlepšou mierou vedeckého výkonu. Vplyv na odbor cez vzdelanosť nie je dosahovaný len čistou kvantitou výskumu, ale jeho kvalitou a jeho využiteľnosťou druhými.“* Podľa výskumu Kirovovej (2009b) sú stále prítomné problémy v hodnotení akademického výkonu a apeluje na dôležitosť zaradenia multidimenzionálnych kritérií, nielen kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych. „Táto kombinácia kritérií sa zdá byť najvhodnejšou nielen pre výskumné hodnotenie, ale tiež pre stimuláciu a facilitovanie rozvoja akademickej kariéry“ (p.11). Na Slovensku sa začalo rozlišovať medzi kvalitnými a menej kvalitnými publikáciami učiteľov zavedením Kategórií publikačnej činnosti v roku 2005 (Výročná správa o stave školstva za rok 2006). Podľa výsledkov Szapuovej (2009) je za najťažšie splniteľné kritérium považované získanie „citácie“ a „recenzie v zahraničí“ (častejšie u žien) a napísanie „vedeckej monografie a učebnice“ (častejšie u mužov). U žien sa prejavila vyššia náročnosť v získaní „domácej citácie“ a „zahraničnej stáže a pobytu“ ako u mužov. Autorka hovorí o existencii viacvrstvového skleneného stropu, na ktorý ženy narážajú pri svojom kariérovom postupe. Jednu z vrstiev interpretuje ako obavy žien pred vysokou náročnosťou kritérií na udelenie vyšších vedecko-pedagogických titulov. Ženy v dôsledku svojej dvojrolovosti a starostlivosti o deti a domácnosť majú problémy so zahraničnými stážami, ktoré by facilitovali ich zahraničné citácie a recenzie, čo spomaľuje až znemožňuje ich ďalší postup. Filadelfiová, Kiczková, Mosná, Szapuová a Zezulová (2009) vo svojej publikácii analyzovali a interpretovali štatistické údaje Ústavu informácií a prognóz školstva z roku 2005. Preukázalo sa, že podiel žien – učiteliek na vysokých školách je výrazne nižší ako polovica (konkrétne v roku 2004 to bolo 41%) v protiklade k prevahe žien na nižších stupňoch vzdelávania. V lekárskych, spoločenských a humanitných vedách išlo o porovnateľný podiel žien a mužov. V prírodných, technických a poľnohospodárskych vedách mali ženy podiel do 39%. Zo štatistík vyplýva, že ženy prevažujú vo vysokoškolskom vzdelávaní v druhom stupni, no v treťom už prevažujú muži doktorandi. Navyše muži majú 1.5x vyššiu pravdepodobnosť, že úspešne dokončia doktorantúru. So zvyšujúcim stupňom kariéry učiteľov ubúda početnosť žien: „...čím vyšší stupienok, tým nižší počet žien, čo naznačuje existenciu skleneného stropu“ (Filadelfiová et al., 2009, p. 119). V roku 2004 bol podiel žien v zaradení študenti/študentky 55.7%, doktorandi/doktorandky už len 40.9%, odborní asistenti/asistentky 48.4%, docenti /docentky 31.8%, profesori/profesorky 13.8%. Podľa Filadelfiovej et al. (2009) je zjavné, že už pri prechode na doktorandský stupeň sa objavujú rôzne bariéry či obmedzujúce faktory na strane žien. Nerovnaké zastúpenie

slovenských žien na vyšších postoch v akademickej obci evidujú aj zahraniční autori (napr. Blagojević et al., 2003), a tento trend je zaznamenaný aj v zahraničí (napr. Osborn, Rees, Bosch, Ebeling, Hermann, Hilden et al., 2000). Je však na zváženie, aké príčiny stoja za zdanlivo nižšou úspešnosťou žien. V dôsledku materských povinností či skoršieho odchodu do dôchodku je priestor na sebaaktualizáciu žien reálne menší ako u mužov, preto nemusí ísť o cielenú diskrimináciu.

V súvislosti s kvalifikačným postupom učiteľov (mužov aj žien) je prítomná problematika starnúceho personálu, ktorú evidujú nielen zahraniční analytici (napr. Blagojević et al., 2003, Jensen, Kralj, McQuillan, Reichert, 2008), ale aj analytici MŠ SR. Podľa Výročnej správy o stave vysokého školstva za rok 2003 bol pri identifikácii slabých stránok slovenského vysokého školstva zistený nedostatok kvalitných mladých pracovníkov v protiklade ku starnúcemu akademickému personálu, čo interpretovali ako postupujúci rozpad personálneho zabezpečenia VŠ. Blagojević et al. (2003) vykonali analýzu transformácie sektorov vysokého školstva (VŠ) a vedy a výskumu (VV) vo vybraných krajinách (Bulharsko, Česká republika, Estónsko, Maďarsko, Lotyšsko, Litva, Poľsko, Rumunsko, Slovenská Republika, Slovinsko). Poukázali na to, že starnutie personálu VŠ a VV s vedeckými titulmi je mnohostranný fenomén s rôznymi zložkami: nízka demografia, penzijná politika (dôchodkový systém), stratégia prijímania mladých vedeckých pracovníkov, stratégia verejného rastu a postupu, systém odmeňovania, obraz vedy vo verejnosti a príťažlivosť vedeckej kariéry atď. *„Je možné, že v sektore VV môže nízka demografia sprevádzaná existujúcim komplikovaným a zastaraným systémom vedeckého postupu a stratou ľudského intelektuálneho kapitálu spôsobiť skutočný problém v súvislosti s nástupom novej generácie vedeckých pracovníkov.“* (p.65). Podľa sektorovej správy Európskej univerzitnej asociácie (EUA) Jensena et al. (2008) stojí Slovensko pred nevyhnutnou výmenou väčšiny vysokoškolských učiteľov kvôli ich vysokému veku za mladých učiteľov a výskumníkov. Autori správy zdôraznili slabú motiváciu mladej generácie ku akademickej kariére a potrebu zvyšovať ju.

V závere opisu odbornej kariéry by sme chceli pripomenúť prijatie zákona o vnútornej systemizácii pracovných miest a funkcií vysokoškolských učiteľov (Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2004). Cieľom bolo sprehľadniť počet a štruktúru vysokoškolských učiteľov a tak zlepšiť platové podmienky učiteľov na najdôležitejších miestach a to vo funkcii docentov a profesorov. Predpokladáme, že vplyv tohto zaradenia do funkcie na identitu učiteľa nie je taký významný (nakoľko ide o dočasnú funkciu), ako tradične uznávaný titul a jemu adekvátne pracovné zaradenie (doktoranda/ky, odborného/ej asistenta/ky, docenta/ky

a profesora/ky). V predchádzajúcom výskume na vzorke 203 učiteľov zo Slovenska a z Čiech sa potvrdilo, že prestíž pozície učiteľov stúpa spolu s narastaním akademickej graduovanosti (Búgelová, Kravčáková, Lukáčová, 2010), preto naďalej považujeme vedecko-pedagogický titul za synonymum odbornej kariéry.

Riadiaco-funkčná kariéra

- reprezentuje vedenie univerzity (t.j. vykonávanie rôznych funkcií súvisiacich s manažmentom univerzity od riaditeľa katedry po rektora univerzity). Podľa vyššie spomenutého kvalitatívneho výskumu sme zistili, že opýtaní učitelia vnímajú rozporuplne túto zložku akademickej obce. Na jednej strane boli k vedeniu kritickí (napr. uviedli názor, že nie každý profesor je nutne aj manažérom, alebo vyjadrili podozrenie, že títo učitelia kandidujú z osobného prospechu), no vnímali ich aj pozitívne a chápali, že je na nich vyvíjaný tlak, aby zabezpečili adekvátny chod univerzity (Lukáčová, Búgelová, 2009). Čo sa týka problematiky rodového zastúpenia vedúcich funkcií na univerzite, v roku 2004 zastávali ženy nasledovný podiel: vo funkcii rektora/rektorky 0%, dekana/dekanky 14.3%, prorektora/prorektorky 23.3%, prodekana/prodekanky 28.7%, kvestora/kvestorky 47.4%, tajomníka/tajomníčky 68.9%. Z celkového zastúpenia 600 riadiacich postov len 31.5% zastupovali ženy, čo nepredstavuje ani jednu tretinu. V rámci daného počtu ide o nižšie funkcie ako kvestorka či tajomníčka. Podiel žien na vyšších funkciách je výrazne nižší ako jedna tretina a teda „nedosahuje hranicu, ktorá sa považuje za nevyhnutné minimum z hľadiska možnosti zásadného ovplyvnenia rozhodovacieho procesu. Uvedené nízke zastúpenie žien...naznačuje, že riadenie akademického života je prevažne v rukách mužov.“ (Filadelfiová et al., 2009, p.119). Podľa Szapuovej (2009) sa ako jedna z príčin neúčasti žien na riadení a rozhodovaní ukazuje ich kratšia prax a mladý vek. Muži ako príčinu neúčasti na riadení uviedli, že nemajú záujem alebo dostatok času na funkciu. Ženy boli viac ako muži presvedčené o existencii neformálnych sietí a osobných kontaktov ovplyvňujúcich výber do funkcie. V tomto výskume viac žien ako mužov prejavilo skúsenosť, že bol zvýhodnený mužský kandidát oproti žene, čo indikuje rodové nerovnosti v prístupe k riadiacim pozíciám. Tento výskum bol realizovaný v roku 2005 v rámci celého Slovenska na vzorke 386 vysokoškolských učiteľov (muži a ženy boli zastúpení rovnakým podielom).

Okrem vyššie opísaných dvoch typov kariér (reprezentujúcich OKÚ - hodnosť a riadiacu pozíciu) je dôležité opísať aj ďalšie ukazovatele OKÚ. Akademický kapitalizmus priniesol špecifickejšie kritériá merania výkonu učiteľov na univerzitách. Pri prechode na viaczdrojové

financovanie univerzít (Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2003) bolo nutné rozlíšiť kvalitný výkon od menej kvalitného a stanovili sa rôzne kritériá, podľa ktorých sa začali prideľovať financie jednotlivým univerzitám (samozrejme tieto kritériá sa neustále vyvíjajú, podľa ich osvedčenia v praxi, alebo v závislosti od lobingu univerzít a pod.). Jedným z významných kritérií sa stalo hodnotenie domácej alebo zahraničnej grantovej úspešnosti univerzít/fakúlt. Podmienka viesť grant (domáci alebo zahraničný) je jedným z kritérií pre zachovanie výšky platovej tarify docentov a profesorov. Podľa jednej účastníčky nášho kvalitatívneho výskumu je vedúci grantu považovaný za skutočného odborného vodcu, nakoľko prináša pre univerzitu peniaze a vytvára tlak na ostatných, aby publikovali (Lukáčová, Búgelová, 2009). Môžeme predpokladať, že sa vedenie grantov etablovalo za nové významné kariérové kritérium učiteľov.

Výška zárobku učiteľov, ako ďalší ukazovateľ OKÚ, je ovplyvnená viacerými faktormi. Zárobok učiteľov je determinovaný platovými tarifami danými štátom (na základe počtu odrobených rokov, veku a hodnosti učiteľa) a možnosťami konkrétnej fakulty. Vo výnimočných prípadoch je možné zaradiť učiteľa do nižšieho stupňa, ak nesplnil niektoré kritériá (konkrétne znenie kritérií má na starosti vedenie fakulty). Príjem učiteľov závisí aj od vykonávania funkcie (funkcia odborného asistenta, docenta a profesora) alebo od participovania na vedení katedry, fakulty, univerzity. MŠ považuje zvyšovanie platov za nevyhnutné k stabilizácii personálneho zabezpečenia, čo sa odrazilo v stúpajúcom trende odmeňovania učiteľov (Výročná správa o stave vysokých škôl za roky 2003 až 2010). Napriek tomu je z praxe známe, že učitelia si aktívne hľadajú bočné úväzky, aby si prilepšili k platu, ktorý často nestačí na udržanie životnej úrovne adekvátnej vysoko vzdelaným ľuďom (Lukáčová, Búgelová, 2009). Je žiaduce, aby sa mesačný zárobok učiteľa navýšil o pravidelný príjem z vykonávania funkcie docenta alebo profesora, z vedenia alebo participovania na grante a z publikovania, menej žiaducim je učenie a garantovanie odborov na iných fakultách a pod. Všeobecne najnižšie príjmy z akademickej obce majú odborní asistenti (pokiaľ si to nekompenzujú vedľajšími zárobkovými aktivitami). Paradoxne denní doktorandi aktuálne dostávajú vyššie štipendium ako je nastavená platová tarifa odborných asistentov (ich čistý príjem), nakoľko štipendium nepodlieha zrážkam z platu a odvody do sociálnej poisťovne sú dobrovoľné. Podľa výskumu Szapuovej (2009) boli prítomné rozdiely v odmeňovaní mužov a žien. Výška čistého príjmu žien prevažovala v nižších príjmových kategóriách a u mužov vo vyšších kategóriách.

5.2.2 Ukazovatele subjektívneho kariérového úspechu učiteľov

Kariérovej spokojnosti (KS) vysokoškolských učiteľov sa ojedinele venujú zahraniční autori, na Slovensku sme sa s podobným výskumom nestretli. Skôr išlo o hodnotenie globálnej pracovnej spokojnosti učiteľov počas práce na univerzite. Zahraničné výskumy KS sa zamerali na zistenie kultúrnych odlišností fakúlt v KS učiteľov (Opp, 1992) a na rodovú problematiku a jej vplyv na KS (Carr, Ash, Friedman, Scaramucci, Barnett, Szalacha et al., 1998, August, Waltman, 2004).

Podľa výskumu Oppa (1992) sú disciplinárne odlišnosti kľúčové pre pochopenie kultúry fakulty a kariérovej spokojnosti učiteľov. Pracovná záťaž učiteľov je odlišná v závislosti od typu fakulty, na ktorej pracujú a od toho sa odvíja ich KS. Prvotný záujem o výskum pri výbere zamestnania vysokoškolského učiteľa sa ukázal ako stredne silný negatívny prediktor KS. Očakávania učiteľov, že sa na univerzite budú venovať výskumu, boli u respondentov zmarené pod váhou každodenných učiteľských povinností (vyučovanie, konzultácie) a neostalo im veľa času na výskum, čo znížilo ich spokojnosť s kariérou. Prostredie výskumnej spolupráce sa ukázalo ako dôležitý prediktor KS, najmä v disciplínach biologických, fyzikálnych a sociálnych vied. Vyššia angažovanosť pri práci s kolegami je motivačná, znižuje pocity izolácie, ktoré sú typické pri súperení s inými. Opp zistil, že plat učiteľov je pozitívny prediktor KS nezávisle od typu fakulty (r=.13-.23). V ďalšej štúdii bola KS skúmaná vo vzťahu k rodu, rodičovstvu a akademickej produktivite. Preukázalo sa, že ženy s deťmi mali väčšie ťažkosti dosiahnuť akademickú kariéru a dostávali menej inštitucionálnej podpory ako muži s deťmi. Ženy s deťmi mali menej publikácií, vnímali pomalšie svoj kariérový progres a preukázali nižšiu KS. Neboli zistené žiadne významné rodové rozdiely u učiteľov bez detí, ani v KS. Autori štúdie navrhujú vyššiu podporu pre ženy s malými deťmi, napr. nepredlžovať ich rutinné pracovné hodiny kvôli poradám, vytvoriť čiastočné úväzky alebo poskytnúť ženám mentorské aktivity a kariérovú podporu a pod. (Carr et al., 1998). Podľa Augustovej a Waltmanovej (2004) je KS kľúčovou zložkou pri prevencii odchodu učiteliek z univerzity. Hlavné faktory KS žien zamestnaných na dobu neurčitú (väčšinou staršie a skúsenejšie učiteľky) boli výška platu, dobrý vzťah s nadriadeným a so študentmi, vplyv na pracovisku, spravodlivosť v odmeňovaní mužov a žien. KS negatívne korelovala so zlou atmosférou na pracovisku a s rôznorodou záťažou. Pre menej skúsené kolegyne, ktoré boli prijaté na dobu určitú, boli dôležité dobré vzťahy s kolegami, vzťah s mentorom, študentmi a dobrá atmosféra na pracovisku.

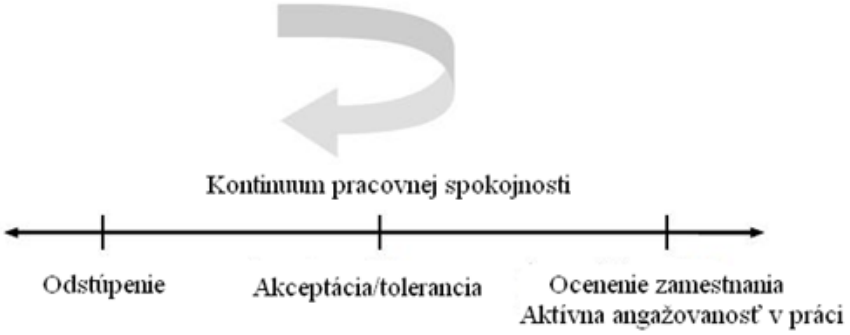
Zahraničné výskumy pracovnej spokojnosti (PS) univerzitných učiteľov sú rôznorodé. Zameriavajú sa na PS nových členov fakulty, ich počiatočný optimizmus a postupné zníženie PS pod vplyvom pracovného stresu (Sorcinelli, Billings, 1992), zisťujú príčiny odchodu do iného zamestnania (Moore, Gardner, 1992), skúmajú zamestnanecký stres vo vzťahu k PS a duševnej pohode (Kinman, 1998), objasňujú základné elementy práce na fakulte a ich vplyv na PS učiteľov (Gappa, Austin, Trice, 2005), vplyv cynizmu na akademickej pôde a znižovanie organizačnej identifikácie, zaviazanosti a PS (Bedeian, 2007), skúmajú motivačné a demotivačné aspekty pri vyučovaní (Kızıltepe, 2008) a pod.

Podľa výskumu Rossera (2004) má percepcia pracovného života univerzitných učiteľov priamy a silný vplyv na ich spokojnosť a v prípade zníženej spokojnosti vedie k následnému zvažovaniu odchodu zo zamestnania na inú pozíciu alebo kariérovú alternatívu. Ku hlbšiemu pochopeniu PS prispela Hagedornová (2000) vytvorením *Pojmovej sústavy pracovnej spokojnosti na fakulte* (obrázok 1/5), ktorá umožňuje komplexnejšie zmapovanie PS ako pôvodné modely PS (napr. Herzberg, 1968). Model pozostáva z dvoch typov konštruktov, ktoré sú v interakcii a ovplyvňujú PS a nazvala ich mediátory (produkujúce interakčný vplyv medzi inými premennými a situáciami) a spúšťače (významné životné udalosti, ktoré súvisia alebo nesúvisia so zamestnaním). Ohnutá šípka v modeli znamená komplexnú spätnú väzbu medzi mediátormi a spúšťačmi.

Na Slovensku je výskum pracovnej spokojnosti učiteľov zameraný predovšetkým na učiteľov základných a stredných škôl (napr. Kika, 2000, Búgelová, Baňasová, 2003, Kopasová, 2004, Kubáni, Kandrík, 2004, Kubáni, 2006). Výskumný záujem o PS vysokoškolských učiteľov na Slovensku stúpa len v posledných rokoch, napr. výskum PS univerzitných učiteľov v ČR (Paulík, 1999), zisťovanie vplyvu rodu na pracovné podmienky a PS učiteľov (Zezulová, 2009), zisťovanie vplyvu reformy na PS (Lukáčová, Búgelová, 2009), výskum percepcie vlastnej práce VŠ učiteľa, PS a vnímania prestíže povolania (Búgelová et al., 2010), skúmanie vzťahu medzi PS a organizačnou zaviazanosťou (Lukáčová, Búgelová, 2010), výskum pracovnej záťaže učiteľov (Paulík, 1995, Kravčáková, 2010). Taktiež je dôležité spomenúť výskum motivácie doktorandov (Janotová, 2004, in Holubová, Repková, 2006; Líška, 2007) a ich PS (Lukáčová, 2010b).

Obrázok 1/5: Pojmová sústava pracovnej spokojnosti na fakulte

Mediátory			*Spúšťače*
Motivačné a hygienické faktory	*Demografické faktory*	*Environmentálne podmienky*	*Zmena alebo prechod*
Úspech	Rod	Kolegiálne vzťahy	Zmena v životnom cykle
Rozpoznanie	Etnicita	Kvalita študentov a vzťah s nimi	Zmena v rodinných alebo osobných okolnostiach
Práca sama o sebe	Typ inštitúcie	Administrácia	Zmena miesta alebo pracovného definitíva
Zodpovednosť	Akademická disciplína	Inštitucionálna klíma alebo kultúra	Prechod do novej inštitúcie
Postup			Zmena vo vnímanej spravodlivosti
Plat			Zmena nálady alebo emocionálneho stavu



Zdroj: Hagedorn (2000, p.7)

Podľa Paulíkovej (1999) analýzy PS učiteľov na všetkých stupňoch vzdelávania v ČR sa preukázala najvyššia pracovná spokojnosť u VŠ učiteľov, pričom ženy boli pracovne spokojnejšie ako muži. Podľa Paulíka je v učiteľskej profesii trend znižovania PS s vekom a dĺžkou výkonu profesie. Paradoxne zistil, že VŠ učitelia nad 60.rokov boli pracovne spokojnejší v porovnaní s učiteľmi vo veku od 40 do 59 rokov. Najmenej spokojní boli učitelia do 29 rokov. Preukázali sa rodové rozdiely vo vnímanej záťaži VŠ učiteľov v prospech mužov. Je potrebné zdôrazniť, že výskum Paulíka bol realizovaný pred rokom 1999 a teda je možné vnímať jeho výsledky v kontexte začínajúceho akademického kapitalizmu v domácich podmienkach (Kobová, 2009). Zezulová (2009) analyzovala rodové odlišnosti PS vysokoškolských učiteľov (jej výskum bol realizovaný v roku 2002). Ženy na univerzite boli nespokojnejšie s kvantitou aj kvalitou ich publikačnej činnosti, s možnosťou zapojiť sa do zahraničnej stáže či účinkovať na vedeckých podujatiach. Prejavili vyššiu nespokojnosť ako muži s možnosťou získania financií na výskum. Ženy mali objektívne

o tretinu viac pedagogických povinností ako muži, no prejavili s týmto objemom práce menšiu nespokojnosť ako muži. Podľa vyjadrení Zezulovej je tento výsledok ovplyvnený špecifickosťou vzorky, avšak ženy vo všeobecnosti vyjadrujú viac nespokojnosti s nerovnakým rozdelením pedagogických povinností. Vo výskume sa preukázalo, že muži mali vyššie finančné ocenenie a boli s týmto stavom spokojnejší ako ženy. Navyše mali vyšší počet príležitostí na získanie financií z vedľajších aktivít aj vďaka ich vyššej kvalifikácii. Hlavná motivácia mužov k ich povolaniu bola možnosť sebarealizácie v oblasti vedy a záujem o prácu s mládežou. Ženy prejavili väčšiu túžbu učiť ako muži. Vo výsledkoch Zezulovej sa už prejavuje vplyv akademického kapitalizmu zdôrazňovaním vedeckých výstupov a výrazne sa to prejavuje nespokojnosťou žien a vnímaním ich znevýhodnenia na akademickej pôde. Nasledujúce výskumy sa týkajú aktuálnejších výsledkov. Výskum Búgelovej et al. (2010) na vzorke slovenských a českých učiteľov preukázal mierne vyššiu PS mužov v porovnaní so ženami, u žien sa prejavila vyššia tendencia k fluktuácii. V ostatných faktoroch hodnotenia vlastnej práce boli muži a ženy porovnateľne mierne spokojní. Preukázalo sa, že prestíž povolania stúpa so zvyšujúcou sa odbornou hodnosťou učiteľa. Porovnateľne stúpa prestíž povolania s dĺžkou praxe, avšak za kritickú dĺžku praxe je možné považovať prácu od 6 do 10 rokov, kedy sa dočasne znižuje (v porovnaní s učiteľmi do 5 rokov praxe). Podľa čiastkového výskumu z 1.zberu údajov k dizertačnej práci (Lukáčová, Búgelová, 2010) sa na vzorke 429 učiteľov a doktorandov z východného Slovenska preukázal silný pozitívny vzťah medzi PS a organizačnou zaviazanosťou, čo potvrdzuje prediktívnu výpovednú hodnotu PS na zvažovanie odchodu zo zamestnania. Pri analýze PS podľa pracovného zaradenia sa preukázala najvyššia celková PS u profesorov, potom nasledovali doktorandi, až tak odborní asistenti a nakoniec docenti. Lojalita učiteľov stúpala s vekom. Angažovanosť bola relatívne vysoká u všetkých učiteľov nezávisle od pracovného zaradenia. Nemenej dôležitým výskumom súvisiacim s PS učiteľov je výskum Kravčákovej (2010), ktorá analyzovala charakteristiky práce vysokoškolského učiteľa a zistila nadmernú záťaž z hľadiska obsahu práce učiteľov. Pri analýze 100% pracovného úväzku (na 37.5hod/týždenne) učitelia vypovedali, že pre vykonanie jednotlivých pracovných aktivít (nepriama pedagogická činnosť, ostatná činnosť a priama pedagogická činnosť) pracujú dlhšie ako majú stanovený čas (učitelia bez titulu PhD. na 127% až po profesorov na 202%). Podľa autorky je zjavný nevyvážený pracovný a osobný život učiteľov, čo môže negatívne ovplyvňovať ich duševnú aj fyzickú pohodu a spokojnosť s prácou a životom. Nadmerná záťaž môže spôsobiť syndróm vyhorenia, ktorý sa prejavuje nielen zvýšenou únavou, dráždivosťou, zhoršenou koncentráciou a poruchami pamäte, ale aj negatívnym

sebahodnotením a znížením sebaúcty učiteľov. Podľa autorky by malo byť hlavnou úlohou zamestnávateľa eliminovať tento trend u zamestnancov a upraviť obsah práce učiteľov tak, aby učiteľ stihol všetky svoje aktivity v legislatívne stanovenom pracovnom čase.

V predchádzajúcom texte sme spomínali problematiku starnúceho akademického personálu a potrebu jeho oživenia mladými pracovníkmi. V porovnaní s Českou republikou je na Slovensku o tretí stupeň vysokoškolského štúdia vyšší záujem, je prijatých viac doktorandov, no doktorantúru úspešne dokončí menší počet študentov ako v Čechách, čo autori štúdie považujú za hazardovanie s víziou vedomostnej spoločnosti na Slovensku (Porovnanie slovenských a českých vysokých škôl 16 rokov po rozdelení, 2009). Medzi hlavné príčiny predčasného ukončenia doktorantúry boli označované: pracovné vyťaženie povinnosťami doktoranda (41.5%), nízky príjem (18.5%), tehotenstvo (14.6%), nedostatočná podpora školiteľom (7.7%). Výrazne negatívnym fenoménom je fakt, že až 34.8% z predčasne ukončených doktorandov uviedlo motiváciu k štúdiu ako dočasné riešenie nezamestnanosti (Janotová, 2004, in Holubová, Repková, 2006). Podľa Líšku (2007) sú hlavnými príčinami neúspešného doktorandského štúdia nízky príjem, zistenie, že ho/ju práca neuspokojuje, neadekvátne finančné prostriedky na dokončenie doktorantúry alebo neadekvátna podpora a pomoc. Demotivácia spočíva v slabej podpore a spolupráci so školiteľom a najmä v slabej perspektíve uplatnenia sa na trhu po ukončení štúdia. Podľa čiastkového výskumu PS (Lukáčová, 2010b) na vzorke 133 doktorandov z východného Slovenska (z 1.zberu údajov k dizertačnej práci) bola zistená nespokojnosť s uznaním za dobre vykonanú prácu (24%), s možnosťou využiť svoje schopnosti pri aktuálnej práci (30%), s možnosťou povýšenia (20% nespokojných, 45% nevie posúdiť), s pozornosťou venovanou ich návrhom (22%) a tiež s výškou ich zárobku (32%). Výraznejšie nespokojní boli s materiálnymi podmienkami na univerzite (46%), so spôsobom manažovania fakulty (39%) a so vzťahom medzi manažmentom a pracovníkmi fakulty (31%). Oblasť uspokojenia zahŕňala kolegov (80%), pracovný čas (90%) a bezpečnosť pri práci (90%). Celková PS doktorandov bola mierne znížená (v porovnaní s komerčným ukazovateľom spokojnosti), čo predikuje tendenciu k nedokončeniu doktorantúry u najmenej spokojnej skupiny. Napriek istému zlepšovaniu podmienok doktorandov za posledné roky (zvyšovanie štipendia a stanovenie ich zaťaženia na pracovisku zavedením pravidla výučby 4 hod/týždenne počas semestra), sú doktorandi naďalej využívaní na mnohých pracoviskách ako „nekompetentná“ náhrada za nestíhajúcich učiteľov.

Na záver kapitoly o akademickej kariére by sme chceli zdôrazniť, že vysoké školstvo sa vydalo na neľahkú a „bolestnú“ cestu reforiem, ktorých cieľom je skvalitnenie vysokého

školstva a zvýšenie konkurencieschopnosti našej ekonomiky. Podľa Kobovej (2009) je Slovensko a jeho vzdelanostný systém chápané ako aktér na nižšom stupni vývoja v porovnaní s vyspelejšími ekonomikami, ktoré má dobiehať (krajiny EÚ z pôvodnej 15tky alebo ČR), aby im mohlo začal konkurovať. V súvislosti s dobiehaním krajín ako Veľká Británia, Fínsko či dokonca Spojené štáty Stockelová a Linková (2009) upozorňujú na tienistú stránku týchto výkonných vzdelanostných systémov. Vysoká flexibilita pracovnej sily spôsobuje čoraz vyššiu zamestnanosť na časovo obmedzené zmluvy spojené s krátkodobým trvaním projektu a zdrojom financovania. Postavenie výskumníkov je neisté, nedocenené, neposkytuje kariérnu perspektívu a navyše sú slabo finančne ohodnotení (Roberts, 2002, in Stockelová, Linková, 2009). Stockelová a Linková (2009) varujú pred nekritickým preberaním týchto vzorov, nakoľko ani v zahraničí nie sú vnímané ako ideálne a doriešené. Rozvojom informačno-komunikačných technológií došlo k evidentnému zrýchleniu doby, učitelia sú pod tlakom zvyšovania svojej kvalifikácie a robenia kvalitného výskumu za minimum času. Podľa Zelema (2010, p.426) sa „veda..nedá deklarovať a vykazovať, veda sa musí poctivo robiť“ a akékoľvek urýchľujúce postupy vedú nutne k nekvalitnej práci učiteľov. Za pozitívny dopad reformy by sme mohli považovať nastavenie nových motivačných kritérií na zvýšenie kvality práce učiteľov, lebo len ich angažovanosť môže pomôcť k zvýšeniu efektivity vysokého školstva (Gruska, 2008). Jedným z negatív je nespokojnosť s nastavením týchto kritérií (Kirovová, 2009b) a nadmerná záťaž v práci učiteľov (Kravčáková, 2010). Práve preto nás výskumne zaujala téma identity vysokoškolských učiteľov. Naším cieľom je zistiť nakoľko sa stotožňujú so svojou pracovnou rolou v časovej kontinuite a či sú medzi učiteľmi rozdiely v miere identifikácie sa s pracovnou rolou v dôsledku rodových alebo odborných rozdielov.

5.3 Akademická identita

Pre lepšie pochopenie konštruktu akademickej identity a jeho prepojenia s kariérou jedinca je nevyhnutné uviesť širší kontext pojmu identity a teoretických a metodologických prístupov k nemu.

5.3.1 Koncepcie identity a metodologické prístupy

Pojem identity je zo sociálno-psychologického pohľadu náročné jednoznačne definovať, nakoľko jeho podstata je multidimenzionálna a jeho definícia závisí od použitého kontextu. Identita je v úzkom vzťahu k Ja (self) jedinca, ktorý denne vystupuje v rôznych sociálnych rolách vytváraných očakávaniami okolia. Človek si utvára mienku o sebe prostredníctvom týchto rôznych zážitkov so samým sebou a vo vzťahu k druhým. Táto mienka o sebe môže byť uvedomovaná viac alebo menej a závisí od miery sebareflexie konkrétneho jedinca. Podľa Owensa (2006) sú Ja a identita komplementárne termíny, majú veľa spoločného, ale rozlišujú sa. Identita je zahrnutá v širšom koncepte Ja a je považovaná za jeho základnú zložku. „Ja je proces a usporiadanie rodiace sa zo sebareflexie, kým identita je nástroj...ktorým jedinci alebo skupiny kategorizujú samých seba a prezentujú samých seba svetu.“ (p.206). Spomínaná sebareflexia môže byť trojakého obsahu. Macek (1997) rozlišuje kognitívny obsah sebareflexie (sebapoňatie), emocionálny obsah sebareflexie (kam zaradil sebahodnotenie a sebaúctu) a behaviorálny obsah sebareflexie (obsahujúci sebaprezentáciu navonok alebo angažované správanie). Autor tieto koncepty zastrešuje pojmom sebasystém (self-system). Zároveň však dodáva, že Ja človeka je natoľko komplexné, že jeho reflexiu nie je vždy možné takto logicky roztriediť. Bačová (1998) charakterizovala identitu ako kognitívny proces, ktorého obsahom sú predstavy, reprezentácie a rôznorodé pojmy Ja, ktoré sú považované za stavebný materiál identity. Typické pre jedinca je, že pripisuje svojim rôznorodým Ja hodnotu, ktorú emocionálne prežíva. Hodnotu svojich identít prežíva aj na základe ich ocenenia významnými jedincami v okolí, ktorí tieto identity musia validovať.

Podľa Weinreicha (2003) literatúra k identite uvádza množstvo teórií zdôrazňujúcich odlišný proces utvárania a skúmania identity. Hlavné prístupy delí do niekoľkých skupín:

1. *Psychodynamické prístupy* – zdôrazňujú vývinovú problematiku vo formovaní identity, podľa nich je osobná identita formovaná v detstve a následnými skúsenosťami. E. H. Erikson, J. E. Marcia, R. D. Laing a E. Berne patria k významným predstaviteľom tejto skupiny.

2. *Symbolický interakcionizmus* – zdôrazňuje ľudskú schopnosť využívať jazyk a symboly v komunikácii s druhými, zaoberá sa symbolickými spôsobmi vyjadrovania seba. Vyzdvihuje významnosť druhých ľudí a sociálneho kontextu pri sebavyjadrení (self-expression), jeho predstaviteľmi sú G. H. Mead, H. S. Sullivan, S. Stryker a i. Do tejto skupiny Weinreich zaraďuje sociálny konštruktivizmus (R. Harré, K. J. Gergen).

3. *Prístupy sebaponímania (self-concept), sociálnej identity a sebaúcty* – tieto prístupy sa venujú skúmaniu centrálneho jadra identity, zvanému Ja. Zdôrazňujú význam sebaúcty

v chápaní seba a rozlišujú osobnú a sociálnu identitu (odvodenej z členstva v skupine). Predstaviteľom je M. Rosenberg, H. Tajfel, J. C. Turner, M. A. Hogg, D. Abrams a i.

4. *Konštruovanie a hodnotenie (construal and appraisal)* – tento prístup fokusuje na to, ako jedinec interpretuje situáciu cez aktivity Ja, čo je viac vyjadrením seba ako hodnotením situácie. Osoba konštruuje seba a druhých prostredníctvom individuálnych personálnych konštruktov. *Hodnotenie* vysvetľuje ako súčasné konštruovanie seba, druhých, udalostí a aktivít je posudzované s citovým zafarbením v závislosti od duševnej pohody a integrity identity. Predstaviteľmi sú G. A. Kelly, M. B. Arnold, R. S. Lazarus a i.

5. *Kognitívno-afektívna disonancia* – hovorí o tom, že hodnotiaci proces závisí od konštruovania i hodnotenia zároveň, má za následok zakúšaný emočný stav jedinca, ktorý sprevádza hodnotenie uspokojivých či neuspokojivých okolností. Prístup sa zaoberá skúmaním vzťahu medzi myšlienkami a emóciami (napr. CH. E. Osgood, P. Tannenbaum, L. Festinger, P. Weinreich a i.).

6. *Sociálna antropológia a pôvodné psychológie (indigenous psychologies)* – sociálna antropológia skúma význam existencie a organizácie komunít v rámci špecifických kultúrnych kontextov. Pôvodná psychológia sa zaoberá psychologickým pochopením v rámci kultúrnej perspektívy, tým, čo je pôvodné pre daných jedincov (napr. R. Shweder, B. Pasternak, J. Valsiner). Pre ľudí z odlišných kultúr význam Ja a identity značne variuje, a podľa Weinreicha žiadna doterajšia koncepcia procesov identity nie je schopná tieto odlišné významy inkorporovať.

7. *Analýza štruktúry identity* (AŠI) – je Weinreichovou koncepciou, ktorá je autorom považovaná za integrujúci model predchádzajúcich teoretických prístupov k skúmaniu identity.

Ako sme uviedli vyššie, predstaviteľmi psychodynamického prístupu k skúmaniu identity sú Erikson a Marcia. Podľa Eriksona (1968, in Bačová, 1993) je ego identita psychologický mechanizmus umožňujúci jedincovi uchovávať vnútornú totožnosť a kontinuitu seba paralelne so zmyslom pre udržanie totožnosti druhých. Kľúčovú rolu vo formovaní identity má identifikácia sa s významnými inými. Erikson postuloval 8 psychosociálnych vývinových stupňov jedinca, pri ktorých dochádza k stretu dvoch odlišných síl a nazval to krízou, ktorá končí buď jej zvládnutím a *dosiahnutím ego-identity,* alebo jej nezvládnutím, t.j. *konfúziou identity* (kríza identity nie je typická len pre adolescentov, ale aj pre dospelých). Závažnosť krízy identity závisí od toho, v akom rozsahu konfúzia narúša ego-identitu. Dôsledkom môže byť narušenie osobných rolí jedinca a jeho svetonázoru. Dlhodobé pretrvávanie krízy je typické neschopnosťou jedinca alebo nedostatkom jeho motivácie znovu

etablovať svoj stabilný repertoár rolí a svetonázor niekedy aj dlhé roky. Na Eriksonovu teóriu krízy identity nadviazal Marcia (1966) tým, že ju doplnil a empiricky overil štyri spôsoby zvládania krízy na vzorke adolescentov. Marcia pri opisovaní stavov identity jedincov využil dve premenné, krízu identity a zaviazanosť (aplikovateľnú na výber zamestnania, politickej ideológie a pod.). Podľa Marciu *dosiahnutie identity* jedincom znamená, že prešiel krízou a je zaviazaný k vybranému zamestnaniu a ideológii. K tomuto stavu jedinec dospel serióznym zvažovaním niekoľkých alternatív a vytvoril vlastné rozhodnutie, rezistentné voči manipulácii sebaúctou. Stav *difúzie identity* je typický u jedinca, ktorý neprešiel procesom zvažovania (krízou), a nevytvoril si zaviazanosť k vybranej alternatíve. Akékoľvek nadšenie pre jednu alternatívu sa ľahko rozplynie pri objavení sa zdanlivo lepšej alternatívy. Marcia opísal štádium *moratória*, keď je jedinec aktuálne v procese krízy a nevytvoril si ešte zaviazanosť k rozhodnutiu. Stav *predčasného uzavretia identity* je typický pre jedincov, ktorí bez zvažovania prijali zaviazanosť k určitému rozhodnutiu. Väčšinou prevzali svoje priania a viery od rodičov. Do skupiny symbolického interakcionizmu boli zaradení Stryker a Harré. Strykerova (1980, in Owens, 2006) teória identity chápe koncept Ja ako hierarchickú štruktúru identít, v závislosti od ich významnosti pre jedinca (od miery prežívania záväzku voči role). Týmto prepája koncept osobnej a skupinovej identity. Harré a Gillet (2001) rozlišujú osobnú identitu a problém krízy identity. Personálnu identitu chápu ako neopakovateľnosť ľudského jednotlivca, jeho podstaty a pôvodu. Kríza identity je typická pochybnosťami jednotlivca o tom, akým typom človeka je alebo akým by chcel byť. Autori vnímajú vedomie vlastnej individuality ako dynamický proces, nie ako niečo raz objavené a uchované prostredníctvom spomienok. Vedomie a jeho štruktúra sa prejavujú v diskurze, v spôsobe akým Ja vypovedá o sebe a svete v závislosti od rôznorodých pozícií jedinca. Ďalší významný prístup k identite a sebaúcte zastupuje Rosenbergova teória sebapoňatia (1979, in Owens, 2006). Podľa Rosenberga je primárnym ľudským úsilím ochrana a zvyšovanie sebaúcty jedinca. Sebaúctu chápe ako hodnotiaci postoj k svojmu Ja, ktorý je determinovaný tým, čomu jedinec verí, že si o ňom myslia iní ľudia. Vysoká sebaúcta je uspokojujúca a prináša radosť, pričom nízka sebaúcta nesie negatívne pocity k sebe samému.

Weinreich (2003) ponúkol integrujúcu teóriu pre predchádzajúce prístupy, umožňujúcu zakomponovať kontinuitu času pri utváraní identity. Podľa neho je identita jedinca súborom sebapoňatí, v ktorých konštruuje sám seba podľa toho, ako vníma svoje Ja v prítomnosti, a súčasne ako vníma sám seba v minulosti a aké sú jeho ašpirácie vo vzťahu k Ja do budúcnosti (Weinreich, 1988, in Weinreich, 2003). Za globálne ukazovatele identity jedinca považuje sebaúctu a difúziu identity. Sebaúctu definoval ako „celkové sebahodnotenie

jedinca vyjadrené v termínoch pokračujúceho vzťahu medzi minulým a súčasným sebaobrazom jedinca podľa jeho hodnotového systému.“ (p.47). Sebaúcta jedinca, ktorý sa aktuálne cení ako kompetentný a úspešný, ale v minulosti mal skúsenosti so sebou samým ako silne nekompetentným, je odlišná od sebaúcty iného jedinca, ktorý zažíva súčasný úspech v pokračujúcej línii s minulým úspechom. Odlišná bude aj sebaúcta človeka, ktorý v minulosti zakúšal úspech a v súčasnosti je konfrontovaný s jeho neschopnosťou, nedostatočnosťou a je naplnený zúfalstvom. Weinreich považuje sebaúctu samu osebe za slabý indikátor procesov identity (v porovnaní so zisťovaním miery identifikácie sa s významnými inými), ale podľa nej vidno, či sebahodnotenie jedinca stúpa alebo klesá v čase. Difúziu identity nechápe ako celkový neúspech v protiklade k úspešnému dosiahnutiu identity, definoval ju ako „celkový rozptyl a stupeň identifikačného konfliktu jedinca s druhými.“ (p.64). Difúzia identity je nevyhnutná pri akejkoľvek zmene identity, nielen pri adolescentoch. U väčšiny dobre adaptovaných ľudí sa vyskytujú mierne úrovne identifikačných konfliktov. Extrémom je, ak jedinec prežíva silnú konfliktnú identifikáciu s viacerými ľuďmi alebo ak neprežíva žiadnu alebo minimálnu úroveň difúzie. To poukazuje na jedinca, ktorý nevie realisticky zhodnotiť a diferencovať svoje dobré a zlé charakteristiky a vidieť ich aj u iných (v zhode s Eriksonovým stavom predčasne uzatvorenej identity).

Výskum identity je možné realizovať rôznymi spôsobmi, napr. v klasickom výskume Gordona (1968, in Macek, 1997) boli respondenti požiadaní, aby odpovedali na otázku „Kto som?“, pričom odpovede boli kategorizované na základe obsahovej podobnosti a celok bol nazvaný sebaponímanie (self-concept). Rogers (1954, in Výrost, 1993) využil Q-triedenie na zistenie rozdielov medzi reálnym a ideálnym Ja. Vo výskume Marciu (1966) boli na meranie stavov identity použité metódy pološtruktúrovaného interview a nedokončené vety. Na meranie špecifického sebaponímania vytvorili Pelham a Swann (1989) dotazník SAQ (Self Attributes Questionnaire), ktorý pozostával z hodnotiacich atribútov ako intelektová kapacita, atraktivita, schopnosť viesť ľudí a emocionálna stabilita. Bačová (1998a) vytvorila metodiku na meranie identity na základe rozlíšenia identít na intrapersonálnej, interpersonálnej a sociálnej úrovni a jedinci mali vyjadriť do akej miery sa s nimi stotožňujú. Na meranie globálnej sebaúcty sa dodnes používa Rosenbergova škála sebaúcty (1965) a pod. Podľa Bačovej (1998b) sa vo výskume identity stretávame s výskumníckou neistotou, či respondent odpovedá komplexne a dostatočne sebareflexívne na priamu otázku za koho sa považuje. Napr. jedinec môže sám seba hodnotiť inak ako ho hodnotia druhí ľudia, identita mu môže byť daná zvonku bez jeho vnútorného stotožnenia, prípadne nemusel prejsť procesom uvažovania o sebe samom, aby dokázal hlbšie vypovedať o svojej identite.

Weinreichova (2003) *Analýza štruktúry identity* je špecifickým prístupom, ktorý umožňuje skúmať identitu v jej rôznych podobách (napr. etnickú, rodičovskú, profesijnú identitu a pod.) na základe jednotnej operacionalizácie skúmaných pojmov. Weinreich (1989, in Bačová, 1998b) je presvedčený, že nie je možné vytvoriť jednu univerzálnu metodiku, ktorá by do hĺbky umožnila pochopiť proces formovania identity a jej udržiavania v rôznych spoločenstvách a predpokladá, že ani jeho koncepcia nie je dostatočnou odpoveďou na tento výskumný problém. Weinreich (1980, in Weinreich, Asquith, Lui, Northover, 1991) vytvoril metodiku s názvom Identity Exploration (IDEX), ktorá dáva možnosť uchopiť obsah identity v konkrétnej oblasti jedincovho života a preniká do hlbších procesov identity lepšie ako ktorákoľvek iná metóda založená na subjektívnych výpovediach. Metóda umožňuje pochopiť vývoj identity jedinca v čase porovnaním jeho aktuálnych, minulých postojov a budúcich ašpirácií (ideálne Ja). Úlohou respondenta je posudzovať rôzne osoby podľa vopred určených výrokov. Posudzované osoby sú rôzne identity jedinca (vrátane ideálneho Ja, vďaka ktorému sa zisťuje hodnotová orientácia jedinca) a tiež iné významné osoby. Výskumník si môže vytvoriť konkrétny nástroj podľa špecifického kontextu jedinca (čo do hodnotených osôb a špecifickosti výrokov), v ktorom ho chce skúmať a teda IDEX je flexibilným nástrojom pre zisťovanie rôznych druhov identity. Bližšie túto metodiku opisujeme v kapitole 6.3 Výskumné nástroje. Weinreich vo svojich teoretických východiskách rozlišuje *empatickú identifikáciu* jedincov (stotožnenie sa s posudzovanou osobou v dobrých aj zlých vlastnostiach) a *rolovo-modelovú identifikáciu*. Tá môže byť v pozitívnom zmysle (idealistické stotožnenie sa) alebo v negatívnom zmysle (kontraidentifikácia, t.j. potreba dištancovať sa od vlastností, ktoré sa jedincovi nepáčia). Odlíšenie medzi empatickou a rolovo modelovou identifikáciou výskumníkovi umožňuje spoznať mieru nesúladu medzi ašpiráciami a sebahodnotením jedinca (t.j. mieru konfliktného stotožnenia s posudzovanou osobou). Okrem miery stotožnenia metodika umožňuje zistiť globálnu sebaúctu človeka a mieru jeho difúznej identity.

Táto metóda nám umožní analyzovať komplexnú identitu jedinca v pracovnej oblasti, čo v našom prípade znamená analýzu profesijnej identity učiteľov, resp. akademickej identity.

5.3.2 Akademická identita

V úvode 5. kapitoly sme opísali spoločenský vplyv na kariéru vysokoškolských učiteľov a ich pracovných podmienok. Tieto spoločenské zmeny paralelne pôsobia aj na identitu učiteľov.

Zahraničné zdroje ponúkajú širokú paletu výskumov identity učiteľov, aj keď väčšinou ide o výskumy na učiteľoch základných a stredných škôl (napr. Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000, Day, Kington, Stobart, Sammons, 2006, Smit, Fritz, Mabalane, 2010). Výskumy akademickej identity sa zameriavajú na mieru identifikácie sa s rolou a organizáciou, pre ktorú učitelia pracujú (Moore, Hofman, 1988), na akademickú identitu v reformných časoch (Kogan, 2000, Gordon, 2003, Lucas, 2004, Henkel, 2005, Harris, 2005) a na rodovú problematiku a výskum identity žien – akademičiek (tzv. female academics) (Wager, 1994, in Wager, 2003; Saunderson, 2002).

Beijaard, Meijer a Verloop (2004) analyzovali výskumy orientované prevažne na učiteľov základných a stredných škôl a zistili nejednotnosť používania pojmu profesijnej identity (PI). Z výskumných zistení odvodili jej 4 základné charakteristiky: 1. PI učiteľov je prebiehajúci proces, nielen v termíne „kto som“, ale aj „čím chcem byť“. 2. PI naznačuje prepojenie osoby a kontextu - od učiteľov sa očakáva určité profesionálne správanie (kontext, ktorý ich limituje), no každý učiteľ si predpísanú profesionalitu osvojí v rôznej miere v závislosti od dôležitosti, akú jej pripisuje. Na jednej škole sú tak prítomné viaceré štýly učenia a vystupovania učiteľov. 3. Učiteľská PI pozostáva zo sub-identít (predstavujú odlišný kontext a vzťahy, v ktorých je učiteľ aktívny), ktoré sú viac alebo menej v harmónii. Je dôležité, aby jadrové sub-identity učiteľa neboli v konflikte. 4. Posledným elementom PI učiteľov je snaha (agency), ktorá je nevyhnutná v procese profesijného rozvoja a dodáva učiteľom zmysluplnosť ich povolania.

Moore a Hofman (1988) skúmali profesijnú identitu vysokoškolských učiteľov a stotožňovali ju s vnútornou pracovnou spokojnosťou. Zistili, že silná profesionálna identita zamedzuje učiteľom odchod z fakulty alebo zmenu povolania aj napriek tomu, že sú výrazne nespokojní s vonkajšími podmienkami práce a s dianím na univerzite.

Nasledujúci text pojednáva o problematike akademickej identity v meniacich sa podmienkach inštitúcií v kontexte reformy vzdelávania. Henkelová (2005) považuje politické, ekonomické a demografické zmeny v poslednej štvrtine 20. storočia vo Veľkej Británii za hlavnú “hrozbu“ pre akademickú identitu. „Akademická identita je funkciou komunitného členstva a v prípade akademikov, interakciou medzi jednotlivcami a dvomi kľúčovými komunitami, vedným odborom a vysokoškolskou inštitúciou.“ (p.172). Dynamika tejto interakcie sa podľa Henkelovej zmenila a rozšírila koncept akademickej identity o politický rozmer. Rozlišuje tri dimenzie akademickej identity: (1) *Politické zmeny* – majú najsilnejší vplyv na vysokoškolské inštitúcie, pretože zmenili ich podstatu (v zmysle silnejšieho politického zriadenia i spoločenského orgánu). Spôsobilo to fragmentáciu, prijatie

konfliktných hodnôt a stratu inštitucionálnych hraníc (univerzity už nie sú viac uzavreté a v záujme prežitia musia expandovať a kooperovať s okolitým svetom). (2) *Vedné odbory* – taktiež prešli zmenami v organizačnej štruktúre poznatkovej produkcie aj napriek silnému odporu elitných členov, došlo k zmenám na úrovni odmeňovania, tvorby a udržiavania akademických programov. Naďalej však ostávajú vedné odbory silným zdrojom akademickej identity. (3) *Akademická sloboda* – v zmysle individuálnej, aj kolektívnej. Pre učiteľov to bola záležitosť kvality života a možno hlavná odmena za akademickú kariéru. Mali možnosť byť individuálne slobodní vo výbere vlastného výskumného programu a boli dôveryhodní k manažovaniu vlastného pracovného života a priorít. Tento model bol vystriedaný zmenou manažovania inštitúcií a tlakom na súťaživosť v záujme získania finančných prostriedkov. Učitelia musia pracovať podľa externe definovaných pravidiel a hodnotiacich kritérií. Harrisová (2005) opisuje procesy globalizácie a individualizácie a ich vplyv na akademickú identitu. Tradičné predstavy o akademickej slobode, autonómii a zmyslu, ktoré boli centrálnymi znakmi akademickej identity, sú na ústupe. Hlavnou prácou učiteľov bolo učenie a výskum bol súčasťou práce akademikov. Podľa Lucasovej (2004) sa výskum stal ústredným pre hodnotenie práce učiteľov a je videný ako centrálny k definovaniu profesijnej identity.

Nasledujúce výskumy identity akademických žien (academic women) sú východiskom pre náš výskum, pretože využívajú metodiku IDEX (Weinreich et al., 1991). Saundersonová (2002) skúmala vplyv univerzitnej práce na životy učiteliek. Pokúsila sa objasniť ako vysokoškolské inštitucionálne štruktúry a procesy vplývajú na štruktúru a proces identity žien pôsobiacich v akademickom prostredí. Výskum preukázal zraniteľnosť profilov identity žien pracujúcich v akademickej obci. Zraniteľnosť je opísaná cez pocity nedocenenosti, preťaženosti a nerovnakého zaobchádzania. Dodáva, že „viac akademických žien ako mužov vlastní difúznu a konfliktnú identitu, má nižšie sebahodnotenie a rovnosť príležitostí a rovnakého zaobchádzania vidí problematicky.“ (p.387). Wagerová (1994, in Wager, 2003) analyzovala identitu univerzitných učiteliek s cieľom zistiť ako akademičky vnímajú samé seba na univerzite a ako konštruujú ich femininitu. Ženy definujú svoju rodovú identitu v závislosti od toho, či pracujú v humanitnom alebo vedeckom odbore a tiež od toho, či sú alebo nie sú matkami. Podľa výsledkov štúdie sú tieto ženy v procese redefinovania ich sebaponímania samej seba ako akademičky. Podľa Wagerovej je profesijná identita tvorená z tých dimenzií (sebakonštruktov), ktoré vyjadrujú kontinuitu medzi tým, ako jedinec konštruuje sám seba vo vzťahu k profesii v prítomnosti, vzhľadom k jeho/jej profesijnej minulosti a k jeho/jej budúcim profesijným ašpiráciám. Táto definícia je odvodená od pôvodnej operacionálnej definície identity Weinreicha (1988, in Weinreich, 2003).

Spomenuté vymedzenie vystihuje náš zámer skúmať profesijnú identitu v časovej perspektíve, nie v statickom zmysle ako ponúka väčšina dotazníkových metód.

V domácich literárnych zdrojoch sa stretávame s pedeutologickým prístupom k definovaniu profesijnej identity učiteľa, koncepcie rozvoja kariéry a poslania učiteľov (napr. Beňo, Herich, Christenko, Lipská, Rašková, Rebrošová et al., 2003, Kasáčová, 2004, Kosová, 2006, Pavlov, Valica, 2006), opísaním ich kľúčovej roly v systéme meniaceho sa školstva (Rosa, 2003, Goga, 2005), teoretickou analýzou postavenia vysokoškolského učiteľa a kritikou súčasného systému (Zelem, 2010), prípadne s analýzou ich pracovnej spokojnosti (Paulík, 1999, Zezulová, 2009, Lukáčová, Búgelová, 2009, Búgelová et al., 2010, Lukáčová, Búgelová, 2010) a pracovnej záťaže (Paulík, 1995, Kravčáková, 2010). No valídna štúdia opisujúca identitu učiteľov z psychologického hľadiska nie je k dispozícii, čo poukazuje na potrebu preskúmať túto oblasť.

Podľa Kosovej (2006) je profesijná identita uvedomením si podstaty vlastnej profesionality a miesta svojej profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. „Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej.“ (p.10). Podľa Kosovej tieto súčasti profesijnej identity nie sú u slovenského učiteľstva naplnené a prejavuje sa určitá *„schizoidnosť v identite ako neschopnosť jasne si uvedomiť, čo tvorí podstatu profesionality a expertnosť v učiteľskej profesii. Týka sa to všetkých kategórií učiteľov, nevynímajúc učiteľov na učiteľských fakultách a decíznu školskú sféru...Zreteľná je absencia učiteľskej profesijnej komory a apatia v profesijnom združovaní.“* (p.10). Podľa Kosovej sa jednotlivé subkategórie učiteľstva vzájomne málo podporujú pri riešení svojich problémov a vnútroprofesijná rivalita (napr. podceňovanie učiteliek materských škôl a učiteľov primárneho stupňa) z nich robí ľahko ovládateľné skupiny. Poliach (1999, in Kasáčová, 2004) vo svojom výskume zistil, že učitelia majú výrazné devalvačné atribučné tendencie voči kolegom a dá sa usudzovať, že aj voči profesii, ako stavu. Ak hodnotia vlastnú preferenciu správania (*Ktorý prístup by ste zvolili vy?*) tak používajú konštruktívnejšie riešenia situácií, pričom v atribuovanej preferencii prisudzujú typickému učiteľovi viac reštriktívne riešenia pedagogických situácií. Podľa Kasáčovej (2004, p.31): „Zvýšená úroveň kritiky k svojej profesii, resp. k jej príslušníkom významne ovplyvňuje aj všeobecne prijímané názory na učiteľskú profesiu. Je dôležité, že všeobecnými atribúciami sa zobrazuje, ale aj utvára (klesá, či stúpa) hrdosť na príslušnosť k profesijnému stavu.“ Rosa (2003) odvolaním sa na svetové i národné trendy opisuje učiteľov ako hlavných nositeľov premeny školy a aktérov vzdelávacej reformy a podotýka, že aktívna spolupráca učiteľov a účasť na

reforme sa považuje za samozrejmú a upozorňuje na to, že za istých podmienok sa môžu stať jej vedúcimi aktérmi. Kvalita ďalšieho fungovania výchovno-vzdelávacieho systému podľa Rosu závisí od motivovaných a aktívnych učiteľov. „Môžu sa ale tiež stať jej opozičníkmi a zmeny spomaliť či dokonca zablokovať.“ (p.4). Na dôležitosť skúmania pracovnej spokojnosti učiteľov a prežívania svojej profesie odkazuje ďalší autor. Podľa Gogu (2005) sú pod vplyvom európskej integrácie a svetových trendov na učiteľskú rolu kladené vysoké nároky, najmä čo sa týka profesionálnej adaptácie pri prechode z jedného smeru školy na iný. Za základný problém označuje navrátenie kľúčových atribútov učiteľskej role a vrátenie spoločenskej prestíže. Považuje za dôležité venovať pozornosť sociálnej klíme na pracovisku učiteľov, optimalizovať školský režim práce, či zisťovať, ako učiteľ svoju rolu prežíva, či mu vyhovuje a pod.

5.4 Kariéra a identita

„Rozvoj identity bol vždy považovaný za základný stavebný kameň rozvoja kariéry.“

(Law, Meijers, Wijers, 2002, p.431).

Pojmy kariéra a identita sú úzko prepojené a tento vzťah je zachytený prevažne v teoretických prístupoch. Empirický výskum vzťahu kariéry a identity je ojedinelý. V literárnych zdrojoch bolo opísaných niekoľko konštruktov vyjadrujúcich vzťah skúmaných premenných, napr. profesijná identita, pracovné sebaponímanie, kariérová motivácia, kariérová identita a i., a preto považujeme za dôležité opísať ich.

Podľa Parsonsa, predstaviteľa kariérového prístupu zo začiatku 20.storočia, je možné uskutočniť múdru voľbu budúceho povolania len vďaka hlbokému porozumeniu samému sebe (Law, Meijers, Wijers, 2002). Tieto myšlienky sa ďalej vyvinuli do termínu *profesijnej identity* (vocational identity), ktorú prvý krát predstavili Holland, Daiger a Power v roku 1980 v dotazníku Moja profesijná situácia (My Vocational Situation). Podľa autorov je identita vlastnenie jasného a stabilného porozumenia jedinca k jeho kariérovým cieľom, záujmom, osobnosti a talentu. Vysoká úroveň profesijnej identity poukazuje na jedinca, ktorý si vie vybrať povolanie bez ťažkostí, nakoľko verí, že jeho rozhodnutie bude správne (Readorn, Lenz, 1990). Konštrukt profesijnej identity sa týka oblasti výberu povolania na začiatku kariéry. Super, Savicka a Super (1996, in Patton, McMahon, 2006) opisujú dôležitosť koncepcie Ja vo vzťahu ku kariérovému výberu a k zmene v kariére. Koncepcie Ja môžu byť

objektívne (profesijná identita), alebo subjektívne (zamestnanecké sebaponímanie – occupational self-concept). Podľa autorov profesijná identita „referuje o kombinácii vlastností, ktoré sa vzťahujú na jedinca, môžu byť pozorované samým sebou aj druhými a ohodnotené nástrojmi ako sú záujmové inventáre.“ (p.56). Tým je umožnené porovnávanie jedinca s druhými objektívnym spôsobom. *Zamestnanecké sebaponímanie* vyjadruje aký osobný význam pripisuje jednotlivec vlastnostiam, ktorými disponuje. Zamestnanecké sebaponímanie sa vyvíja v čase ako výsledok interakcie medzi množstvom faktorov, ako sú schopnosti a možnosti jedinca vykonávať určité roly. Tento termín viac vystihuje prepojenie kariéry a identity v celoživotnej perspektíve ako vyššie opísaná profesijná identita.

London (1983) ponúkol hlbšie prepracovanú teóriu kariérovej motivácie (career motivation) s cieľom porozumieť kariérovým plánom, správaniu a rozhodnutiam jedinca. *Kariérová motivácia* je multidimenzionálny konštrukt, ovplyvniteľný situáciou a odráža sa v rozhodnutiach a správaní jedinca. Je zložená z troch hlavných oblastí: kariérová odolnosť, kariérový vhľad a kariérová identita. *Kariérová odolnosť* (career resilience) odráža mieru flexibility jedinca, schopnosť prispôsobiť sa meniacim pracovným podmienkam. *Kariérový vhľad* (career insight) vyjadruje mieru realistického zmýšľania jedinca a jasnosť jeho kariérových cieľov. Vhľad vyžaduje dobre poznať sám seba, svoje silné a slabé stránky. *Kariérová identita* (KI, career identity) vyjadruje nakoľko je kariéra pre jedinca centrálna a London ju charakterizoval ako pracovnú angažovanosť a zároveň želanie po postupe smerom nahor v organizácii. Pre jedincov s vysokou mierou KI je podľa autora dôležitejšia kariérová spokojnosť ako spokojnosť z iných oblastí života. London (1993) vytvoril 17 položkový dotazník kariérovej motivácie a overil jeho štruktúru vo faktorovej analýze, pričom subškály vhľad a odolnosť ostali potvrdené a kariérová identita sa frakcionovala na pracovnú a organizačnú identitu. *„Kariérová identita je stupeň do akého ľudia definujú samých seba cez ich prácu a organizáciu, pre ktorú pracujú. To zahŕňa mieru do akej sa pohrúžia v aktivitách súvisiacich s ich zamestnaním a organizáciou, (do akej budú) tvrdo pracovať, vidieť samých seba ako profesionálov alebo technických expertov a vyjadrovať hrdosť na ich zamestnávateľa.“* (p.56). Zvýšenie KI je spojené s možnosťou postupu a osobného rozvoja, pričom je dôležitá možnosť nasledovať skúseného odborníka ako rolový model. Podľa Londona a Monea (2006) je koncept KI úzko prepojený s konštruktmi ako sú pracovná a organizačná zaviazanosť (commitment). KI jedinca „môže byť ľahko ovplyvnená spätnou väzbou a zmenami situačných podmienok“ (p.131). Organizácia má možnosť zvýšiť KI jedinca vhodne nastavenými podmienkami, napr. podporovať mieru profesionality

zamestnancov, posilniť organizačnú zaviazanosť, vytvoriť možnosť pre postup do vedúcej pozície a rozvíjať programy, ktoré rozpoznajú a ocenia vynikajúci výkon a pod.

Vo výskume kariérovej identity pokračujú viacerí autori využitím konštruktu v kariérovom poradenstve a integráciou kariérovej a osobnej identity (Dorn, 1992), analýzou vývoja kariérovej identity u jedinca (Meijers, 1998), skúmaniu rozvoja kariérových rolí, ktoré sú produktom individuálnej kariérovej identity a kariérovej významnosti na strane prostredia (Hoekstra, 2001) a pod. Podľa Lawa, Meijersa a Wijersa (2002) má na kariérovú identitu značný vplyv doba, v ktorej sa jedinec nachádza. Relatívna stabilita industriálnej spoločnosti (typická tradičným kariérovým modelom) umožňovala pomerne jednoduchý proces rozvoja identity zamestnancov stotožnením sa s jasne vyhranenými rolami a sociálnymi očakávaniami. V neskorej modernej spoločnosti však narástla mnohoznačnosť sociálnych rolí a očakávaní od jedinca, čo vedie ku konfúzii identity. Už nie je možné vytvárať koherentnú štruktúru Ja čerpaním zo sociálneho prostredia. Rozvoj osobnej identity vyžaduje vysokú sebareflexiu vlastných životných skúseností, pričom táto reflexia je rovnako vyžadovaná pre rozvoj kariérovej identity jedinca. Za dôležité zmeny v prístupe jedinca k svojej kariérovej identite autori považujú sledovanie vlastných pocitov a skúseností vo vzťahu k premenlivému zamestnaniu, odlíšenie svojej individuality od iných ľudí, rozvíjanie osobného príbehu, vytváranie si vnútorne hodnotného života a neustále prepájanie tejto reflexie s životnými cieľmi jedinca.

Ďalším pojmom vyjadrujúcim vzťah kariéry a identity je *kariérová identifikácia*, ktorej autorom je Hall (1976, in London, 1993). Podľa Halla významnosť kariéry pre jedinca závisí od miery uvedomenia si vlastných schopností a od toho, nakoľko je úspešný, čo následne zvyšuje sebadôveru jedinca. Hall (2004) v súvislosti s vypracovaním konceptu proteovskej kariéry rozlíšil dve kariérové metakompetencie pomáhajúce jedincovi byť viac proaktívnym a výkonovo orientovaným: *adaptabilitu a identitu* (alebo sebauvedomenie). Nízke sebauvedomenie a vysoká adaptabilita vedú jedinca k správaniu chameleóna, ktorý je zameraný na vonkajšie ciele a nie na svoju vlastnú kariérovú cestu. Vysoké sebauvedomenie s nízkou adaptabilitou môže byť ukážkou apatie jedinca, ktorý sa vyhýba akejkoľvek akcii. Osoba s nízkou mierou v obidvoch dimenziách sa vyznačuje rigiditou svojich pracovných postupov a výkonom bez hlbšej angažovanosti zamestnanca (len podľa príkazov nadriadených).

Vyššie spomenuté pojmy sú teoretickým vyjadrením vzťahu kariéry a identity. Ako sme opísali v predchádzajúcich kapitolách, na meranie týchto konštruktov slúžia ich ukazovatele. Kariéra je meraná prostredníctvom ukazovateľov objektívneho úspechu (plat, hodnosť,

vedúca pozícia) a subjektívneho úspechu (kariérová a pracovná spokojnosť). Identitu je možné merať rôznymi spôsobmi, no na tento účel sa javí najvhodnejšie meranie cez globálne ukazovatele identity - sebaúctu a difúziu identity (Weinreich, 1988, in Weinreich, 2003). Ak sa zameriame na výskumy týchto čiastkových premenných, je možné nájsť štúdie zamerané na vzťah medzi objektívnym kariérovým úspechom a sebaúctou, a tiež medzi subjektívnym kariérovým úspechom a sebaúctou (pozn. sebaúcta v nasledujúcich výskumoch bola meraná Rosenbergovou škálou sebaúcty (1965) a nevyjadruje hodnotu sebaúcty v časovej kontinuite, akú poskytuje nástroj IDEX (Weinreich et al., 1991)). Kammeyer-Mueller, Judge a Piccolo (2008) vo svojom výskume overovali dovtedy empiricky nepotvrdenú propozíciu, že sebaúcta je príčinou aj dôsledkom objektívneho kariérového úspechu jedinca. Výsledky preukázali, že sebaúcta zvyšuje zamestnaneckú prestíž (β=.22) a výšku príjmu (β=.22), ale kariérové výstupy nemajú vplyv na sebaúctu. Sebaúcta sa prejavila ako nezávislá premenná. Autori však vyjadrili predpoklad, že u jedincov s vysokou centralitou pracovnej roly sa môže prejaviť významný vplyv kariérového úspechu na sebaúctu. Sebaúcta sa javí ako nezávislá premenná aj vo vzťahu k subjektívnemu kariérovému úspechu. Judge, Lock a Durham (1997) predpokladali, že sebaúcta je determinantou pre pracovnú spokojnosť, čo sa potvrdilo v nasledujúcich výskumoch. Sebaúctu skúmali ako najvýznamnejšiu zo 4 *jadrových sebahodnotení* (Core Self-Evaluations), kde zaradili aj sebaúčinnosť, miesto kontroly a neuroticizmus jedinca. Jadrové sebahodnotenia majú priamy aj nepriamy vplyv na pracovnú spokojnosť a na spokojnosť so životom jedinca (Judge, Locke, Durham, Kluger, 1998). Judge, Bono a Locke (2000) zistili, že medzi sebaúctou a pracovnou spokojnosťou je stredne silný pozitívny vzťah. Judge a Bono (2001) v metaanalytickej štúdii preukázali pozitívny vzťah medzi sebaúctou a pracovnou spokojnosťou (r_c=.26) a rovnako medzi sebaúctou a pracovným výkonom jedinca (r_c=.26). Podľa analýzy doterajšej literatúry sme nezistili realizovaný výskum kariérovej spokojnosti a sebaúcty, alebo difúzie identity a ukazovateľov kariérového úspechu.

Na záver tejto časti štúdie považujeme za potrebné sumarizovať najvýznamnejšie teoretické východiská, ktoré vyúsťujú do výskumného problému výskumu. Neprehliadnuteľným faktom ovplyvňujúcim kariéru a identitu vysokoškolských učiteľov sú meniace sa spoločenské podmienky od 90-tych rokov, ktoré prinieslo trhové hospodárstvo a zrýchľujúci sa spôsob života. Znížením financovania vysokoškolského vzdelávania a vedy a výskumu štátom a enormným nárastom počtu študentov na vysokých školách sa na Slovensku etabloval akademický kapitalizmus, ktorý je typický súťaživosťou medzi učiteľmi a univerzitami v snahe získať finančné prostriedky pre vlastný rozvoj alebo chod univerzity

(Kobová, 2009). Reformné kroky MŠ SR nastavili nové kritériá hodnotenia učiteľov a univerzít tak, aby ich motivovali k vyššej aktivite vo výskume a podporili ich konkurencieschopnosť (Výročné správy o stave vysokého školstva za roky 2003-2010), s cieľom zvýšiť kvalitu poskytovaného vzdelania na univerzitách a priblížiť sa tak vyspelým krajinám EÚ. Tieto reformné kroky sú prijímané s nevôľou učiteľov, sú kritizované za nevhodné nastavenie kritérií hodnotenia učiteľov (napr. Kirovová, 2009b), sú hodnotené ako nesystematické a učitelia nevidia možnosť reformy bez prílevu peňazí zo štátneho rozpočtu (Lukáčová, Búgelová, 2009). Výskumná orientácia, hodnotné publikácie a grantová úspešnosť sú zdôrazňované na úkor vzdelávania (Zelem, 2010), čo bolo tradične nosnou zložkou práce vysokoškolského učiteľa. Podľa Harleyovej et al. (2004) sa takto fragmentuje tradičná jednota akademickej roly a učitelia sú držaní v neistote a v nestabilnom zamestnaní. Učitelia už nie sú viac zamestnaní na dobu neurčitú (Kravčáková, 2010, Kirovová, 2009b) a sú organizačne determinovaní postupovať jednoliatym smerom nahor, ak si chcú udržať úväzok na univerzite. Tento novodobý trend je odklonením od pôvodného akademického modelu, keď učitelia boli motivovaní k svojej profesii najmä intelektuálnou slobodou a autonómiou čo do výskumného zamerania a odborného postupu (Baruch, Hall, 2004). Podľa Grusku (2008) reforma vysokého školstva na Slovensku ešte nie je úplná a facilitovať ju môžu len univerzity výberom a podporou učiteľov s „reformným správaním“, ktorí sú proaktívni vo výskume a nemajú potrebu „strácať sa v dave“ s absenciou vedeckej činnosti. Podľa Rosu (2003) sú učitelia kľúčovým činiteľom pri presadení reformy a zdôraznil zvyšovanie ich motivácie. Motivovanie súčasných učiteľov však nie je jedinou úlohou MŠ SR. Podľa analytických štúdií (Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2003, Blagojević et al., 2003, Jensen et al., 2008) sa prejavili medzery v nástupníctve v akademickej obci a zvyšovanie priemerného veku učiteľov. Preukázala sa potreba motivovať mladých vedeckých pracovníkov na akademickú kariéru. Realizovaná podpora zahŕňa najmä zvýšenie čistého príjmu doktorandov na úroveň platu odborných asistentov, pričom je tento trend demotivujúci pri prechode doktorandov na pozíciu odborných asistentov. Za špecifickú problematiku v akademickej obci považujeme kariérový postup žien v porovnaní s mužmi. Nielen zahraničné (Osborn et al., 2000, Blagojević et al., 2003), ale aj domáce výskumy (Filadelfiová et al., 2009, Szapuová, 2009) poukazujú na existenciu skleneného stropu pri postupe žien v odbornej i funkčnej kariére. U žien sa prejavuje nižšia pracovná spokojnosť ako u mužov (Búgelová et al., 2010) a vnímajú znevýhodnenie svojej pozície v obci v porovnaní s učiteľmi (Zezulová, 2009). Podľa výskumu identity vysokoškolských učiteliek

(Wager, 1994, in Wager, 2003, Saunderson, 2002) sa preukázala vyššia difúzia identity žien v porovnaní s mužmi.

Podľa analýzy domácich literárnych zdrojov sa preukázal nedostatočný záujem o výskum vysokoškolských učiteľov (kariérovej a pracovnej spokojnosti) a absentuje výskum identity učiteľov. Považujeme za dôležité opísať aktuálny stav v týchto oblastiach a tiež zistiť, ktoré objektívne ukazovatele vedú k zvýšeniu spokojnosti učiteľov a či je rozdiel medzi učiteľmi v závislosti od rodu a pracovného zaradenia. Tiež nás zaujíma do akej miery sa učitelia identifikujú so svojou prácou, odbornou a riadiaco-funkčnou kariérou, lebo od ich miery stotožnenia závisí aj angažovanosť na pracovisku a facilitovanie reformných krokov MŠ SR. Zámerom nášho výskumu je odpovedať na otázky:

- Sú rozdiely v ukazovateľoch objektívneho kariérového úspechu v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov?
- Sú rozdiely v ukazovateľoch subjektívneho kariérového úspechu a sebaúcty a difúzie identity v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov?
- Existuje súvislosť medzi vekom a dĺžkou praxe učiteľov, ukazovateľmi objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu a globálnymi ukazovateľmi identity v závislosti od pracovného zaradenia učiteľov?
- Existujú rozdiely v štruktúre identity medzi vysokoškolskými učiteľmi v závislosti od ich pracovného zaradenia?

6 AKADEMICKÝ KARIÉROVÝ ÚSPECH A AKADEMICKÁ IDENTITA – VÝSLEDKY VÝSKUMU

V úvode kapitoly považujeme za dôležité vysvetliť ako chápeme ústredné pojmy využívané v ďalšej časti práce:

Vybrané pracovné charakteristiky – vek učiteľov, dĺžka pedagogickej praxe na univerzite a dĺžka vykonávania praxe mimo pôsobenia na univerzite.

Ukazovatele objektívneho kariérového úspechu (OKÚ) – predstavujú pracovné zaradenie učiteľov (doktorandi, odborní asistenti, docenti a profesori), vedúcu funkciu (vykonávanie vedúcej funkcie na pracovisku za posledných 5 rokov– na rôznych úrovniach univerzity), vedenie grantov (počet vedených grantov za posledných 5 rokov) a výšku zárobku (kategorizácia do 7 úsekov, 1. do 500€, 7. od 1501€ a viac).

Ukazovatele subjektívneho kariérového úspechu (SKÚ) – ide o premenné kariérová a pracovná spokojnosť. *Kariérová spokojnosť* – spokojnosť jedincov odvodená z vnútorných a vonkajších aspektov ich kariéry, vrátane platu, postupu a možností rozvoja (Greenhaus et al., 1990). *Pracovná spokojnosť (PS)* – pozitívny emocionálny stav k pracovným skúsenostiam jedinca. *Vnútorná PS* – vyjadruje afektívnu reakciu ľudí ku charakteristikám práce, ktoré sú neodlúčiteľné od pracovného Ja (napr. príležitosť k využitiu schopností jedinca, autonómia v práci). *Vonkajšia PS* – vyjadruje afektívnu reakciu ľudí k vonkajším charakteristikám pracovného Ja (napr. plat, spôsob, akým je manažovaná organizácia) (Stride et al., 2007).

Globálne ukazovatele identity – prezentujú *sebaúctu* a *difúziu identity*, ktoré sú výsledkom merania identity prostredníctvom metodiky IDEX, ktorá je opísaná v kapitole 6.3 Výskumné nástroje. *Sebaúcta* – je definovaná ako celkové sebahodnotenie jedinca vyjadrené prostredníctvom vzťahu medzi minulým a súčasným sebaobrazom. *Difúzia identity* – celkový rozptyl a výchylky respondentových konfliktov v identifikácii s významnými inými osobami na základe súčasného sebaobrazu (Weinreich, 1988, in Weinreich, 2003).

Ukazovatele identity – vyjadrujú mieru pozitívnej alebo konfliktnej identifikácie učiteľov s hodnotenými osobami (merané prostredníctvom IDEX). Bližší opis je uvedený vo výsledkovej časti 6.8 Vyhodnotenie ukazovateľov identity.

6.1 Ciele a hypotézy výskumu

Cieľom práce je preskúmať ukazovatele objektívneho (OKÚ) a subjektívneho kariérového úspechu (SKÚ) a tiež globálne ukazovatele identity vysokoškolských učiteľov v závislosti od rodu a pracovného zaradenia. Ďalej je naším cieľom analyzovať štruktúru identity učiteľov v závislosti od ich pracovného zaradenia.

Cieľ 1: Zistiť, či sú rozdiely vo vybraných pracovných charakteristikách (vek, dĺžka praxe učiteľov na univerzite a mimo nej) a v ukazovateľoch OKÚ v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov.

H1: Predpokladáme, že nebude rozdiel medzi mužmi a ženami vo a) veku, b) v dĺžke praxe na univerzite, c) v dĺžke praxe mimo univerzity.

H2: Predpokladáme, že bude rozdiel medzi mužmi a ženami v objektívnych ukazovateľoch kariéry v prospech mužov nasledovne: muži (a) budú dosahovať v priemere vyššie pracovné zaradenie, (b) budú častejšie vykonávať vedúce funkcie, (c) budú častejšie viesť granty, (d) budú mať vyšší priemerný zárobok v porovnaní so ženami.

H3: Predpokladáme, že bude rozdiel vo vybraných objektívnych ukazovateľoch kariéry (vedúca funkcia, vedenie grantov a výška zárobku) medzi učiteľmi podľa pracovného zaradenia. So stúpajúcim zaradením budú stúpať tieto ukazovatele objektívneho kariérového úspechu.

Cieľ 2: Overiť, či existujú súvislosti medzi ukazovateľmi SKÚ a globálnymi ukazovateľmi identity.

H4: Predpokladáme, že bude pozitívny vzťah medzi sebaúctou a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou.

H5: Predpokladáme, že bude negatívny vzťah medzi difúziou identity a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou.

Cieľ 3: Zistiť, či sú rozdiely v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov.

H6: Predpokladáme, že bude rozdiel medzi mužmi a ženami v ukazovateľoch SKÚ v prospech mužov: (a) predpokladáme vyššiu kariérovú spokojnosť a (b) pracovnú spokojnosť u mužov v porovnaní so ženami.

H7: Predpokladáme, že bude rozdiel medzi mužmi a ženami v globálnych ukazovateľoch identity v prospech mužov: (a) predpokladáme vyššiu sebaúctu a (b) nižšiu difúziu identity u mužov v porovnaní so ženami.

H8: Predpokladáme, že bude rozdiel v ukazovateľoch SKÚ podľa pracovného zaradenia učiteľov: (a) predpokladáme vyššiu kariérovú spokojnosť a (b) vyššiu pracovnú spokojnosť u docentov a profesorov v porovnaní s doktorandmi a odbornými asistentmi.

H9: Predpokladáme, že bude rozdiel v globálnych ukazovateľoch identity podľa pracovného zaradenia učiteľov: (a) predpokladáme vyššiu sebaúctu a (b) nižšiu difúziu identity u docentov a profesorov v porovnaní s doktorandmi a odbornými asistentmi.

Cieľ 4: Zistiť, či existuje súvislosť medzi ukazovateľmi OKÚ a SKÚ a globálnymi ukazovateľmi identity.

H10: Predpokladáme, že bude pozitívny vzťah medzi vedúcou funkciou a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou.

H11: Predpokladáme, že bude pozitívny vzťah medzi vedením grantu a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou.

H12: Predpokladáme, že bude pozitívny vzťah medzi výškou zárobku a (a) pracovnou spokojnosťou, (b) kariérovou spokojnosťou, (c) sebaúctou.

H13: Predpokladáme, že difúzia identity bude negatívne korelovať s (a) vedúcou funkciou, (b) vedením grantu, (c) výškou zárobku.

Cieľ 5: Zistiť, či existujú rozdiely v štruktúre identity medzi vysokoškolskými učiteľmi v závislosti od ich pracovného zaradenia.

H14: Očakávame, že učitelia s vyšším pracovným zaradením (docenti a profesori) budú hodnotiť entity týkajúce sa Ja pozitívnejšie ako učitelia s nižším pracovným zaradením (doktorandi a odborní asistenti).

H15: Predpokladáme, že entity reprezentujúce akademický kariérový úspech (profesori a profesorky, vedúci a vedúce grantov či členovia vedenia univerzity), budú hodnotené pozitívnejšie ako ostatné akademické entity.

H16: Predpokladáme, že ženy (kolegyne z VŠ) budú učiteľmi hodnotené menej pozitívne ako muži (kolegovia z VŠ).

H17: Predpokladáme, že učitelia sa budú viac *idealisticky identifikovať* s entitami reprezentujúcimi akademický kariérový úspech (profesori a profesorky, vedúci a vedúce grantov či členovia vedenia univerzity), ako s ostatnými akademickými entitami.

H18: Očakávame vyššie hodnoty *kontra-identifikácie* učiteľov v entite VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu, v porovnaní s ostatnými entitami.

6.2 Charakteristika výskumnej vzorky

Do analýzy sme zaradili údaje od 507 vysokoškolských učiteľov a doktorandov. Z toho bolo 287 žien (priemerný vek = 37.31; SD = 11.86, min. 24 a max. 69 rokov) a 218 mužov (priemerný vek = 40.71; SD = 13.71, min. 24 a max. 75 rokov). Dvaja respondenti neuviedli svoj rod a jeden muž neuviedol svoj vek. Zastúpenie učiteľov v jednotlivých skupinách podľa rodu a pracovného zaradenia je v tabuľke 1/6. Preukázalo sa nerovnomerné zastúpenie mužov a žien, pričom ženy prevažujú na nižších pozíciách a muži na vyšších.

Tab. 1/6: Deskripcia výskumného súboru podľa rodu a pracovného zaradenia (% v zátvorke vyjadruje podiel mužov a žien v pracovnom zaradení)

Rod	**Doktorandi**	**Odborní asistenti**	**Docenti**	**Profesori**	**Spolu**
Ženy	82 (65.6%)	152 (58%)	39 (47%)	14 (37.8%)	287 (56.6%)
Muži	43 (34.4%)	109 (41.6%)	43 (51.8%)	23 (62.2%)	218 (43%)
Neuvedený rod	0	1 (.4%)	1 (1.2%)	0	2 (.4%)
Spolu (100%)	125	262	83	37	507

Legenda: Pre doktorandov platí, že ide o skupinu interných doktorandov. V skupine odborných asistentov je zaradených aj 20 asistentov a v skupine profesorov sú zaradení aj 4 vyučujúci s titulom DrSc.

Pre lepšie spoznanie výskumného súboru sme zisťovali odborné zameranie respondentov (pozri tab. 2/6).

Tab. 2/6: Zastúpenie doktorandov a učiteľov vo vzorke podľa ich profesijného zamerania (zoradené podľa početnosti učiteľov vo vzorke)

Profesijné zameranie	Doktorandi	Odborní asistenti	Docenti	Profesori	Spolu
Prírodné vedy	18	57	20	10	105
Technické vedy	30	53	13	8	104
Filozofické vedy	19	24	8	5	56
Pedagogické vedy	12	27	3	2	44
Lekárske vedy	9	19	5	3	36
Pôdohospodárske vedy	2	8	5	3	18
Vedy umenia	0	5	3	1	9
Teologické vedy	0	5	0	2	7
Ekonomické vedy	1	0	0	0	1
Právne vedy	0	0	0	0	0
Ostatné	0	0	0	0	0
Spolu	91	198	57	34	380

Najväčšie zastúpenie majú učitelia prírodných a technických vied. Tieto údaje sú len orientačné, nakoľko až 127 učiteľov zo vzorky neuviedlo svoj odbor. Mohlo ísť o snahu zachovať si anonymitu, ale aj o neschopnosť zaradiť sa do nového delenia kategórií, ktoré sme prevzali z hodnotiacej správy ARRA (Barta, Devínsky, Fedák, Ostrovský, Páleníková, Pišút et al., 2009). V nej autori rozdelili skupinu humanitných a spoločenských vied na menšie skupiny podľa zamerania na právne, pedagogické, ekonomické, teologické, filozofické vedy, vedy umenia a ostatné. V našej vzorke bolo spolu 117 učiteľov a doktorandov zo spoločenských a humanitných vied.

Výskumné údaje boli získané prostredníctvom elektronického zberu, ktorý trval od apríla do augusta 2010. Na základe stratifikovaného výberu 11 verejných univerzít podľa regiónov Slovenska (prehľad v tab. 3/6) boli odoslané pozvánky na účasť vo výskume na pracovné e-mailové adresy pedagógov a doktorandov. Zapojenie sa do výskumu bolo založené na dobrovoľnosti účastníkov a ochote spolupracovať. Návratnosť údajov z dotazníkov, ktoré sú interpretované v rámci výskumu, bola 7.3%. Bližšie informácie o procese výskumu, návratnosti dotazníkov a zhodnotenie výhod a nevýhod zvoleného postupu je v podkapitole 6.3.4 Realizácia výskumu.

Tab. 3/6: Zastúpenie doktorandov a učiteľov z jednotlivých univerzít podľa ich pracovného zaradenia (zoradené podľa regiónu – východné, stredné a západné Slovensko; a podľa početnosti vyučujúcich vo vzorke za jednotlivé univerzity)

Univerzita	Doktorandi	Odborní asistenti	Docenti	Profesori	Spolu
TU v Košiciach	25	49	12	1	87
PU v Prešove	23	29	11	3	66
UPJŠ v Košiciach	6	28	9	4	47
UVL v Košiciach	0	2	3	1	6
UMB v Banskej Bystrici	10	33	9	2	54
ŽU v Žiline	16	18	6	6	46
TU vo Zvolene	1	16	7	3	27
UK v Bratislave	27	56	16	9	108
SPU v Nitre	3	14	1	3	21
EU v Bratislave	7	8	4	1	20
TU v Trnave	6	5	2	0	13
TUAD v Trenčíne	1	0	0	0	1
Neuvedená univerzita	0	4	3	4	11
Spolu	125	262	83	37	507

Legenda: TUAD v Trenčíne nebola medzi vybranými univerzitami. Respondenta z tejto univerzity sme oslovili prostredníctvom inej univerzity, na ktorej sa profesijne angažoval (a teda mal zverejnený e-mail).

6.3 Výskumné nástroje

Vo výskume sme použili autorský personálny dotazník na zistenie demografických údajov o respondentoch a na kontrolovanie nezávislých premenných. Za indikátory objektívneho kariérového úspechu sme určili pracovné zaradenie, vykonávanie vedúcej funkcie, vedenie grantov a výšku zárobku. Uvedomujeme si, že hodnotenie úspešnosti učiteľov sa odvíja od vyššieho počtu kritérií. No ak by sme zisťovali viac údajov (ako je kvalita a počet publikácií, citácií, presné roky zastupovania špecifikovanej vedúcej funkcie a pod.), boli by sme eliminovali anonymitu respondentov a neboli by ochotní odpovedať aj na citlivejšie otázky vo výskume. Ďalej sme použili nástroj na meranie Kariérovej spokojnosti

(Greenhause et al., 1990) a Škálu pracovnej spokojnosti (Warr et al., 1979). Dotazníky boli preložené do slovenčiny so spätným prekladom do angličtiny za účelom zachovania čo najpôvodnejšieho znenia položiek. Taktiež sme použili metodiku na meranie identity IDEX (Weinreich et al., 1991). Konkrétny inštrument sme zostavili samostatne (Lukáčová, 2010a) (ukážka v prílohe 1).

6.3.1 Kariérová spokojnosť (Career satisfaction)

Dotazník Kariérovej spokojnosti (Greenhause et al., 1990) pozostáva z 5 položiek zisťujúcich spokojnosť jedinca s jeho kariérovým napredovaním (Cronbachova α = .72; ukážka položky: *„Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/la v mojej kariére“)* s 5 bodovou odpoveďovou stupnicou s rozsahom od 1 (*silne nesúhlasím*) po 5 (*silne súhlasím*). Aritmetický priemer odpovedí predstavuje celkové skóre kariérovej spokojnosti.

6.3.2 Škála pracovnej spokojnosti (Job satisfaction scale)

Škála pracovnej spokojnosti (Warr et al., 1979) umožňuje zistenie globálnej pracovnej spokojnosti zamestnancov. Pozostáva z 15 položiek (Cronbachova α = .90; ukážka položky: *„Nakoľko sa cítite byť spokojný/á s uznaním za dobre vykonanú prácu?“*) so 7 bodovou odpoveďovou stupnicou s rozsahom od 1 (*som maximálne nespokojný/á*) po 7 (*som maximálne spokojný/á*). Celkové skóre sa získava vypočítaním aritmetického priemeru odpovedí. Škála umožňuje zistiť separátne ukazovateľ pre vnútornú pracovnú spokojnosť (položky č. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14; α = .85) a zvlášť pre vonkajšiu pracovnú spokojnosť (položky č. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15; α = .80).

6.3.3 Inštrument na analýzu identity vysokoškolských učiteľov

Vytvoreniu vlastného inštrumentu na analýzu identity (Lukáčová, 2010a) predchádzala skutočnosť, že v predchádzajúcich štúdiách týkajúcich sa identity vysokoškolských učiteľov sme nenašli žiaden vhodný nástroj pre náš výskum. Pri konštrukcii inštrumentu sme vychádzali z meracích nástrojov použitých v zahraničných výskumoch zaoberajúcich sa profesionálnou identitou vysokoškolských učiteľov (Moore, Hofman, 1988), pracovnou spokojnosťou učiteľov (Wong, 1989, Paulík, 1995, 1999) a identitou akademičiek (Saunderson, 2002, Wager, 1994, in Wager, 2003). Posledné dva výskumy využívali komplexnú metódu na analýzu identity, ktorú sme prevzali v tomto výskume a je bližšie opísaná v nasledujúcom texte.

Metodika IDEX (Identity exploration – Skúmanie identity) je počítačový program na analýzu identity jednotlivcov alebo skupín (Weinreich et al., 1991). Program umožňuje vytvoriť vlastný inštrument podľa výskumného zámeru za dodržania predurčenej štruktúry položiek. Telo inštrumentu pozostáva zo stáleho zoznamu ľudí (entít – umiestnených v ľavom stĺpci) a z meniacich sa protichodných výrokov (konštruktov – umiestnených vpravo hore), ktoré má účastník výskumu posudzovať na 3 až 9 bodovej škále (počet stanovuje výskumník). Úlohou respondentov je posúdiť samých seba (v rôznych situáciách), iné osoby a tiež to, ako ich vidia iní ľudia (metaperspektíva) podľa jednotlivých tvrdení. Predkladaný *zoznam ľudí* (entít) má pozostávať z dôležitých objektov sociálneho sveta skúmaných osôb. 5 entít je povinných (súčasný obraz seba, ideálny obraz seba, obraz seba v minulosti, obdivovaná a nesympatická osoba), aby program vyrátal pozitívne a negatívne hodnoty respondenta. Ostatné dôležité entity vyberá výskumník podľa jeho uváženia, resp. podľa toho, aký majú veľký vplyv na identitu respondenta. Entity sú posudzované podľa protichodných výrokov – *konštruktov*, ktoré vypovedajú o obsahu identity jednotlivca v istej oblasti života. Ide o rôzne presvedčenia, vyjadrenia spôsobov interakcie, ideologické tvrdenia, symbolické prejavy, spoločenské diskurzy a osobnostné charakteristiky, ktoré nemusia byť nutne protichodné. Zoznam konštruktov by mal obsahovať nielen tie, ktoré súvisia s cieľom výskumu, ale aj tie, ktoré obsahujú iné bežné aktivity a presvedčenia, ktoré nás u respondenta zaujímajú. Zostavenie adekvátneho zoznamu konštruktov je na výskumníkovi. Výsledkom počítačového spracovania údajov sú globálne ukazovatele identity (hodnoty *sebaúcty* a *difúzie identity*), *štrukturálna sila konštruktov* (vyjadrujúca obsah identity, resp. mieru konzistencie hodnotenia konštruktov sociálneho sveta respondenta) a jednotlivé ukazovatele identity:

- *Hodnotenie seba a iných* (nakoľko pozitívne hodnotí respondent jednotlivé entity).
- *Idealistická identifikácia* (ako veľmi sa snaží byť respondent podobný k danej entite).
- *Empatická identifikácia* (miera stotožnenia sa s entitou nezávisle od toho, či je to podobnosť želaná alebo nie).
- *Zaangažovanie sa v hodnotení iných* (miera pozitívnej alebo negatívnej angažovanosti osoby pri hodnotení vyjadruje vplyv danej entity na identitu respondenta).
- *Kontra identifikácia* (vyjadruje mieru, v ktorej si osoba praje byť odlišnou od entity).
- *Konflikt v identifikácii* (ak sa osoba identifikuje s neželanou entitou).
- Spôsob vyhodnocovania je pre každý inštrument jednotný. Autor poskytol kritériá na vyhodnocovanie jednotlivých hodnôt ukazovateľov.

Konštrukcia inštrumentu

Do zoznamu dôležitých osôb sme vybrali 16 entít (pozri tab. 4/6).

Tab. 4/6: Zoznam entít

Entity self	**Významné individuality**	**Metaperspektívy**
Ja aký/-á som teraz	*Osoba, ktorú obdivujem*	
Ja aký/-á by som chcel/-a byť	*Osoba , ktorá mi je nesympatická*	
Ja aký/á som bol/a pred 5 rokmi		
	Môj/a partner/ka alebo iná blízka osoba	Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)
Ja v práci na univerzite	Moje kolegyne (VŠ učiteľky) Moji kolegovia (VŠ učitelia) Profesori a profesorky Vedúci a vedúce grantov VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu Vedenie univerzity	Ja ako ma vidia kolegovia
		Ja ako ma vidia študenti

Legenda: Povinné entity sú písané kurzívou.

V zozname sú povinné entity, entity vyjadrujúce súkromnú oblasť a tiež pracovnú sféru, ktorá nás zaujímala najviac. Pracovná sféra učiteľov je vyjadrená osobnou entitou *Ja v práci na univerzite*. Ďalšie pracovné entity dopĺňajú sociálny svet učiteľov. Pre zistenie rodovo odlišných postojov učiteľov boli zaradené mužské a ženské entity kolegov *Moje kolegyne (VŠ učiteľky)* a *Moji kolegovia (VŠ učitelia)*. Na zachytenie postoja k akademickej kariére boli zaradené entity predstavujúce najvyššiu odbornú kariéru na univerzite *Profesori a profesorky* a najvyššiu funkčnú kariéru na univerzite *Vedenie univerzity*. V dobe akademického kapitalizmu je vyvíjaný veľký tlak na učiteľov, aby získali peniaze pre školu prostredníctvom grantov a realizáciou výskumu, tak boli zaradené entity *Vedúci a vedúce grantov* a *VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu*. Môžeme predpokladať, že tieto entity budú vyvolávať hodnotiaci postoj učiteľov. Taktiež boli zaradené metaperspektívy, u ktorých môžeme predpokladať vplyv na identitu učiteľov: *Ja ako ma vidia kolegovia* a *Ja ako ma vidia študenti*.

Na zmapovanie komplexnej pracovnej identity učiteľov boli vybrané konštrukty z viacerých oblastí (pozri tab. 5/6).

Tab. 5/6: Zoznam konštruktov

	Ľavý pól konštruktu	**Pravý pól konštruktu**
1	Je ambiciózny/sú ambiciózni	Nie je ambiciózny/nie sú ambiciózni
2	Za jeho/ich úspechom je šťastie	Jeho/ich úspech je výsledkom tvrdej práce na sebe
3	Väčšina ľudí o ňom /nich má dobrú mienku	Väčšina ľudí o ňom/nich nemá dobrú mienku
4	Zmeny v zabehnutom spôsobe života sú pre neho/nich výzvou	Zmeny v zabehnutom spôsobe života ho/ich obťažujú
5	Jeho/ich práca je zdrojom radosti a spokojnosti	Jeho/ich práca je zdrojom frustrácie a nespokojnosti
6	Je úspešný/sú úspešní vo svojej kariére	Nie je úspešný/nie sú úspešní vo svojej kariére
7	Orientuje/ú sa na prácu a kariéru	Orientuje/ú sa na sociálne vzťahy
8	Jeho/ich pracovné nasadenie má negatívny vplyv na jeho/ich súkromný život	Jeho/ich pracovné nasadenie nemá negatívny vplyv na jeho/ich súkromný život
9	Keby mohol/li začať odznova, vybral/i by si to isté povolanie	Keby mohol/li začať odznova, zvolil/i by si iné povolanie
10	Práca je pre neho/nich intelektuálnou výzvou	Jeho/ich práca je motivovaná najmä peniazmi
11	Vo svojej práci je kompetentný odborník/sú kompetentní odborníci	Vo svojej práci nie je kompetentný odborník/nie sú kompetentní odborníci
12	Myslí/ia si, že na Slovensku nie je sociálny status VŠ učiteľov uspokojivo vysoký	Myslí/ia si, že na Slovensku je sociálny status VŠ učiteľov uspokojivo vysoký
13	Veľmi rád odovzdáva/radi odovzdávajú svoje vedomosti študentom	Učenie vníma/jú ako menej príjemnú činnosť popri inej akademickej práci
14	Výskumná práca je pre neho/nich veľmi inšpirujúca	Výskumná práca ho/ich nenapĺňa

Výroky týkajúce sa *osobnostných faktorov* (č.1 až 4) boli zaradené kvôli charakteristike postoja k práci u jednotlivých entít, k zisteniu spoločenského prijatia či odolnosti posudzovaných osôb voči záťaži. Jeden výrok zisťuje emocionálne uspokojenie z práce, resp. *pracovnú spokojnosť* (konštrukt č.5). Tri výroky sa týkajú *kariéry* hodnotených osôb – konkrétne hodnotenia kariérovej úspešnosti, orientácie jedinca na prácu alebo na sociálne vzťahy, a harmónie pracovného a súkromného života (č.6 až 8). Posledná skupina výrokov je z oblasti *profesionálnej identity* (č.9 až 14). Konštrukty zisťujú spokojnosť s výberom povolania, pracovnú motiváciu (či prevažuje intelektuálna alebo finančná stránka), nakoľko je posudzovaná osoba kompetentným odborníkom a či je na Slovensku sociálny status vysokoškolských učiteľov uspokojivý. Posledné dva výroky zisťujú postoj entít k učeniu a výskumnej práci učiteľov. Zdôvodnenie výberu konštruktov je bližšie opísané v príspevku Lukáčovej (2010a).

6.3.4 Realizácia výskumu

Po zostrojení prvotného inštrumentu na analýzu identity učiteľov sme overili jeho zrozumiteľnosť administrovaním na menšej vzorke učiteľov. Išlo o 9 spolupracovníkov s rôznym pracovným zaradením a odborným zameraním. Vďaka ich postrehom sme upravili znenie položiek a inštrukcie do konečnej podoby.

Získať údaje pri tak citlivej problematike ako je osobná kariéra a identita nebolo ľahkou úlohou. V snahe o zachovanie čo najvyššej anonymity účastníkov sme vybrali elektronický zber údajov, aj keď sme si od začiatku uvedomovali hlavnú nevýhodu tohto postupu – nízku návratnosť dotazníkov.

Pred spustením výskumu bolo potrebné organizačne zabezpečiť vytvorenie vlastnej webovej stránky s dotazníkmi, na ktorej by respondenti zodpovedali otázky bez možnosti spätného vyhľadania ich totožnosti. Na stránke bolo uvedených viac dotazníkov ako je možné interpretovať v rámci tohto výskumu. Okrem dotazníka na zistenie personálnych údajov, dotazníka Kariérová spokojnosť (Greenhause et al., 1990), Škály pracovnej spokojnosti (Warr et al., 1979) a Inštrumentu na analýzu identity vysokoškolských učiteľov (Lukáčová, 2010a) sme na stránke umiestnili aj krátky dotazník Organizačná zaviazanosť (Cook, Wall, 1980). Počítali sme s možnosťou, že dotazník na analýzu identity (uvedený ako posledný v poradí) bude výrazne znižovať návratnosť. Vďaka výbornej technickej realizácii web stránky bolo možné získať údaje, ktoré respondenti vyplnili aj napriek tomu, že napr. nedokončili všetky dotazníky. Týmto spôsobom sme predišli veľkej strate údajov využiteľných pre ďalšie výskumné zámery (pozn. návratnosť jednotlivých dotazníkov z výskumu bola nasledovná: dotazník Kariérová spokojnosť - 15.6%, Organizačná zaviazanosť - 15.3%, Škála pracovnej spokojnosti - 14.9%, Inštrument na analýzu identity vysokoškolských učiteľov - 7.3%). Na hotovej webovej stránke sme okrem spomínaných dotazníkov uviedli aj stručné informácie o výskume a výskumníčke (s priloženou fotografiou). Taktiež bol uvedený e-mail na korešpondenciu, ktorý bol respondentmi využívaný.

Ďalším krokom bolo získavanie verejných e-mailových adries pedagógov a doktorandov, čo znamenalo časovú náročnosť pri konečnom počte vyše 7800 odoslaných e-mailov (číslo nekorešponduje s počtom doručených e-mailov, nakoľko reálne odoslaných správ bolo viac ako doručených). Kvôli získaniu reprezentatívnej vzorky z celého Slovenska sme oslovili vyučujúcich len z vybraných univerzít podľa ich zastúpenia v regiónoch (4 univerzity z východného, 3 zo stredného a 4 zo západného Slovenska). Išlo teda o stratifikovaný výber vzorky. Našou snahou bolo osloviť všetkých učiteľov z vybraných

škôl, čo však nebolo možné z dôvodu nezverejnenia všetkých e-mailových adries učiteľov a doktorandov na vybraných fakultách alebo katedrách.

Samotný zber prebiehal od apríla do augusta 2010. Postupne boli odoslané pozvánky na účasť vo výskume na pracovné e-mailové adresy pedagógov z verejných univerzít z východného Slovenska (Univerzita veterinárneho lekárstva v Košiciach, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Technická univerzita v Košiciach Prešovská univerzita v Prešove,), potom zo stredného Slovenska (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Žilinská univerzita v Žiline, Technická univerzita vo Zvolene) a nakoniec zo západného Slovenska (Trnavská univerzita v Trnave, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Ekonomická univerzita v Bratislave, Komenského univerzita v Bratislave).

Z celkového počtu 7446 doručených emailov bola priemerná návratnosť dotazníkov v rozpätí od 7.3 do 15.6%. Vo výskume sme využili len 7.3% - uvedené percento vyjadruje kompletné vyplnenie posledného dotazníka na zisťovanie identity, ktorý kládol veľké nároky na respondentov nielen pre pochopenie, ale aj z časového hľadiska. Návratnosť podľa regiónov, kde sídlia jednotlivé univerzity, bola nasledovná:

- z východného Slovenska 8.4% (z 2460 doručených emailov),
- zo stredného Slovenska 8.9% (z 1432 doručených emailov),
- zo západného Slovenska 4.6% (z počtu 3554 doručených emailov).

Údaj o návratnosti je len orientačný. Nie je možné presne zistiť koľko odoslaných emailov bolo vyučujúcimi prečítaných, aby mali možnosť rozhodnúť, či sa zapoja do výskumu. Komplikácie mohli nastať pri doručení správy na nefunkčný e-mail, alebo na e-mail, ktorý už nie je učiteľom/kou používaný. Za problematické považujeme aj automatické označenie správy ako nevyžiadanej (spam) a jej odstránenie z pošty potenciálneho respondenta bez jeho vedomia.

6.4 Štatistické spracovanie údajov

Výskumné údaje boli spracované deskriptívnou aj inferenčnou štatistikou. Na zistenie rozdielov medzi skupinami sme použili Mann-Whitneyho U-test a Kruskal-Wallisov H-test. Pre použitie neparametrickej štatistiky sme sa rozhodli kvôli nerovnakému zastúpeniu respondentov v porovnávaných skupinách. Na zistenie rozdielov párového merania sme použili Wilcoxonov a Friedmanov test. Vzťah medzi premennými sme testovali

pomocou Pearsonovho a Spearmanovho korelačného koeficientu. Na overenie normálneho rozloženia údajov sme použili Skeewness.

Údaje z inštrumentu IDEX boli spracované v programe IDEXNOMO a IDEXWIN. Vyhodnotili sme globálne ukazovatele identity: *sebaúctu* a *difúziu identity* (vyjadrené prostredníctvom vzťahu medzi minulým a súčasným sebaobrazom) a šesť ukazovateľov identity. Následne boli tieto údaje vyhodnotené v programe SPSS 15.0, pomocou vyššie uvedených štatistických postupov.

6.5 Analýza vybraných pracovných charakteristík a ukazovateľov objektívneho kariérového úspechu

Naším prvým cieľom bolo zistiť, či sú rozdiely vo vybraných pracovných charakteristikách a v ukazovateľoch objektívneho kariérového úspechu (OKÚ) v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov. Výsledky rodových rozdielov v skúmaných premenných uvádza tabuľka 6/6.

Tab. 6/6: Rozdiely medzi mužmi (n = 210-218) a ženami (n = 275-287) vo vybraných pracovných charakteristikách a v ukazovateľoch OKÚ

	Muži			**Ženy**			
	Mean rank	***M***	***SD***	**Mean rank**	***M***	***SD***	**U**
Vek	272.1	*40.71*	*13.71*	237.6	*37.31*	*11.86*	26878.0**
Prax na VŠ	272.7	*12.98*	*11.59*	227.8	*9.70*	*9.76*	24307.5**
Prax mimo VŠ	252.2	*4.71*	*8.03*	250.9	*4.25*	*6.83*	30794.5
Pracovné zaradenie	276.1	*2.21*	*0.88*	235.4	*1.95*	*0.78*	26240.5**
Vedúca funkcia	264.7	*1.28*	*0.45*	240.5	*1.19*	*0.39*	27811.5*
Vedenie grantu	266.4	*1.98*	*1.12*	233.9	*1.70*	*1.00*	26124.0**
Výška zárobku	269.6	*2.69*	*1.20*	222.6	*2.30*	*1.07*	23284.5***

Legenda: V tabuľke sme uviedli okrem hodnôt Mean rank aj priemerné hodnoty (M a SD) pre jasnejšiu interpretáciu skúmaných premenných: Vek, dĺžka pedagogickej praxe na VŠ a prax mimo VŠ sú uvedené v rokoch. Pre pracovné zaradenie platí: 1 = doktorandi, 4 = profesori. Pre vedúcu funkciu: 1= nevykonával vedúcu funkciu, 2- vykonával vedúcu funkciu. Pre vedenie grantu: 1= žiaden grant, 4 = viac grantov. Zárobok je kategorizovaný od 1 do 7: 1= do 500€, 7=1501€ a viac. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Podľa výsledkov je štatisticky významný rodový rozdiel vo veku a dĺžke pedagogickej praxe na univerzite, pričom muži akademici sú významne starší a majú v priemere dlhšiu pedagogickú prax ako ženy v našej vzorke. Nepreukázal sa však rozdiel vo vykonávaní praxe

mimo vysokej školy. Preukázal sa vysoko významný rozdiel v pracovnom zaradení, vo vedúcich funkciách, vo vedení grantov a vo výške zárobku v prospech mužov.

V nasledujúcej tabuľke 7/6 uvádzame deskripciu vybraných pracovných charakteristík a ukazovateľov OKÚ podľa pracovného zaradenia učiteľov a tiež korelácie medzi skúmanými premennými.

Tab. 7/6: Deskriptívne štatistiky a korelácie vybraných pracovných charakteristík a ukazovateľov OKÚ u vysokoškolských učiteľov (N=506)

Pracovné zaradenie		**M**	**SD**	**Vedúca funkcia**	**Vedenie grantu**	**Výška zárobku**
Doktorandi (n1=123-125)	Vek	26.66	2.26	.10	.15	.23*
	Prax na VŠ	2.08	0.96	.14	.23*	.54***
	Prax mimo VŠ	1.13	2.11	.06	.07	.06
	Vedúca funkcia	1.02	0.13		-.06	.12
	Vedenie grantu	1.30	0.67			.08
	Výška zárobku	1.59	0.78			
Odborní asistenti (n2=252-261)	Vek	37.55	9.73	.26***	.02	.50***
	Prax na VŠ	9.66	7.22	.23***	.13*	.47***
	Prax mimo VŠ	4.89	7.52	.07	-.07	.11
	Vedúca funkcia	1.15	0.35		.21**	.21**
	Vedenie grantu	1.64	0.94			.14*
	Výška zárobku	2.35	0.75			
		M	**SD**	**Vedúca funkcia**	**Vedenie grantu**	**Výška zárobku**
Docenti (n3=79-83)	Vek	51.33	9.79	.11	-.06	.29*
	Prax na VŠ	21.28	9.93	.16	.05	.16
	Prax mimo VŠ	6.89	9.10	-.01	-.04	.18
	Vedúca funkcia	1.54	0.50		.25*	.21
	Vedenie grantu	2.60	1.07			.19
	Výška zárobku	3.44	1.00			
Profesori (n4=33-37)	Vek	59.76	5.81	.01	-.16	-.04
	Prax na VŠ	30.73	9.95	.02	.06	.20
	Prax mimo VŠ	7.25	9.35	.05	-.22	-.12
	Vedúca funkcia	1.81	0.40		.30	.37*
	Vedenie grantu	3.24	0.82			.56**
	Výška zárobku	4.30	1.33			

Legenda: Vek, dĺžka pedagogickej praxe na VŠ a prax mimo VŠ sú uvedené v rokoch. Pre pracovné zaradenie platí: 1 = doktorandi, 4 = profesori. Pre vedúcu funkciu: 1= nevykonával vedúcu funkciu, 2- vykonával vedúcu funkciu. Pre vedenie grantu: 1= žiaden grant, 4 = viac grantov. Zárobok je kategorizovaný od 1 do 7: 1= do 500€, 7=1501€ a viac. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ podľa Spearmanovho korelačného koeficientu.

Výsledky v tabuľke poukazujú na prirodzenú diverzifikáciu učiteľov vzhľadom k dĺžke ich pôsobenia na škole. Premenné ako vedúca funkcia na univerzite, vedenie grantov a výška zárobku stúpajú spolu so zvyšovaním pracovného zaradenia (v praxi na seba navzájom nadväzujú). Tieto údaje chápeme ako verifikáciu poskytnutých údajov od anonymných účastníkov výskumu. V tejto súvislosti zdôrazňujeme, že pracovné zaradenie ma silný pozitívny vzťah s vekom respondentov ($r = .76$, $p < .001$, $N = 506$) a teda pri interpretácii výsledkov týkajúcich sa pracovného zaradenia učiteľov je nutné myslieť stále na interferujúcu premennú veku.

V rámci analýzy vybraných pracovných charakteristík a objektívnych ukazovateľov kariéry sme overili vzájomné súvislosti premenných (tab. 7/6). Zistili sme nasledujúce korelácie:

- U doktorandov sa s vekom a zároveň s dĺžkou pedagogickej praxe zvyšuje zárobok. Čím dlhšie pôsobia vo výučbovom procese, tým je väčšia pravdepodobnosť, že budú viesť granty. Vedúca funkcia u nich nezohráva rolu, nakoľko ju nemôžu vykonávať vzhľadom k tomu, že nie sú zamestnancami univerzity.
- U odborných asistentov súvisí vedúca funkcia s vekom a dĺžkou pedagogickej praxe. Možnosť viesť grant pozitívne koreluje s dĺžkou pedagogickej praxe a s vedúcou funkciou. Výška zárobku prirodzene stúpa s vekom, dĺžkou pedagogickej praxe, zastávaním vedúcej funkcie a s počtom vedených grantov.
- U docentov je pozitívny vzťah medzi vekom a výškou zárobku, a tiež medzi vedúcou funkciou a vedením grantu.
- Pri výške zárobku u profesorov už vek nezohráva úlohu. Výška ich zárobku stúpa s počtom vedenia grantov a vedúcou funkciou.
- Premenná vyjadrujúca dĺžku praxe mimo univerzity nemá vzťah k objektívnym ukazovateľom kariéry na univerzite v žiadnej skupine učiteľov.

6.6 Analýza vzťahu subjektívneho kariérového úspechu a globálnych ukazovateľov identity, porovnanie premenných v závislosti od rodu a pracovného zaradenia

Naším druhým cieľom bolo overiť, či existujú súvislosti medzi ukazovateľmi subjektívneho kariérového úspechu (SKÚ) a globálnymi ukazovateľmi identity. V tabuľke 8/6 uvádzame korelácie subjektívnych ukazovateľov kariéry a globálnych ukazovateľov identity na celej vzorke učiteľov.

Tab. 8/6: Korelácie ukazovateľov SKÚ a globálnych ukazovateľov identity (N = 504)

Skúmané premenné	Vnútorná PS	Vonkajšia PS	Celková PS	Sebaúcta	Difúzia identity
Kariérová spokojnosť	.51***	.45***	.51***	.28***	-.21***
Vnútorná PS		.78***	.94***	.17***	-.25***
Vonkajšia PS			.95***	.10*	-.23***
Celková PS				.14**	-.25***
Sebaúcta					-.46***

Legenda: Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á. Pre pracovnú spokojnosť (PS): 1 = maximálne nespokojný/á, 7 = maximálne spokojný/á. Pre sebaúctu (-1.00 až + 1.00): veľmi vysoká = nad .70, veľmi nízka = pod -.10. Pre difúziu identity (.00 až 1.00): vysoká = nad .40, nízka = pod .20.
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001 podľa Pearsonovho korelačného koeficientu.

Podľa korelačnej analýzy na celej vzorke respondentov sa preukázal štatisticky významný pozitívny vzťah medzi ukazovateľmi SKÚ a sebaúctou, a významný negatívny vzťah medzi ukazovateľmi SKÚ a difúziou identity. Kariérová spokojnosť silne koreluje s vnútornou a celkovou pracovnou spokojnosťou, stredne silný vzťah sa preukázal s vonkajšou pracovnou spokojnosťou. Sebaúcta učiteľov má silnejší vzťah s kariérovou spokojnosťou ako s pracovnou spokojnosťou. Korelácia medzi sebaúctou a kariérovou spokojnosťou je na hranici stredne - silného vzťahu. Preukázal sa tesnejší vzťah sebaúcty a vnútornej pracovnej spokojnosti vyjadrujúcej možnosť sebarealizácie jedinca v práci, ako s vonkajšou pracovnou spokojnosťou. Podľa očakávaní sa preukázal stredne silný negatívny vzťah medzi difúziou identity a sebaúctou. Podľa výsledkov difúzia identity koreluje silnejšie s jednotlivými zložkami pracovnej spokojnosti ako s kariérovou spokojnosťou, no ide o slabý negatívny vzťah.

Tretím cieľom bolo zistiť, či sú rozdiely v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov. Výsledky rodových rozdielov v skúmaných premenných uvádza tabuľka 9/6.

Tab. 9/6: Rozdiely medzi mužmi (n=217) a ženami (n=287) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

Skúmané premenné	Muži			Ženy			
	Mean rank	***M***	***SD***	**Meank rank**	***M***	***SD***	**U**
Kariérová spokojnosť	237.6	*3.38*	*.72*	263.8	*3.52*	*.61*	27896.5*
Vnútorná PS	256.3	*4.90*	*.96*	247.8	*4.82*	*.98*	29917.0
Vonkajšia PS	256.1	*4.56*	*.97*	247.9	*4.50*	*.96*	29945.5
Celková PS	256.9	*4.71*	*.92*	247.4	*4.65*	*.91*	29788.0
Sebaúcta	270.4	*0.69*	*.23*	235.3	*0.64*	*.25*	26392.0**
Difúzia identity	233	*0.19*	*.13*	266.5	*0.22*	*.12*	26924.0*

Legenda: V tabuľke sme uviedli okrem hodnôt Mean rank aj priemerné hodnoty (M a SD) pre jasnejšiu interpretáciu skúmaných premenných: Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á. Pre pracovnú spokojnosť (PS): 1 = maximálne nespokojný/á, 7 = maximálne spokojný/á. Pre sebaúctu (-1.00 až + 1.00): veľmi vysoká = nad .70, veľmi nízka = pod -.10. Pre difúziu identity (.00 až 1.00): vysoká = nad .40, nízka = pod .20. * $p < .05$, ** $p < .01$.

V rozpore s očakávaním sa preukázala vyššia kariérová spokojnosť žien ako mužov aj napriek tomu, že dosiahli preukázateľne nižšiu objektívnu kariérovú úspešnosť ako muži. V pracovnej spokojnosti sa rodový rozdiel neprejavil ani v subškálach vnútornej a vonkajšej pracovnej spokojnosti, ani v celkovej škále. U mužov sa preukázala štatisticky vyššia sebaúcta a nižšia difúzia identity ako u žien. Vzniká otázka, či sú tieto výsledky interferované vekom, keďže muži vo vzorke sú v priemere starší. V ukazovateľoch objektívneho kariérového úspechu dosiahli v priemere vyššiu pracovnú pozíciu, majú vyšší zárobok, častejšie sú obsadzovaní do vedúcej pozície a vedú granty.

V tabuľke 10/6 uvádzame deskripciu rozdielov v subjektívnych ukazovateľoch kariéry a v globálnych ukazovateľoch identity podľa pracovného zaradenia učiteľov a korelácie premenných.

Tab. 10/6: Deskriptívna štatistika a korelácie ukazovateľov SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity podľa pracovného zaradenia učiteľov

Pracovné zaradenie		**M**	**SD**	**Vnút. PS**	**Vonk. PS**	**Celk. PS**	**Sebaúcta**	**Difúzia identity**
Doktorandi (n=122-125)	Kariér. spokojnosť	3.46	.65	.35***	.29**	.34***	.23*	-.23**
	Vnútorná PS	4.87	.91		.71***	.92***	.09	-.23*
	Vonkajšia PS	4.84	.80			.92***	.03	-.10
	Celková PS	4.85	.79				.06	-.18*
	Sebaúcta	.58	.25					-.47***
	Difúzia identity	.19	.12					
Odborní asistenti (n=260-262)	Kariér. spokojnosť	3.37	.66	.54***	.51***	.55***	.22***	-.13*
	Vnútorná PS	4.81	.96		.79***	.94***	.22***	-.22***
	Vonkajšia PS	4.39	.96			.95***	.21**	-.27***
	Celková PS	4.59	.91				.23***	-.26***
	Sebaúcta	.64	.24					-.45***
	Difúzia identity	.24	.12					
		M	**SD**	**Vnút. PS**	**Vonk. PS**	**Celk. PS**	**Sebaúcta**	**Difúzia identity**
Docenti (n=82-83)	Kariér. spokojnosť	3.59	.63	.51***	.48***	.51***	.38***	-.11
	Vnútorná PS	4.76	1.04		.89***	.97***	.03	-.16
	Vonkajšia PS	4.46	1.09			.98***	.00	-.13
	Celková PS	4.60	1.04				.02	-.14
	Sebaúcta	.78	.15					-.39***
	Difúzia identity	.18	.11					
Profesori (n=35-37)	Kariér. spokojnosť	3.89	.55	.82***	.61***	.76***	*.15*	-.55***
	Vnútorná PS	5.30	1.0		.77***	.93***	*.22*	-.58***
	Vonkajšia PS	4.58	1.0			.95***	*.15*	-.42*
	Celková PS	4.91	.94				*.19*	-.53**
	Sebaúcta	.86	.17					-.53**
	Difúzia identity	.16	.13					

Legenda: Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á. Pre pracovnú spokojnosť (PS): 1 = maximálne nespokojný/á, 7 = maximálne spokojný/á. Pre sebaúctu (-1.00 až + 1.00): veľmi vysoká = nad .70, veľmi nízka = pod -.10. Pre difúziu identity (.00 až 1.00): vysoká = nad .40, nízka = pod .20.
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001; podľa Pearsonovho korelačného koeficientu (pozn. premenná sebaúcta v skupine profesorov dosahovala skewness <-2.17>, preto sú jej hodnoty vypočítané podľa Spearmanovho korelačného koeficientu, v tabuľke označené kurzívou).

Rozdelením výskumného súboru podľa pracovného zaradenia (a zároveň čiastočným minimalizovaním vplyvu veku na výsledok korelácií) sa preukázali nasledujúce korelácie:

- V skupine doktorandov sebaúcta pozitívne koreluje s kariérovou spokojnosťou, no nepreukázal sa vzťah s pracovnou spokojnosťou a jej zložkami. Difúzia identity slabo negatívne koreluje s kariérovou spokojnosťou, vnútornou a celkovou pracovnou spokojnosťou. Difúzia identity má stredne silný negatívny vzťah so sebaúctou.
- Sebaúcta u odborných asistentov má významný, ale slabý pozitívny vzťah s ukazovateľmi psychologického kariérového úspechu. Difúzia identity má naopak negatívny vzťah ku subjektívnym ukazovateľom kariéry a tiež k sebaúcte.
- U docentov má sebaúcta pozitívny vzťah ku kariérovej spokojnosti. Difúzia identity negatívne koreluje len so sebaúctou. Pracovná spokojnosť a globálne ukazovatele identity významne nekorelujú.
- U profesorov sa nepreukázal vzťah medzi sebaúctou a subjektívnymi ukazovateľmi kariéry. Difúzia identity negatívne a vysoko významne koreluje so sebaúctou a subjektívnymi ukazovateľmi kariéry.

Kariérová spokojnosť pozitívne koreluje so sebaúctou učiteľov s výnimkou skupiny profesorov. Kariérová spokojnosť negatívne koreluje s difúziou identity (s výnimkou docentov). Pracovná spokojnosť má pozitívny vzťah k sebaúcte len u odborných asistentov a negatívny vzťah k difúzii identity učiteľov (okrem docentov). Skupiny učiteľov podľa pracovného zaradenia sú zastúpené v rôznej početnosti, čo mohlo ovplyvniť významnosť a silu vzťahu medzi premennými, t.j. oslabiť vzťah v skupinách s nižším počtom učiteľov.

V tabuľke 11/6 sú uvedené rozdiely medzi učiteľmi v skúmaných premenných.

Tab. 11/6: Rozdiely medzi učiteľmi podľa pracovného zaradenia v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity (N=507)

Skúmané premenné	**Chí-kvadrát**
Kariérová spokojnosť	26.21***
Vnútorná pracovná spokojnosť	8.58*
Vonkajšia pracovná spokojnosť	17.46**
Celková pracovná spokojnosť	9.35*
Sebaúcta	72.45***
Difúzia identity	25.32***

Legenda: Pre deskripciu konštruktov pozri tab. 10/6. Podľa Kruskal-Wallis H testu.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Preukázali sa významné rozdiely v ukazovateľoch SKÚ a v globálnych ukazovateľoch identity medzi učiteľmi. Napriek našim očakávaniam, že pôjde o hierarchické usporiadanie v závislosti od odbornej hodnosti, sa tento predpoklad potvrdil len v skupine profesorov. Profesori prejavili vo všetkých meraných premenných najvyššie hodnoty (s výnimkou vonkajšej pracovnej spokojnosti), v difúzii identity najnižšie. Podľa priemerných hodnôt v predchádzajúcej tabuľke (tab. 10/6) je možné vidieť, v čom sa dané rozdiely prejavili. Rozdiel v skúmaných premenných sme overili U-testom medzi jednotlivými skupinami učiteľov navzájom (výsledky uvádzame v prílohe 2). Kariérovo najspokojnejší sú profesori, na druhom mieste docenti a medzi doktorandmi a asistentmi sa rozdiel nepreukázal. Nepotvrdil sa rozdiel medzi doktorandmi a docentmi. Vnútorne pracovne spokojní (s faktormi osobného rastu) sú signifikantne najviac profesori. Podľa priemerných hodnôt nasledujú doktorandi, po nich odborní asistenti a nakoniec docenti, no nepreukázal sa medzi nimi významný rozdiel. Vonkajšie pracovne spokojní (s materiálnymi a sociálnymi podmienkami v práci) sú najviac doktorandi s významným rozdielom v porovnaní s docentmi a odbornými asistentmi. Podľa priemerných hodnôt sú profesori druhí v poradí, no nepreukázal sa rozdiel v porovnaní s ostatnými skupinami. Celková pracovná spokojnosť je najvyššia u profesorov a doktorandov (medzi nimi nie je významný rozdiel) a s významným rozdielom nasledujú docenti a odborní asistenti, medzi ktorými sa rozdiel nepotvrdil. Sebaúcta signifikantne stúpa s pracovným zaradením (a súčasne s vekom respondentov). Podľa kritérií od autora metodiky IDEX (Weinreich et al., 1991), ktoré sú uvedené pod tabuľkou č.10, majú profesori a docenti vysokú sebaúctu, odborní asistenti a doktorandi dosahujú stredné hodnoty sebaúcty. Difúzia identity sa významne nelíši u profesorov, docentov a doktorandov (dosiahli optimálne nízke hodnoty difúzie identity). Odborní asistenti majú významne zvýšenú difúznu identitu v porovnaní s ostatnými učiteľmi. Dosiahli stredné hodnoty difúzie identity, t.j. ide o prejav zvýšenej konfliktnej identity.

6.7 Analýza vzťahu objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu a globálnych ukazovateľov identity

Naším štvrtým cieľom bolo zistiť, či existuje súvislosť medzi ukazovateľmi objektívneho (OKÚ) a subjektívneho kariérového úspechu (SKÚ) a globálnymi ukazovateľmi identity. Výsledky korelačnej analýzy premenných na celej vzorke sú uvedené v tabuľke 12/6.

Tab. 12/6: Korelácie medzi vybranými pracovnými charakteristikami, ukazovateľmi OKÚ a SKÚ a globálnymi ukazovateľmi identity (N = 506)

Skúmané premenné	Vek	Kariérová spokojnosť	Vnútorná PS	Vonkajšia PS	Celková PS	Sebaúcta	Difúzia identity
Vek	-	.08	.01	-.13**	-.06	.35***	-.03
Prax na VŠ	.87***	.09*	.02	-.08	-.03	.31***	-.01
Prax mimo VŠ	.47***	.03	-.03	-.15**	-.10*	.19***	.00
Prac. zaradenie	.78***	.14**	.04	-.11*	-.04	.35***	-.05
Vedúca funkcia	.50***	.17***	.12**	.04	.08	25***	-.10*
Vedenie grantu	.40***	.08	.07	-.07	.00	.29***	-.12*
Výška zárobku	.74***	.18***	.10*	.00	.06	.32***	-.05

Legenda: Pre vedúcu funkciu platí: 1= nevykonával vedúcu funkciu, 2- vykonával vedúcu funkciu. Pre vedenie grantu: 1= žiaden grant, 4 = viac grantov.
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001; podľa Spearmanovho korelačného koeficientu.

V tabuľke uvádzame aj premenné vek, dĺžku akademickej praxe a dĺžku praxe mimo univerzity. Premennú veku sme uviedli na ilustráciu možného vplyvu na vzťah ostatných premenných. Vek sa preukázal ako významný, no slabý negatívny prediktor pre vonkajšiu pracovnú spokojnosť. Vek má stredne silný pozitívny vzťah so sebaúctou. S vekom stúpa pravdepodobnosť odborného postupu, zvyšuje sa možnosť dostať sa do vedúcej pozície, viesť grant a získať vyšší zárobok. Dĺžka praxe učiteľov na akademickej pôde má stredne silný pozitívny vzťah so sebaúctou. Skúsenosti z praxe pôsobia negatívne na vonkajšiu aj celkovú pracovnú spokojnosť a sú v slabom pozitívnom vzťahu so sebaúctou. Medzi ukazovateľmi OKÚ a SKÚ sa prejavil slabý vzťah. Spolu s odborným postupom stúpa kariérová spokojnosť a sebaúcta, no klesá vonkajšia pracovná spokojnosť. Skúsenosť s vedením na pracovisku zvyšuje kariérovú spokojnosť, vnútornú pracovnú spokojnosť a sebaúctu a znižuje difúziu identity. Vedenie grantu nemá vzťah k ukazovateľom psychologického kariérového úspechu, ale zvyšuje sebaúctu a znižuje difúziu identity, aj keď ide o veľmi slabý vzťah. Výška zárobku zvyšuje kariérovú spokojnosť, vnútornú pracovnú spokojnosť a sebaúctu učiteľov. Podnetom na premýšľanie je silný pozitívny vzťah veku a sebaúcty a prípadná interferencia veku v koreláciách sebaúcty a ďalších premenných. Preto uvádzame výsledky korelačnej analýzy na premenných podľa pracovného zaradenia učiteľov v tabuľke 13/6.

Tab. 13/6: Korelácie skúmaných premenných podľa pracovného zaradenia učiteľov (N= 507)

Pracovné zaradenie		**Kariérová spokojnosť**	**Vnút. PS**	**Vonk. PS**	**Celková PS**	**Sebaúcta**	**Difúzia identity**
Doktorandi (n=122-125)	Vek	-.03	-.10	-.15	-.13	.05	-.02
	Prax na VŠ	.00	-.11	-.19*	-.16	.16	-.02
	Prax mimo VŠ	.01	-.02	-.09	-.06	.06	-.05
	Vedúca funkcia	.12	.06	.17	.11	.16	-.04
	Vedenie grantu	.01	.08	-.02	.03	.10	-.06
	Výška zárobku	.20*	-.01	-.03	-.03	.24**	-.02
Odborní asistenti (n=252-262)	Vek	-.08	-.08	-.10	-.09	.18**	.00
	Prax na VŠ	-.04	-.04	.02	.00	.05	.04
	Prax mimo VŠ	.00	-.09	-.14*	-.13*	.17**	.00
	Vedúca funkcia	.04	.09	.04	.06	.01	-.04
	Vedenie grantu	-.04	.02	-.07	-.03	.11	-.06
	Výška zárobku	.07	.10	.12	.12	.10	-.03
		Kariérová spokojnosť	**Vnút. PS**	**Vonk. PS**	**Celková PS**	**Sebaúcta**	**Difúzia identity**
Docenti (n=79-83)	Vek	.05	.08	.08	.07	-.06	.17
	Prax na VŠ	.04	-.03	.08	.03	-.14	.29**
	Prax mimo VŠ	.07	.15	.02	.07	.05	-.05
	Vedúca funkcia	.10	.11	.17	.13	.14	-.05
	Vedenie grantu	.07	.07	.07	.07	.30**	-.15
	Výška zárobku	.16	.32**	.31**	.31**	.02	.02
Profesori (n=34-37)	Vek	.23	.35*	.18	.25	.18	-.07
	Prax na VŠ	.20	.24	.27	.23	.04	-.07
	Prax mimo VŠ	.02	.00	-.19	-.09	.17	.04
	Vedúca funkcia	.09	.15	.06	.11	-.06	.01
	Vedenie grantu	.38*	.32	.17	.24	-.05	-.24
	Výška zárobku	.39*	.41*	.24	.30	.00	-.15

Legenda: Pre vedúcu funkciu platí: 1= nevykonával vedúcu funkciu, 2- vykonával vedúcu funkciu. Pre vedenie grantu: 1= žiaden grant, 4 = viac grantov.
* $p < .05$, ** $p < .01$; podľa Spearmanovho korelačného koeficientu.

Korelačnú analýzu sme spravili zvlášť pre jednotlivé skupiny učiteľov. Týmto spôsobom sme znížili vplyv veku na vzťah premenných, keďže skupiny učiteľov podľa pracovného zaradenia sú vekovo homogénnejšie, no zároveň znížením početnosti v skupinách sa oslabil vzťah medzi premennými.

- U doktorandov so zvyšovaním zárobku stúpa kariérová spokojnosť a sebaúcta. S dĺžkou pôsobenia na fakulte sa znižuje vonkajšia pracovná spokojnosť. Ide o slabé no signifikantné korelácie.
- U odborných asistentov s narastajúcou skúsenosťou s prácou mimo univerzity klesá vonkajšia aj celková pracovná spokojnosť. Sebaúcta stúpa s vekom aj s praxou mimo univerzity.
- U docentov sa s narastajúcou dĺžkou akademického pôsobenia zvyšuje difúzia identity. Vedenie grantov zvyšuje sebaúctu docentov, ide o stredne silný vzťah. Výška zárobku stredne silným pozitívnym vzťahom predikuje vnútornú, vonkajšiu aj celkovú pracovnú spokojnosť.
- U profesorov sa vekom zvyšuje vnútorná pracovná spokojnosť. Vedenie grantov a výška zárobku zvyšujú kariérovú spokojnosť (preukázal sa stredne silný vzťah). So stúpajúcim zárobkom sa zvyšuje aj vnútorná pracovná spokojnosť.

Na základe interkorelácií ukazovateľov OKÚ, SKÚ a sebaúcty a difúzie identity sme preukázali, že každá skupina učiteľov má špecifické zdroje zvyšovania spokojnosti a sebaúcty. Výška zárobku sa javí ako spoločný menovateľ pre zvýšenie kariérovej spokojnosti, pracovnej spokojnosti alebo sebaúcty učiteľov.

6.8 Vyhodnotenie ukazovateľov identity

V tejto časti sú uvedené hodnoty 6 ukazovateľov identity: *hodnotenie seba a iných, idealistická identifikácia, empatická identifikácia, zaangažovanie sa, kontraidentifikácia* a *konflikt v identifikácii.* Výsledky jednotlivých ukazovateľov uvádzame v dvoch častiach: (1) rozdiely medzi učiteľmi v Ja entitách (súčasný, ideálny, minulý sebaobraz, obraz seba na univerzite a metaperspektívy) a (2) rozdiely medzi učiteľmi v hodnotení akademických entít (pozn. hodnotenie povinných entít ako sú obdivovaná a nesympatická osoba neuvádzame, nakoľko ich hodnotenie nie je relevantné pre náš výskumný zámer a znížime tak komplexnosť prezentovaných údajov).

Naším posledným cieľom bolo zistiť, či existujú rozdiely v štruktúre identity medzi vysokoškolskými učiteľmi v závislosti od ich pracovného zaradenia. Predpokladali sme významné rozdiely v hodnotách ukazovateľov metodiky IDEX medzi učiteľmi.

Hodnotenie seba a iných

Jedincove hodnotenie seba a iných osôb je definované ako celkové priaznivé alebo nepriaznivé posúdenie seba a druhých podľa jeho hodnotového systému, t.j. na základe vlastného určenia pozitívnych a negatívnych pólov konštruktov (Weinreich et al., 1991). Výsledky ukazovateľa uvádzame postupne podľa toho, či ide o entity Ja alebo o entity predstavujúce akademickú kariéru. Hodnoty Ja entít sú uvedené v tabuľke 14/6.

Tab. 14/6: Rozdiely v *hodnotení seba a iných* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v Ja entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Ja aký/á som teraz	.64	.65	**.77**	**.87**	51.95***
Ja aký/á by som chcel/a byť	**.96**	**.97**	**.96**	**.98**	4.46
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	.50	.61	**.78**	**.85**	66.33***
Ja v práci na univerzite	.60	.65	**.75**	**.82**	40.05***
Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)	.65	.62	**.73**	**.78**	22.94***
Ja ako ma vidia kolegovia	.57	.61	**.70**	**.74**	20.16***
Ja ako ma vidia študenti	.61	.65	**.70**	**.74**	14.39**

Legenda: Pre ukazovateľ *hodnotenie seba a iných* (-1.00 až +1.00) platí: vysoké = nad .70 (zvýraznené tučným písmom), stredné = .30 – .70, nízke = -.10 – .30, veľmi nízke = pod -.10. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Preukázali sa významné rozdiely medzi skupinami učiteľov v entitách prezentujúcich Ja učiteľov (súčasný a minulý sebaobraz, sebaobraz na univerzite, metaperspektívy). Docenti a profesori dosiahli podľa kritérií autora metodiky vysokú úroveň sebahodnotenia. Doktorandi a odborní asistenti dosiahli strednú úroveň sebahodnotenia. Ideálny sebaobraz bol vo všetkých skupinách vysoký.

V tabuľke 15/6 uvádzame hodnotenie entít reprezentujúcich akademickú kariéru na celej vzorke účastníkov výskumu.

Tab. 15/6: Hodnotenie entít akademickej kariéry (N = 507)

Entita	M	SD
Vedúci a vedúce grantov	.56	.34
Profesori a profesorky	.53	.35
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	.46	.35
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	.43	.36
Vedenie univerzity	.37	.44
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	.16	.48

Legenda: Hodnoty Friedmanov Chí kvadrát (df = 5) = 499.45 (p < .001). Pre ukazovateľ *hodnotenie seba a iných* (-1.00 až +1.00) platí: vysoké = nad .70, stredné = .30 – .70, nízke = -.10 – .30, veľmi nízke = pod -.10.

Predpokladali sme, že entity predstavujúce akademickú kariéru (odbornú, riadiaco-funkčnú alebo vedenie grantov) budú učiteľmi hodnotené pozitívnejšie ako ostatné entity. Preukázalo sa, že najvyššiu prestíž a pozitívne hodnotenie na univerzite majú vedúci a vedúce grantov, za nimi nasledujú s významným rozdielom profesori (Z = -2.81, p < .01, N = 507). Podľa našich predpokladov vedenie univerzity predstavuje kariérovú úspešnosť, no bolo hodnotené negatívnejšie ako kolegovia a kolegyne z VŠ. Najhoršie hodnotenou entitou sú učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu a podľa kritérií autora metodiky dosahujú nízke hodnoty ukazovateľa. Ani jedna z entít nebola hodnotená vysoko pozitívne. Inštrument umožnil odhaliť aj rodovo-odlišné hodnotenie učiteľov. Učitelia vo všeobecnosti hodnotia kolegyne z VŠ menej pozitívne ako kolegov v závislosti od svojho vlastného hodnotového systému (Z = -3.87, p < .001, N = 507).

V nasledujúcej tabuľke 16/6 uvádzame rozdiely v hodnotení entít akademickej kariéry podľa pracovného zaradenia.

Tab. 16/6: Rozdiely v *hodnotení seba a iných* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v entitách akademickej kariéry

Entita	M1	M2	M3	M4	Chí-kvadrát
Vedúci a vedúce grantov	.59	.50	.62	**.72**	26.80***
Profesori a profesorky	.60	.46	.58	.67	24.24***
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	.49	.42	.52	.56	13.35**
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	.48	.40	.44	.51	8.01*
Vedenie univerzity	.37	.33	.44	.47	8.29*
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	.25	.16	.06	.05	9.42*

Legenda: Pre ukazovateľ *hodnotenie seba a iných* (-1.00 až +1.00) platí: vysoké = nad .70 (zvýraznené tučným písmom), stredné = .30 – .70, nízke = -.10 – .30, veľmi nízke = pod -.10. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Ako uvádza predchádzajúca tabuľka, prejavili sa významné rozdiely medzi učiteľmi v hodnotení kariérových entít. Najpozitívnejšie tieto entity hodnotili profesori a najmenej pozitívne odborní asistenti. Výnimkou je hodnotenie *učiteľov, ktorí sa nevenujú výskumu* – najkritickejšie hodnotenie získali od profesorov a docentov. Chceli by sme poukázať na rozdiel v hodnotení Ja entít (tab. 14/6) a akademických entít (tab. 16/6). Je zjavné, že osobné entity boli v každej skupine učiteľov hodnotené pozitívnejšie.

Idealistická identifikácia

Ukazovateľ Idealistická identifikácia vyjadruje stupeň podobnosti medzi (pozitívnymi) charakteristikami, ktoré respondent prisudzuje iným osobám a tými charakteristikami, ktoré by rád vlastnil ako časť svojho ideálneho sebaobrazu (ide o mieru toho, ako veľmi si respondent želá byť taký ako entita) (Weinreich et al., 1991). Opäť sme zisťovali, či existujú rozdiely medzi jednotlivými skupinami učiteľov v danom ukazovateli. Rozdiely v Ja entitách uvádzame v tabuľke 17/6.

Tab. 17/6: Rozdiely v *idealistickej identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v Ja entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Ja aký/á som teraz	**.75**	**.75**	**.83**	**.89**	33.92***
Ja aký/á by som chcel/a byť	**.92**	**.92**	**.94**	**.94**	9.96*
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	.62	**.70**	**.85**	**.88**	86.56***
Ja v práci na univerzite	**.73**	**.76**	**.85**	**.88**	43.20***
Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)	**.76**	**.71**	**.78**	**.83**	22.70***
Ja ako ma vidia kolegovia	.68	**.70**	**.78**	**.79**	18.01***
Ja ako ma vidia študenti	.65	.68	**.75**	**.74**	12.89**

Legenda: Pre ukazovateľ *idealistická identifikácia* (.0 až 1.00) platí: vysoká = nad .70 (zvýraznené tučným písmom); nízka = pod .50. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Preukázali sa významné rozdiely medzi skupinami učiteľov, pričom docenti a profesori dosahujú vyššie hodnoty tohto ukazovateľa v porovnaní s doktorandmi a odbornými asistentmi. Miera idealistickej identifikácie učiteľov s akademickými entitami je uvedená v tabuľke 18/6.

Tab. 18/6: Rozdiely v *idealistickej identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v entitách akademickej kariéry

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Vedúci a vedúce grantov	.68	.62	**.73**	**.79**	29.88***
Profesori a profesorky	.68	.60	.68	**.75**	22.11***
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	.61	.57	.62	.67	8.84*
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	.60	.55	.57	.62	5.71
Vedenie univerzity	.49	.50	.60	.61	11.34*
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	.44	.38	.36	.37	5.75

Legenda: Pre ukazovateľ *idealistická identifikácia* (.0 až 1.00) platí: vysoká = nad .70 (zvýraznené tučným písmom); nízka = pod .50. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Docenti a profesori sú vysoko idealisticky identifikovaní s vedúcimi grantov, želajú si viesť vedecké granty a preukazujú tým vysokú vážnosť tejto skupine učiteľov. Je pre nich pozitívnym rolovým modelom. Profesori sa pozitívne identifikovali so skupinou profesorov, čiže sú spokojní so svojím odborným zaradením. Najmenej pozitívnych charakteristík je cenených na *učiteľoch, ktorí sa nevenujú výskumu*. Podľa kritérií dosiahli nízke hodnoty ukazovateľa vo všetkých skupinách učiteľov.

Empatická identifikácia

Ukazovateľ Empatická identifikácia vyjadruje stupeň podobnosti medzi charakteristikami, ktoré posudzovaná osoba pripisuje druhým (či ide o dobré alebo zlé kvality) a charakteristikami, ktoré prisudzuje sebe (ide o stav identifikácie sa s entitou v „dobrom“ aj v „zlom“) (Weinreich et al., 1991). Výsledky rozsahu empatickej identifikácie v Ja entitách sú uvedené v tabuľke 19/6.

Tab. 19/6: Rozdiely v *empatickej identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v Ja entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Ja aký/á som teraz	-	-	-	-	-
Ja aký/á by som chcel/a byť	**.85**	**.84**	**.91**	**.93**	25.84***
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	.67	**.79**	**.93**	**.94**	101.22***
Ja v práci na univerzite	**.85**	**.88**	**.93**	**.95**	38.32***
Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)	**.83**	**.79**	**.84**	**.87**	8.98*
Ja ako ma vidia kolegovia	**.75**	**.77**	**.84**	**.82**	14.17**
Ja ako ma vidia študenti	.69	**.72**	**.78**	**.75**	9.81*

Legenda: Pre ukazovateľ *empatická identifikácia* (.00 až 1.00) platí: vysoká = nad .70 (zvýraznené tučným písmom); nízka = pod .50. Referenčnou entitou je *Ja teraz* (v tabuľke bez uvedenej hodnoty). Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4.
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Preukázalo sa, že docenti a profesori sa vyššie empaticky identifikujú s Ja entitami ako služobne mladší kolegovia. V metaperspektíve *Ja ako ma vidí môj/a partner/ka* je menej zreteľný rozdiel medzi skupinami. No táto metaperspektíva nie je kľúčová z hľadiska pracovnej identity učiteľa, ale skôr z osobného hľadiska. U doktorandov sa prejavila nízka hodnota empatickej identifikácie v minulom sebaobraze (pravdepodobne keď ešte boli študentmi 2.stupňa VŠ štúdia) a v metaperspektíve *Ja ako ma vidia študenti*, čo znamená, že sa nestotožňujú s pripisovaným hodnotením študentov.

Ďalej uvádzame výsledky porovnania učiteľov v empatickej identifikácii s akademickými entitami (tab. 20/6).

Tab. 20/6: Rozdiely v *empatickej identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v akademických entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Vedúci a vedúce grantov	.68	.63	**.75**	**.83**	29.67***
Profesori a profesorky	.68	.61	.69	**.78**	22.34***
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	.63	.60	.64	**.70**	6.92
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	.62	.59	.58	.66	3.93
Vedenie univerzity	.49	.51	.60	.64	14.11**
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	.45	.41	.37	.38	5.56

Legenda: Pre ukazovateľ *empatická identifikácia* (.00 až 1.00) platí: vysoká = nad .70 (zvýraznené tučným písmom); nízka = pod .50. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Medzi učiteľmi sa prejavili rozdiely v kariérovo úspešných entitách. Profesori sa vysoko empaticky identifikujú s entitami vedúcich grantov, s profesormi a kolegami – mužmi. Docenti sa vysoko identifikovali s vedúcimi grantov. Nízke hodnoty empatickej identifikácie u všetkých učiteľov získala entita učiteľov, ktorí sa nevenujú výskumu.

Zaangažovanie sa

Ukazovateľ vyjadruje mieru angažovania sa pri hodnotení iných. Umožňuje zistiť vplyv iných osôb na vývin identity respondenta v závislosti od toho v akej kvantite a intenzite respondent reaguje na charakteristiky, ktoré pripisuje druhým. Môžeme vysoko angažovať nielen v pozitívnom vzťahu, ale aj vo vzťahu k tým, od ktorých sme si želali sa dištancovať. Naopak, môžeme byť naklonení k istým ľuďom bez toho, aby sme sa angažovali (Bačová, 1998b). Sebaangažovanosť (resp. angažovanosť respondenta v reakcii na seba aký je teraz alebo aký bol v minulosti) je definovaná ako jedincova celková vnímavosť (v rôznej kvantite a intenzite) charakteristík jeho súčasného alebo minulého sebaobrazu (Weinreich et al., 1991). Výsledky sebaangažovanosti a angažovanosti v metaperspektívach sú v tabuľke 21/6.

Tab. 21/6: Rozdiely v *zaangažovaní sa* medzi doktorandmi (n1=113-125), odbornými asistentmi (n2=237-262), docentmi (n3=79-83) a profesormi (n4=34-37) v Ja entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Ja aký/á som teraz	3.57	3.80	**4.01**	**4.42**	44.60***
Ja aký/á by som chcel/a byť	**4.63**	**4.56**	**4.55**	**4.65**	0.38
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	3.29	3.71	**4.12**	**4.41**	62.61***
Ja v práci na univerzite	3.32	3.72	**4.03**	**4.35**	63.11***
Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)	3.62	3.75	3.76	**4.18**	15.23**
Ja ako ma vidia kolegovia	3.05	3.42	3.64	3.87	30.45***
Ja ako ma vidia študenti	2.99	3.35	3.60	3.68	21.96***

Legenda: Pre ukazovateľ *zaangažovanie sa* (.00 až 5.00) platí: veľmi vysoké = nad 4.00 (zvýraznené tučným písmom); nízke = pod 2.00. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Medzi učiteľmi je významný rozdiel v zainteresovaní sa v Ja entitách. Angažovanosť má stúpajúcu tendenciu spolu s narastajúcim pracovným zaradením a teda aj s vekom. Doktorandi a odborní asistenti dosiahli len strednú angažovanosť v hodnotení *Ja na univerzite* aj keď odborní asistenti mali značne vyššie hodnoty ukazovateľa ako doktorandi. Všetky skupiny učiteľov dosiahli len priemerné hodnoty angažovania sa v metaperspektíve *Ja ako ma vidia kolegovia a študenti*. Doktorandi dosiahli významne najnižšie hodnoty a profesori

najvyššie. V nasledujúcej tabuľke uvádzame výsledky zaangažovania sa učiteľov v akademických entitách na celej vzorke (tab. 22/6).

Tab. 22/6: Priemerné hodnoty zaangažovania v akademických entitách (N = 434)

Entita	**M**	**SD**
Vedúci a vedúce grantov	3.50	.99
Profesori a profesorky	3.50	.99
Vedenie univerzity	3.22	1.14
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	2.93	.98
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	2.84	.97
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	2.81	1.03

Legenda: Hodnoty Friedmanov Chí kvadrát (df = 5) = 389.04 (p = .000).
Pre ukazovateľ *zaangažovanie sa* (.00 až 5.00) platí: veľmi vysoké = nad 4.00; nízke = pod 2.00.

Najsilnejší vplyv na identitu učiteľov (spomedzi entít súvisiacich s pracovnou sférou) majú entity *vedúci a vedúce grantov, profesori a profesorky* a *vedenie univerzity*. Aj keď je dôležité pripomenúť, že podľa kritérií ukazovateľa ide o strednú angažovanosť a žiadna z akademických entít nie je vysoko významná pre identitu učiteľov. Menej citlivo sú hodnotené entity *kolegov a kolegýň*, či *učiteľov, ktorí sa nevenujú výskumu.* Tabuľka 23/6 uvádza hodnotenie akademických entít podľa pracovného zaradenia učiteľov.

Tab. 23/6: Rozdiely v *zaangažovaní sa* medzi doktorandmi (n1=113-125), odbornými asistentmi (n2=237-262), docentmi (n3=79-83) a profesormi (n4=34-37) v akademických entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Vedúci a vedúce grantov	3.45	3.42	3.39	3.86	8.49*
Profesori a profesorky	3.46	3.37	3.33	3.54	2.11
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	2.83	2.93	2.73	3.09	3.82
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	2.74	2.85	2.73	2.96	2.24
Vedenie univerzity	2.95	3.21	3.21	3.54	8.02*
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	2.77	2.75	2.85	2.97	1.85

Legenda: Pre ukazovateľ *zaangažovanie sa* (.00 až 5.00) platí: veľmi vysoké = nad 4.00; nízke = pod 2.00.
Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4.
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Na rozdiel od angažovania sa učiteľov v Ja entitách (najmä docenti a profesori) nie sú vysoko zainteresovaní v entitách, ktoré predstavujú akademickú úspešnosť alebo neúspešnosť. V tomto ukazovateli dosahujú priemerné hodnoty, pričom najnižšie hodnoty angažovanosti má práve entita učiteľov, ktorí sa nevenujú výskumu. Významný rozdiel sa

preukázal len pri hodnotení vedúcich grantu a vedenia univerzity, kde sa najviac angažovali profesori.

Kontra-identifikácia

Ukazovateľ *kontra-identifikácia* je definovaný ako stupeň podobnosti medzi charakteristikami, ktoré jedinec pripisuje druhým a charakteristikami, od ktorých si želá dištancovať sa. *Kontra-identifikácia* je opakom *idealistickej identifikácie* a vyjadruje negatívny vzťah respondenta k entite, t.j. osoba predstavuje negatívny rolový model (Weinreich et al., 1991). V nasledujúcej tabuľke 24/6 uvádzame porovnanie hodnôt ukazovateľa pre skupiny učiteľov v Ja entitách.

Tab. 24/6: Rozdiely v *kontra-identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v Ja entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Ja aký/á som teraz	.10	.10	.07	.04	22.52***
Ja aký/á by som chcela byť	-	-	-	-	-
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	.13	.13	.06	.05	37.78***
Ja v práci na univerzite	.09	.10	.07	.06	9.94*
Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)	.08	.11	.06	.05	2.24***
Ja ako ma vidia kolegovia	.07	.09	.06	.05	8.54*
Ja ako ma vidia študenti	.05	.06	.05	.04	6.69

Legenda: Pre ukazovateľ *kontra-identifikácia* (.00 až 1.00) platí: vysoká = nad .45, stredná = .25 až .45 (zvýraznené tučným písmom); nízka = pod .25. Referenčnou entitou je *Ja akým/akou by som chcel/a byť*. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Učitelia dosiahli nízke hodnoty ukazovateľa pri identifikovaní sa so samým sebou. Rozdiel v sebaposudzovaní učiteľov je vo všetkých Ja entitách okrem metaperspektívy *Ja ako ma vidia študenti*, v ktorej hodnotách sa učitelia nelíšili. Kontraidentifikácia so sebou samým je najnižšia u profesorov. U doktorandov a odborných asistentov je výrazne vyššia kontraidentifikácia so svojím *súčasným aj minulým Ja* v porovnaní s docentmi a profesormi. Ďalej sú uvedené rozdiely medzi učiteľmi v kontraidentifikácii s akademickými entitami (tab. 25/6).

Tab. 25/6: Rozdiely v *kontra-identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=262), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v akademických entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Vedúci a vedúce grantov	.11	.14	.07	.07	23.56***
Profesori a profesorky	.12	.15	.11	.08	13.72**
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	.11	.14	.10	.07	18.55***
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	.11	.16	.13	.07	13.41**
Vedenie univerzity	.14	.20	.16	.15	11.30*
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	.20	.23	**.30**	**.33**	1.36*

Legenda: Pre ukazovateľ *kontra-identifikácia* (.00 až 1.00) platí: vysoká = nad .45, stredná = .25 až .45 (zvýraznené tučným písmom); nízka = pod .25. Referenčnou entitou je *Ja akým/akou by som chcel/a byť* (v tabuľke bez uvedenej hodnoty). Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Výsledky poukazujú na významné rozdiely v hodnotení entít. Pri hodnotení *vedúcich grantov, profesorov, kolegov a vedenia univerzity* dosahujú najnižšie hodnoty profesori a najvyššie odborní asistenti. Profesori a docenti dosahujú strednú hodnotu kontraidentifikácie s *učiteľmi, ktorí sa nevenujú výskumu*. Táto entita predstavuje významný negatívny rolový model pre docentov a profesorov.

Konflikt v identifikácii

Tento ukazovateľ vychádza z *empatickej identifikácie* a *kontra-identifikácie*. Identifikácia s entitou je konfliktná, ak respondent vníma, že má viac rovnako negatívnych charakteristík ako daná entita. Porovnaním entít v rôznych situáciách je možné odhaliť, ktorý situačný kontext uľahčuje alebo brzdí riešenie konfliktov (Bačová, 1998b). Výsledky ukazovateľa v Ja entitách u učiteľov sú v tabuľke 26/6.

Tab. 26/6: Rozdiely v *konflikte v identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=261), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v Ja entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Ja aký/á som teraz	**.23**	**.26**	.19	.11	22.82***
Ja aký/á by som chcela byť	-	-	-	-	-
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	**.22**	**.24**	.16	.12	23.41***
Ja v práci na univerzite	**.20**	**.22**	.18	.14	8.76*
Ja ako ma vidí môj/a partner/ka (alebo iná blízka osoba)	.18	**.23**	.15	.13	18.30***
Ja ako ma vidia kolegovia	.15	**.20**	.17	.13	11.19*
Ja ako ma vidia študenti	.11	.15	.13	.10	7.52

Legenda: Pre ukazovateľ *konflikt v identifikácii* (.00 až 1.00) platí: vysoký = nad .50, stredný =.35 až .50, nízky = .20 až .35 (zvýraznené tučným písmom), veľmi nízky = pod .20. Referenčnou entitou je *Ja akým/akou by som chcel/a byť* (v tabuľke bez uvedenej hodnoty). Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Medzi učiteľmi sa prejavili významné rozdiely v konfliktnej identifikácii. Najvyššie hodnoty dosiahli odborní asistenti vo všetkých Ja entitách s výnimkou metaperspektívy Ja ako ma vidia študenti. V tejto entite sa nepreukázal rozdiel medzi učiteľmi. Docenti a profesori dosahovali v Ja entitách podľa kritérií veľmi nízke, t.j. ideálne hodnoty. Doktorandi dosahovali mierne zvýšenú konfliktnú identifikáciu v entitách súčasného, minulého a pracovného sebaobrazu. V nasledujúcej tabuľke 27/6 sú uvedené hodnoty konfliktnej identifikácie s akademickými entitami.

Tab. 27/6: Rozdiely v *konflikte v identifikácii* medzi doktorandmi (n1=125), odbornými asistentmi (n2=261), docentmi (n3=83) a profesormi (n4=37) v akademických entitách

Entita	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**Chí-kvadrát**
Vedúci a vedúce grantov	**.20**	**.23**	.16	.16	15.16**
Profesori a profesorky	**.21**	**.23**	.17	.17	9.58*
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	.17	**.22**	.15	.15	14.18**
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	.18	**.22**	.16	.15	14.25**
Vedenie univerzity	.18	**.24**	**.20**	**.20**	12.76**
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	**.20**	**.24**	.19	**.22**	6.58

Legenda: Pre ukazovateľ *konflikt v identifikácii* (.00 až 1.00) platí: vysoký = nad .50, stredný =.35 až .50, nízky = .20 až .35 (zvýraznené tučným písmom), veľmi nízky = pod .20. Referenčnou entitou je *Ja akým/akou by som chcel/a byť*. Podľa Kruskal-Wallis H testu. M = priemer, číslo pomenúva skupinu doktorandov 1 – profesorov 4. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Z uvedených hodnôt vyplýva, že doktorandi majú mierne zvýšenú konfliktnú identifikáciu s vedúcimi grantov, profesormi a učiteľmi, ktorí sa nevenujú výskumu. Odborní asistenti dosiahli mierne zvýšenie konfliktnej identifikácie u všetkých akademických entít.

Docenti a profesori majú mierne zvýšené hodnoty ukazovateľa v entite *vedenie univerzity*. Profesori majú mierne zvýšenú konfliktnú identifikáciu aj s učiteľmi, ktorí sa nevenujú výskumu. Rozdiely medzi učiteľmi sú štatisticky významné, okrem poslednej entity učiteľov bez výskumnej orientácie.

6.9 Diskusia

Naším prvým cieľom bolo zistiť, či sú rozdiely vo vybraných pracovných charakteristikách a ukazovateľoch objektívneho kariérového úspechu v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov. V prvej hypotéze sme *predpokladali, že nebude rozdiel medzi mužmi a ženami vo a) veku, b) v dĺžke praxe na univerzite, c) v dĺžke praxe mimo univerzity*. Hypotéza sa nepotvrdila v prvých dvoch podhypotézach. Muži v našej vzorke boli významne starší ako ženy a súčasne ich prax v akademickej obci bola v priemere dlhšia. Toto nerovnaké rozdelenie veku žien a mužov (a dĺžky praxe) však môže byť zapríčinené nižším vekom žien pri odchode do dôchodku a odrážať tak reálny stav na univerzitách. Dĺžka praxe môže byť ovplyvnená prerušovaním kariéry žien počas materskej dovolenky (Filadelfiová, 2007), čím sa skracuje celková dĺžka praxe žien v porovnaní s kontinuálnou mužskou praxou. Zaujímavosťou je, že medzi mužmi a ženami bola porovnateľná dĺžka praxe mimo univerzity. Ďalej sme *predpokladali, že bude rozdiel medzi mužmi a ženami v objektívnych ukazovateľoch kariéry v prospech mužov nasledovne: muži (a) budú dosahovať v priemere vyššie pracovné zaradenie, (b) budú častejšie vykonávať vedúce funkcie, (c) budú častejšie viesť granty, (d) budú mať vyšší priemerný zárobok v porovnaní so ženami (H2)*. Táto hypotéza je platná vo všetkých štyroch tvrdeniach. Muži významne častejšie obsadzujú vyššie odborné pracovné pozície, čo sa potvrdilo aj vo výskume Filadelfiovej et al. (2009), Blagojević et al. (2003) alebo Osborn et al. (2000). V našej vzorke sa prejavila rovnaká tendencia vyššieho zastúpenia žien na nižších pozíciách (doktorandky a odborné asistentky) a prevaha mužov na vyšších pozíciách (docenti a profesori). Szapuová (2009) zistila, že ženy vnímajú kritériá pre postup do vyšších odborných pozícií ako náročnejšie v porovnaní s mužmi. Možnosť vycestovať na zahraničnú stáž a uľahčiť si tak publikovanie v zahraničných časopisoch, získať zahraničné citácie či recenzie sú z dôvodu ich dvojitej roly výskumníčky a matky komplikovanejšie ako u mužov. Podľa našich zistení sú muži častejšie obsadzovaní do vedúcich pozícií, čo potvrdzuje výsledky Filadelfiovej et al. (2009). Podľa autoriek v štúdii z roku 2004 boli ženy minimálne obsadzované na riadiacich pozíciách a nepredstavovali ani jednu tretinu riadiacej

zložky univerzity, čo znemožňuje ovplyvňovať dianie v inštitúcii. Rodové odlišnosti sa prejavili aj v ďalších ukazovateľoch objektívneho kariérového úspechu. Muži v našej vzorke vedú významne častejšie granty a ich príjem prevyšuje finančné ohodnotenie žien. Opäť však musíme zdôrazniť vyšší priemerný vek mužov ako žien a tým aj skreslenie výsledkov preukazujúcich vyššiu úspešnosť mužov v akademickej obci. Predchádzajúce výskumy, ktoré sa zaoberali rodovými rozdielmi a finančným ohodnotením, potvrdzujú vyššie príjmy u mužov (Ng et al., 2005, Judge et al., 1995, Filadelfiová, 2007). Tretia hypotéza obsahovala *predpoklad, že bude rozdiel vo vybraných objektívnych ukazovateľoch kariéry (vedúca funkcia, vedenie grantov a výška zárobku) medzi učiteľmi podľa pracovného zaradenia. So stúpajúcim zaradením budú stúpať tieto ukazovatele objektívneho kariérového úspechu.* Táto hypotéza sa potvrdila a vnímame ju ako validizáciu odpovedí anonymnej populácie respondentov. Podľa Szapuovej (2009) je odborná a riadiaco-funkčná kariéra úzko prepojená a dosiahnutie vyššej pozície v jednej línii pozitívne ovplyvňuje postup v druhej línii. Napriek tomu, že sa na univerzite umožnilo viesť granty aj doktorandom a obsadzovať vedúce pozície odborným asistentom, predsa ešte stále vládne precedens, že tieto funkcie lepšie zvládnu starší a skúsenejší učitelia (s potrebnou autoritou), ako mladší pracovníci. Na druhej strane neskúsenosť mladších pracovníkov im môže uberať odvahu k sebarealizácii v tomto smere. Odborní asistenti sú často veľmi vyťažení učením, výskumom, prípravou na habilitácie a rodinnými povinnosťami (nakoľko sú prevažne vo veku aktívnej starostlivosti o malé deti) a neostáva im čas ani motivácia na kandidovanie na riadiace pozície. Na záver vyhodnotenia prvého cieľa môžeme povedať, že sa prejavili rozdiely v objektívnom kariérovom úspechu čo do rodu a pracovného zaradenia v prospech mužov s vyššou vedecko-pedagogickou hodnosťou. No tieto výsledky sú skreslené vyšším vekom a dlhšou akademickou praxou mužov v porovnaní so ženami.

Naším druhým cieľom bolo overiť, či existujú súvislosti medzi ukazovateľmi subjektívneho kariérového úspechu a globálnymi ukazovateľmi identity. *Predpokladali sme, že bude pozitívny vzťah medzi sebaúctou a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou (H4).* Hypotéza sa potvrdila v oboch prípadoch. Sebaúcta a kariérová spokojnosť majú pozitívny vzťah, ktorý je na hranici stredne silného vzťahu. Na základe teoretickej vzdialenosti konštruktov a vplyvu iných premenných na ich vzťah, sa javí relatívne silne. Sebaúcta je prediktorom kariérovej spokojnosti učiteľov a naopak, v dôsledku zvýšenia kariérovej spokojnosti, sa zvyšuje sebaúcta učiteľov. Sila vzťahu medzi sebaúctou a pracovnou spokojnosťou učiteľov bola slabšia ako sa preukázalo vo výskume Judgea et al. (2000), alebo v metaanalytickej štúdii Judgea a Bona (2001). Tieto odlišnosti mohli byť

spôsobené nielen špecifickosťou populácie vysokoškolských učiteľov, ale aj použitými metodikami. V predchádzajúcich výskumoch používali na meranie vzťahu sebaúcty a ďalších premenných Rosenbergovu škálu sebaúcty (1965), ktorá nezohľadňuje minulé neúspechy jedinca. Posudzovanie sebaúcty jedinca je tak ovplyvnené momentálnym úspechom (Weinreich, 2003), ktorý sa odráža v aktuálnej pracovnej spokojnosti. Preto sa javí vzťah sebaúcty a pracovnej spokojnosti ako tesnejší. *Predpokladali sme, že bude negatívny vzťah medzi difúziou identity a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou (H5).* Podľa výsledkov sa potvrdila aj táto hypotéza a všetky podhypotézy. Difúzia identity vysoko významne negatívne korelovala s kariérovou a pracovnou spokojnosťou, išlo o slabý vzťah. Preukázal sa stredne silný negatívny vzťah medzi difúziou identity a sebaúctou učiteľov. Podobne ako sebaúcta, aj difúzia identity vystupuje ako prediktor vo vzťahu k spokojnosti učiteľov. Difúzia identity je silnejším prediktorom aktuálnej pracovnej ne/spokojnosti ako sebaúcta učiteľov, nakoľko jej hodnoty sú podľa autora metodiky vypočítané na základe súčasného sebaobrazu a konfliktných identifikácií s inými osobami (Weinreich, 1988, in Weinreich, 2003). Na záver môžeme zhodnotiť, že sa preukázal vzťah medzi ukazovateľmi subjektívneho kariérového úspechu a globálnymi ukazovateľmi identity vysokoškolských učiteľov.

Tretím stanoveným cieľom bolo overiť, či sú rozdiely v ukazovateľoch subjektívneho kariérového úspechu a v globálnych ukazovateľoch identity v závislosti od rodu a pracovného zaradenia učiteľov. *Predpokladali sme, že bude rozdiel medzi mužmi a ženami v ukazovateľoch SKÚ v prospech mužov: (a) predpokladali sme vyššiu kariérovú spokojnosť a (b) pracovnú spokojnosť mužov v porovnaní so ženami (H6).* Táto hypotéza sa nepotvrdila ani v jednom tvrdení. Ženy dosiahli významne vyššiu kariérovú spokojnosť ako muži a zároveň sa preukázala porovnateľná pracovná spokojnosť s mužmi. Náš predpoklad sa opieral o výskumné zistenia Carra et al. (1998), podľa ktorých vysokoškolské učiteľky s deťmi preukázali významne nižšiu kariérovú spokojnosť ako muži. Podľa ich výsledkov však neboli rozdiely v kariérovej spokojnosti medzi bezdetnými mužmi a ženami. Môžeme uvažovať nad tým, že ženy v našej vzorke boli prevažne bezdetné alebo so samostatnými deťmi. Keďže sme tieto údaje nezisťovali, tak to nemôžeme výskumne podložiť. V pracovnej spokojnosti sa nepreukázal rodový rozdiel. Hypotézu sme postulovali na základe výskumov vysokoškolských učiteľov Zezulovej (2009) a Búgelovej et al. (2010), podľa ktorých sú učiteľky menej pracovne spokojné a majú vyššiu tendenciu k odchodu z univerzity ako muži. Podľa výskumu Judgea et al. (1995) alebo podľa metaanalytickej štúdie Nga et al. (2005) na všeobecnej vzorke sa nepreukázal rozdiel medzi mužmi a ženami v kariérovej ani v pracovnej

spokojnosti. Podľa Abeleovej a Spurka (2009) je všeobecne známe, že ženy sú kariérovo menej úspešné ako muži. Vďaka tomuto spoločenskému konsenzu môžu ženy uplatňovať nižšie nároky na svoju kariérovú úspešnosť ako muži a v konečnom dôsledku to vedie k ich vyššej spokojnosti ako u mužov, aj keď sú ženy na porovnateľne nižšej pozícii. *Predpokladali sme, že bude rozdiel medzi mužmi a ženami v globálnych ukazovateľoch identity v prospech mužov: (a) predpokladali sme vyššiu sebaúctu a (b) nižšiu difúziu identity u mužov v porovnaní so ženami (H7).* Hypotézu považujeme za potvrdenú nakoľko muži mali významne vyššiu sebaúctu a nižšiu difúziu identity ako ženy. Výsledky mohli byť ovplyvnené vekovou rozdielnosťou mužov a žien, keďže muži boli signifikantne starší ako ženy vo vzorke a ako sme preukázali, sebaúcta stúpa s vekom. No tieto výsledky sú v súlade s predchádzajúcimi štúdiami. Podľa výskumu Wagerovej (1994, in Wager, 2003) mali vysokoškolské učiteľky menej stabilnú identitu v dôsledku ich dvojitej roly (zamestnankyne a matky) a podľa Saundersonovej (2002) mali učiteľky vyššiu difúziu identity a prežívali vyšší konflikt v identifikácii ako muži. Na nižšiu sebaúctu učiteliek nepriamo poukázala aj Szapuová (2009). Podľa autorky ženy vnímajú kritériá na udelenie vedecko-pedagogických titulov s väčšími obavami (a nižšou sebadôverou) či ich dokážu splniť ako muži, čo spätne blokuje ich aktivitu v snahe po ich získaní. Vyššia difúznosť v identite žien je pravdepodobne spôsobená spomínanou dvojitou rolou žien. V snahe naplniť jednu rolu (ktorá neznesie odklad ako starostlivosť o deti a domácnosť) je obmedzené adekvátne fungovanie v druhej role, v pracovnej oblasti. *Predpokladali sme, že bude rozdiel v ukazovateľoch SKÚ podľa pracovného zaradenia učiteľov: (a) predpokladali sme vyššiu kariérovú spokojnosť a (b) vyššiu pracovnú spokojnosť u docentov a profesorov v porovnaní s doktorandmi a odbornými asistentmi (H8).* Túto hypotézu musíme zamietnuť v oboch predpokladoch. Podľa prvej podhypotézy sa síce prejavila významne vyššia kariérová spokojnosť u profesorov a docentov v porovnaní s odbornými asistentmi, aj medzi profesormi a doktorandmi, no nebol rozdiel medzi docentmi a doktorandmi. Najnižšiu kariérovú spokojnosť dosiahli odborní asistenti. V pracovnej spokojnosti sa výsledky rozdelili podľa toho, či išlo o vnútornú, vonkajšiu alebo celkovú pracovnú spokojnosť. Vnútorne pracovne spokojní sú signifikantne najviac profesori, za nimi nasledujú v poradí doktorandi, odborní asistenti a nakoniec docenti, pričom sa medzi nimi neprejavil významný rozdiel. Podľa týchto výsledkov dosahujú profesori významne vyššie uspokojenie z možnosti sebarealizácie v práci ako ich kolegovia na nižších pozíciách. Dá sa povedať, že sú na vrchole odbornej kariéry a môžu si užívať patričnú prestíž ich pozície spolu s nižšími nárokmi na pracovné zaťaženie výučbou a môžu sa viac venovať výskumu. Pracovne najspokojnejší s vonkajšími faktormi práce na univerzite sú doktorandi so

signifikantným rozdielom v porovnaní s docentmi a odbornými asistentmi. Profesori sú podľa priemerných hodnôt ukazovateľa druhí najspokojnejší po doktorandoch, no nepotvrdil sa rozdiel v porovnaní s ostatnými učiteľmi. Pracovnú spokojnosť doktorandov sme bližšie analyzovali na skupine doktorandov z východného Slovenska (Lukáčová, 2010b). Najspokojnejší boli s kolegami, s pracovným časom a bezpečnosťou práce (80-90%), no iné zložky vonkajšej pracovnej spokojnosti odrážali zníženú spokojnosť (s materiálnymi podmienkami, so spôsobom vedenia fakulty a pod.).S výškou zárobku bola nespokojná tretina opýtaných doktorandov. Napriek tomu, že sa u doktorandov preukázala významne vyššia vonkajšia pracovná spokojnosť ako u docentov a odborných asistentov, nejde o výraznú mieru spokojnosti s pracovnými podmienkami. Celková pracovná spokojnosť je najvyššia u profesorov a doktorandov a s významným rozdielom nasledujú menej spokojní odborní asistenti a docenti. Hodnoty celkovej pracovnej spokojnosti u všetkých učiteľov vypovedajú o ich miernej spokojnosti (v priemere nedosahujú ani 5 bodov zo 7 stupňovej škály PS), čo považujeme za neuspokojivý trend v akademickej obci. Podľa Rossera (2004) vedie znížená pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov k zvažovaniu odchodu zo zamestnania. Naše zistenia sú v súlade s výskumom Judgea et al. (1995) alebo Nga et al. (2005), podľa ktorých sa nepreukázal vzťah medzi vekom a ukazovateľmi subjektívneho kariérového úspechu. Podľa Hochwartera et al. (2001) má vzťah veku a pracovnej spokojnosti nelineárnu distribúciu v tvare U, to znamená, že mladší a starší zamestnanci bývajú spokojnejší (čo je paralelou pre doktorandov a profesorov v našom výskume). Podľa Clarka et al. (1996) je pre mladých zamestnancov typický pracovný elán a vysoké očakávania od nového zamestnania, ktoré dočasne zvyšujú pracovnú spokojnosť. Až s narastajúcou dobou trvania zamestnania dochádza k strate ilúzií (čo sa prejavilo znížením vonkajšej pracovnej spokojnosti doktorandov s narastajúcou dĺžkou akademického pôsobenia na univerzite). Spokojnosť starších zamestnancov je vysvetľovaná tým, že starší zamestnanci spravidla obsadzujú „nedosiahnuteľné“ pozície pre služobne mladších kolegov a táto výnimočnosť zvyšuje prestíž ich pracovnej pozície (Miller, Form, 1951, in Hochwarter et al., 2001). Podľa Búgelovej et al. (2010) sa na vzorke vysokoškolských učiteľov potvrdilo, že prestíž (ktorá má zjavný vplyv na pracovnú spokojnosť zamestnancov) stúpa so zvyšujúcou odbornosťou. Prestíž povolania učiteľov stúpa aj s dĺžkou ich praxe. Podľa Búgelovej et al. (2010) je za kritické obdobie považované obdobie akademickej praxe od 6 do10 rokov, kedy dočasne klesá prestížnosť v očiach učiteľov (a nepriamo znižuje aj pracovnú spokojnosť). Toto časové obdobie poukazuje na skupinu odborných asistentov, ktorí po skončení doktorantúry „strácajú“ ružové okuliare a pod vplyvom rôznych povinností sa znižuje nielen ich pracovná, ale aj kariérová

spokojnosť. Pozícia odborného asistenta je charakteristická nízkym príjmom a množstvom pracovných povinností (najmä pedagogického charakteru). Navyše odborní asistenti sú v prevažnej miere vo veku, keď v súkromí čelia nárokom novozaloženej rodiny a výchove malých detí. V hypotéze č. 9 *sme predpokladali, že bude rozdiel v globálnych ukazovateľoch identity podľa pracovného zaradenia učiteľov: (a) predpokladali sme vyššiu sebaúctu a (b) nižšiu difúziu identity u docentov a profesorov v porovnaní s doktorandmi a odbornými asistentmi.* Prvá podhypotéza sa potvrdila, nakoľko sebaúcta stúpa s pracovným zaradením učiteľov (a zároveň s vekom) a potvrdili to významné rozdiely medzi skupinami učiteľov. Najnižšiu sebaúctu preukázali doktorandi a najvyššiu profesori. Sebaúcta je odrazom úspechu jedinca a čím viac učiteľ stúpa po „rebríčku" hodností, tým viac úspechov a kladných postojov k sebe samému prežíva. Podľa výskumu Kammeyer-Muellera et al. (2008) sa preukázalo, že sebaúcta je determinantou objektívneho úspechu ale nepreukázal sa opačný vplyv objektívneho kariérového úspechu na sebaúctu. Autori však predpokladali, že u ľudí s centrálnou pracovnou rolou sa tento vplyv môže prejaviť. Druhá podhypotéza nie je potvrdená, nakoľko sa zvýšená difúzia identity preukázala len u odborných asistentov. Doktorandi dosahovali nízke hodnoty tohto ukazovateľa, podobne ako docenti a profesori. Za zvýšenou difúziou identity odborných asistentov môžeme hľadať množstvo pracovných povinností prepojených so starostlivosťou o mladú rodinu. Môžeme zhrnúť, že náš tretí cieľ sa naplnil objasnením rozdielov v SKÚ, v sebaúcte a difúzii identity medzi učiteľmi podľa rodu a pracovného zaradenia. Preukázalo sa, že ženy sú kariérovo spokojnejšie, nie sú rodové rozdiely v pracovnej spokojnosti a muži majú vyššiu sebaúctu a nižšiu difúziu identity. Podľa pracovného zaradenia sa javia pracovne najspokojnejší profesori a doktorandi, menej spokojní sú docenti a odborní asistenti, pričom u všetkých učiteľov išlo len o miernu pracovnú spokojnosť. Sebaúcta stúpa s odbornou hodnosťou učiteľov a difúzia identity je mierne zvýšená u odborných asistentov.

Štvrtým cieľom bolo zistiť, či existuje súvislosť medzi ukazovateľmi OKÚ a SKÚ a globálnymi ukazovateľmi identity. *Predpokladali sme, že bude pozitívny vzťah medzi vedúcou funkciou a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou (H10).* Kariérová spokojnosť mierne stúpa s povýšením do riadiacej funkcie a tento vzťah je silnejší ako medzi postupom v odbornej kariére a kariérovou spokojnosťou. Učiteľ vďaka postupu v odbornej kariére môže dosiahnuť aj riadiacu kariéru (Szapuová, 2009) a teda miera kariérovej spokojnosti s odborným postupom sa zvýši o spokojnosť s postupom na riadiacu pozíciu. Navyše odborná kariéra je stabilná a dosiahnuté vedecko-pedagogické tituly učiteľom ostávajú, kým riadiaca kariéra je výnimočnejšia, nakoľko sú do nej učitelia volení

len na isté obdobie. Ďalej sme predpokladali vzťah medzi riadiacou kariérou a pracovnou spokojnosťou. Preukázalo sa, že s povýšením stúpa vnútorná pracovná spokojnosť, no nemá vplyv na spokojnosť učiteľov s pracovnými podmienkami, ktoré sa s postupom učiteľov výrazne nemenia. Výsledky potvrdili stredne silný pozitívny vzťah medzi riadiacou kariérou a sebaúctou. Sebaúcta ako prediktor ovplyvňuje angažovanosť jedinca v kariérovom napredovaní, no môžeme predpokladať aj spätné zvýšenie sebaúcty dosiahnutím významnej riadiacej pozície. Vzťah sebaúcty a pracovného zaradenia je silnejší, čo môžeme vysvetliť tým, že odborná kariéra má vzostupný charakter a pridelený titul viac ovplyvňuje identitu učiteľa ako dočasná riadiaca funkcia. V hypotéze č. 10 prijímame prvú a tretiu podhypotézu, druhú zamietame. *Predpokladali sme, že bude pozitívny vzťah medzi vedením grantu a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou (H11).* Vedenie grantu nemá vplyv na kariérovú spokojnosť ani na pracovnú spokojnosť učiteľov. S počtom vedených grantov stúpa sebaúcta učiteľov a ide o silnejší vzťah ako medzi riadiacou kariérou a sebaúctou. Vo výskume Lukáčovej a Búgelovej (2009) podľa vyjadrení respondentky bola osoba vedúceho grantu považovaná za najvýznamnejšiu osobu na katedre, nakoľko prináša peniaze a motivuje ostatných k výskumu a publikovaniu. Tým jej kolegovia preukazujú vyššiu úctu ako napr. vedeniu univerzity, čo sa môže prejaviť vyššou sebaúctou jedinca. Toto tvrdenie predpokladá sebaúctu ako závislú premennú. V opačnom smere je sebaúcta zdrojom angažovanosti učiteľov pri podávaní grantov a zvyšuje tak šancu ich získať. Hypotézu č. 11 môžeme prijať len v poslednom tvrdení. *Predpokladali sme, že bude pozitívny vzťah medzi výškou zárobku a (a) kariérovou spokojnosťou, (b) pracovnou spokojnosťou, (c) sebaúctou (H12).* Výška platu je najsilnejším prediktorom kariérovej spokojnosti v porovnaní s odbornou a riadiacou kariérou učiteľov. Výsledky sú porovnateľné s metaanalytickou štúdiou Nga et al. (2005), podľa ktorých je plat silnejší prediktor kariérovej spokojnosti ako povýšenie (ktoré v našom prípade korešponduje viac s riadiacou kariérou ako s odbornou), aj keď na našej vzorke išlo o mierne slabší vzťah medzi premennými. Plat je veľmi slabý prediktor vnútornej pracovnej spokojnosti, no nekoreluje s vonkajšou pracovnou spokojnosťou. Výška zárobku má stredne silný vzťah so sebaúctou (druhý najsilnejší po odbornej kariére). Podľa Kammeyer-Muellera et al. (2008) je sebaúcta prediktorom výšky príjmu, no nevylúčili opačný vplyv, teda výšky zárobku na sebaúctu u jedincov, pre ktorých je centrálna pracovná rola v porovnaní s ostatnými. Hypotézu č. 12 prijímame len v prvej a tretej podhypotéze. *Predpokladali sme, že difúzia identity bude negatívne korelovať s (a) vedúcou funkciou, (b) vedením grantu, (c) výškou zárobku (H13).* Difúzia identity má slabý no významný vzťah s vedúcou funkciou a vedením grantu, no nepreukázal sa vzťah s výškou

zárobku učiteľov. Nakoľko nemáme k dispozícii štúdie s podobným zameraním, môžeme sa oprieť len o naše úvahy. Difúzia identity je stav, ktorý je v rôznej miere prítomný u každého človeka a ide o mieru identifikačného konfliktu s významnými osobami pre jedinca (Weinreich, 1998, in Weinreich, 2003). Je zrejmé, že jedinci s nižšou mierou identifikačného konfliktu sa môžu jednoduchšie angažovať v dosahovaní riadiacej kariéry či vedení grantov. A naopak, dosiahnutím významnej pozície a úspešnosťou vo vedení grantov sa znižuje konflikt v identifikácii s významnými rolovými modelmi. Podľa Lawa et al. (2002) je pre rozvoj kariérovej identity jedinca dôležité zvýšiť sebareflexiu voči svojmu kariérovému napredovaniu, počúvať svoje pocity prameniace z práce, viesť svoje kariérové ciele v jednote s vlastnými hodnotami a len tak je možné vytvoriť koherentnú štruktúru Ja jedinca a minimalizovať konfúziu identity spôsobenú snahou o identifikáciu s mnohoznačnými sociálnymi rolami. Hypotézu považujeme za potvrdenú v prvom a druhom tvrdení. Pri zhodnotení štvrtého cieľa môžeme povedať, že vzťah medzi ukazovateľmi OKÚ, SKÚ a globálnymi ukazovateľmi identity učiteľov nie je všeobecne platný a preukazuje sa len na úrovni jednotlivých premenných. Variabilitu významnosti vzťahu premenných pripisujeme špecifickosti vzorky vysokoškolských učiteľov, ich pracovného prostredia a kariérovým možnostiam postupu. V súvislosti s týmito závermi by sme chceli dať do pozornosti čiastkové korelácie premenných v závislosti od pracovného zaradenia učiteľov. Významným prediktorom kariérovej spokojnosti doktorandov je plat, s ktorým sa zvyšuje aj sebaúcta doktorandov. Plat doktorandov vo všeobecnosti stúpa po absolvovaní dizertačnej skúšky, čo je významným krokom v odbornej kariére, a teda kariérová spokojnosť a sebaúcta môžu stúpať aj na základe odborného postupu. Týmto vysvetlením môžeme eliminovať zdanlivo povrchné zistenie, že spokojnosť a sebaúcta doktorandov stúpa len na základe zvýšenia zárobku. Špecifický vplyv na pracovnú spokojnosť odborných asistentov má dĺžka praxe mimo univerzity, ktorá znižuje vonkajšiu pracovnú spokojnosť, no zároveň zvyšuje sebaúctu. U docentov sa prejavila výška platu ako stredne silný prediktor pracovnej spokojnosti. Dĺžka praxe na vysokej škole významne zvyšuje difúziu identity docentov, resp. čím je vyššia difúzia identity docentov, tým narastá dĺžka ich pôsobenia na škole bez postupu na vyššiu hodnosť. Tento trend poukazuje na problematiku kariérového plató, ktoré je definované ako vrchol v kariére zamestnanca bez ďalšej vyhliadky na povýšenie (Ference et al., 1977). Z praxe je známe, že pozícia profesora je dosiahnuteľná len výnimočne vedecky zdatným a silne angažovaným učiteľom, ktorí túto hodnosť získavajú až vo vyššom veku. Je zrejmé, že učitelia, ktorí vnímajú post docenta ako konečnú stanicu v ich odbornej kariére a nemajú z rôznych dôvodov vyhliadky na postup, môžu prežívať svoju pracovnú rolu konfliktne.

Podľa Rymeša (2003) sú pre jedincov, ktorí dosiahli kariérové plató, typické pocity mrzutosti, sklamania a môžu na to reagovať radikálnou zmenou svojej kariéry alebo sa usilujú o vhodnú kompenzáciu a sebarealizáciu v inej oblasti. V skupine profesorov sa preukázali vedenie grantu a výška zárobku ako stredne silné determinanty kariérovej spokojnosti, a výška zárobku významne pozitívne determinuje aj vnútornú pracovnú spokojnosť profesorov.

Posledným cieľom štúdie bolo preskúmať, či existujú rozdiely v štruktúre identity medzi vysokoškolskými učiteľmi v závislosti od ich pracovného zaradenia. V hypotéze č.14 sme *očakávali, že učitelia s vyšším pracovným zaradením (docenti a profesori) budú hodnotiť entity týkajúce sa Ja pozitívnejšie ako učitelia s nižším pracovným zaradením (doktorandi a odborní asistenti).* Medzi učiteľmi sa preukázali významné rozdiely v hodnotení Ja entít. Náš predpoklad, že docenti a profesori budú hodnotiť entity vzťahujúce sa k Ja pozitívnejšie, sa potvrdil (interpretáciu opierame o kritériá ukazovateľa, ktoré sú poskytnuté autorom metodiky). Tieto výsledky korešpondujú s preukázaným vzťahom medzi sebaúctou a pracovným zaradením, resp. vekom respondentov. Hypotézu prijímame. *Predpokladali sme, že entity reprezentujúce akademický kariérový úspech (profesori a profesorky, vedúci a vedúce grantov či členovia vedenia univerzity), budú hodnotené pozitívnejšie ako ostatné akademické entity (H15).* Poradie hodnotenia entít bolo nasledovné: najpozitívnejšie hodnotenie získali vedúci grantov, významne menej pozitívne boli hodnotení profesori, za nimi nasledovali kolegovia a kolegyne a až tak vedenie univerzity, pričom hodnota ukazovateľa bola na hranici s nízkym hodnotením. Najnižšie hodnotenie dosiahli učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu. Hypotézu zamietame. Chceli by sme zdôrazniť, že ani jedna z akademických entít nebola hodnotená vysoko pozitívne (podľa kritérií ukazovateľa), čo svedčí o vnímanej variabilite kvality vnútri hodnotených skupín akademicky úspešných entít. Podľa analýzy hodnotenia akademických entít v závislosti od pracovného zaradenia sa preukázalo, že učitelia mali tendenciu hodnotiť negatívnejšie akademické entity ako Ja entity čo je v súlade s výskumom Poliacha (1999, in Kasáčová, 2004). Podľa autora majú učitelia výrazné devalvačné atribučné tendencie voči kolegom z čoho usudzoval, že aj voči profesii ako stavu. Podľa Kasáčovej (2004) zvýšená kritickosť k príslušníkom profesie má negatívny dopad na všeobecne prijímané názory na učiteľskú profesiu a tiež znižujú pocit hrdosti na príslušnosť k profesii. Ďalej sme *predpokladali, že ženy (kolegyne z VŠ) budú učiteľmi hodnotené menej pozitívne ako muži (kolegovia z VŠ).* Pri hodnotení entity kolegov a kolegýň z VŠ sa preukázalo významne negatívnejšie vnímanie ženskej entity. Hypotézu prijímame. Výsledky poukazujú na vnímanie pracovnej roly žien ako menej hodnotnej v porovnaní s mužmi a predpokladáme, že dôvodom bude ich prerušovaná kariéra (Filadelfiová, 2007) a

nižšia angažovanosť v práci v dôsledku angažovanosti v role matky a manželky (Vodáková, 1995, Kicková, 1997, Bútorová et al., 2008). Podľa Szapuovej (2009) učiteľky vnímajú znevýhodnenie svojej pozície v porovnaní s mužmi, napr. pri výbere mužských kandidátov na riadiace pozície, čo poukazuje na hlbšie zakorenené negatívnejšie postoje voči pracujúcim ženám a vytváranie skleneného stropu (Filadelfiová et al., 2009). Podľa Carra et al. (1998) sa nepreukázali rozdiely v produktivite medzi učiteľmi a učiteľkami, kým boli bezdetní. So starostlivosťou o malé deti sa znižuje výskumná produktivita žien a autori navrhli ako riešenie zavedenie inštitucionálnej podpory, zníženie pracovného úväzku, kariérové poradenstvo a mentorskú podporu pre učiteľky. V hypotéze č.17 sme *predpokladali, že učitelia sa budú viac idealisticky identifikovať s entitami reprezentujúcimi akademický kariérový úspech (profesori a profesorky, vedúci a vedúce grantov či členovia vedenia univerzity), ako s ostatnými akademickými entitami.* Najvyššiu mieru idealistickej identifikácie dosiahli učitelia s rolovým modelom vedúcich grantov a profesorov. Tento trend je významnejší v skupine docentov a profesorov, čo znamená, že si želajú byť takí ako je posudzovaná osoba. Entita vedenie univerzity dosiahla nižšie hodnoty ako kolegovia a kolegyne z univerzity. Hypotézu preto zamietame. Podľa miery identifikácie učiteľov je zjavná preferencia vedúcich grantov. Opakovane sa potvrdzuje náš predpoklad, že v dobe akademického kapitalizmu začína vynikať nový typ akademickej kariéry, ktorý závisí od schopnosti učiteľa (= vedúceho grantu) vytvoriť tím ľudí pre účely konkrétneho projektu, získať grantovú podporu a umožniť ostatným participovať na výskume a publikovať (Lukáčová, Búgelová, 2019). Tento trend sa na Slovensko prenáša zo západných krajín, kde zamestnanie na dobu neurčitú vystriedali krátkodobé zmluvy viazané na relatívne krátku dobu trvania projektu, z ktorého plynú peniaze (Roberts, 2002, in Stockelová, Linková, 2009). Učitelia sú vystavení neistote o svoje budúce uplatnenie a snažia sa byť úspešnými vodcami grantov, aby zabezpečili sebe aj kolegom vysoko dôležitú grantovú podporu pre výskum. Výsledky poukazujú na to, že reformné snahy MŠ SR, ktorých cieľom je zvýšenie konkurencieschopnosti univerzít a motivovanie učiteľov k výskumnej aktivite je postupne internalizované do hodnotového systému učiteľov (najmä docentov a profesorov). V poslednej hypotéze sme *očakávali vyššie hodnoty kontra-identifikácie učiteľov v entite VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu v porovnaní s ostatnými entitami.* Zvýšené hodnoty kontra-identifikácie s entitou učiteľov, ktorí sa nevenujú výskumu, sa preukázali v skupine docentov a profesorov. U doktorandov a odborných asistentov boli hodnoty kontra-identifikácie podľa kritérií autora metodiky nízke, no boli najvyššie v porovnaní s ostatnými entitami, preto považujeme hypotézu za potvrdenú. Docenti a profesori v našej vzorke sa snažia významne viac dištancovať od učiteľov, ktorí

z rôznych dôvodov nie sú aktívni vo výskume. Pri vyhodnotení piateho cieľa práce môžeme potvrdiť, že sa preukázali rozdiely v štruktúre identity učiteľov podľa ich pracovného zaradenia. Vo všeobecnosti sa preukázalo, že sebahodnotenie učiteľov je pozitívnejšie u docentov a profesorov v porovnaní s mladšími učiteľmi. Za najpreferovanejšie akademické entity sú považovaní vedúci grantov a profesori, s ktorými sa vysoko idealisticky identifikujú docenti a profesori. Entita vedenie univerzity získala nízke hodnotenie od všetkých učiteľov. Učiteľky sú hodnotené menej pozitívne ako učitelia, no najmenej preferovanou entitou sú učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu a učitelia sa snažia dištancovať od tohto negatívneho rolového modelu, najmä docenti a profesori. Za zaujímavé zistenie považujeme výsledky ukazovateľa konflikt v identifikácii, pri ktorom sa preukázala zraniteľná a zvýšene konfliktná identita najmä u odborných asistentov, nielen v Ja entitách, ale aj vo všetkých akademických entitách. Jedinou nekonfliktnou oblasťou odborných asistentov sa prejavilo hodnotenie študentmi.

Miera platnosti našich zistení je obmedzená z viacerých dôvodov. Vo výskume sme oslovili učiteľov nenáhodným príležitostným výberom, nakoľko sme záviseli od zverejnenia emailových adries učiteľov a od funkčnosti uvádzanej adresy. Tento nedostatok sme sa snažili minimalizovať stratifikovaným výberom univerzít a oslovením všetkých učiteľov, ktorí mali zverejnenú adresu. Tým sme zabezpečili vysoko početnú vzorku učiteľov aj napriek relatívne nízkej návratnosti vyplnených dotazníkov. K motivovaniu učiteľov sme využili anonymný zber údajov prostredníctvom odoslania dotazníka bez možnosti overenia, kto ho zaslal. Výskumný súbor bol zastúpený v rôznom počte podľa rodu a pracovného zaradenia, pričom toto rozdelenie kopírovalo výsledky Szapuovej (2009), kde ženy dosahovali viac pozícií na nižších postoch a menej na postoch docentov a profesorov v porovnaní s mužmi. Vo všeobecnosti početnosť učiteľov v jednotlivých skupinách klesá spolu so stúpaním akademickej hodnosti, čo sa prejavilo na značne nízkej skupine profesorov. Výsledky na tejto skupine nie je možné zovšeobecniť pre ich možnú špecifickosť bez doplnenia ďalšieho výskumu. Výsledky na celom výskumnom súbore sú zovšeobecniteľné na celú populáciu učiteľov na Slovensku. Použité metodiky na meranie kariérovej a pracovnej spokojnosti považujeme za silnú stránku výskumu, nakoľko sa preukázala ich vysoká reliabilita. Taktež využitie metodiky IDEX (Weinreich et al., 1991) nám umožnilo komplexnú analýzu štruktúry identity učiteľov a odhaliť mieru globálnych ukazovateľov identity a ich vzťah k ukazovateľom objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu.

V našom výskume sa preukázalo pretrvávanie tendencie vyššieho objektívneho kariérového úspechu mužov v porovnaní so ženami, napriek tomu sa neprejavili rozdiely

v pracovnej spokojnosti. Učiteľky prejavili vyššiu kariérovú spokojnosť ako učitelia. Sebaúcta mužov je vyššia a difúzia identity nižšia v porovnaní so ženami, čo je čiastočne ovplyvnené vyšším priemerným vekom mužov a dlhšou akademickou praxou v porovnaní so ženami. Pracovne najspokojnejší sú profesori a doktorandi, menej spokojní sú docenti a odborní asistenti, pričom u všetkých učiteľov išlo len o miernu pracovnú spokojnosť, ktorá môže viesť k uvažovaniu nad zmenou zamestnania. Sebaúcta stúpa s odbornou hodnosťou učiteľov a difúzia identity je mierne zvýšená u odborných asistentov. Odborná a riadiaco-funkčná kariéra sú spolu s výškou zárobku prediktormi kariérovej spokojnosti. Ukazovatele objektívnej kariéry majú pozitívny vzťah so sebaúctou. Sebaúcta je pozitívnym prediktorom a difúzia identity negatívnym prediktorom subjektívneho kariérového úspechu učiteľov. Naše zistenia nepovažujeme za úplné najmä čo sa týka určenia smeru vzťahu medzi premennými. V ďalšom skúmaní sa zameriame na overenie sily vzťahu premenných v regresnom modeli. Podľa analýzy štruktúry identity je sebahodnotenie u docentov a profesorov pozitívnejšie v porovnaní s mladšími učiteľmi. Najvýznamnejší post na univerzite majú grantový vedúci a za nimi nasledujú profesori. Vedenie univerzity získalo nízke hodnotenie. Učiteľky sú hodnotené menej pozitívne ako učitelia a za negatívny rolový model sú považovaní učitelia bez výskumnej angažovanosti. Najzraniteľnejšiu identitu má skupina odborných asistentov.

Výsledky nášho skúmania pokrývajú prázdne miesto na domácej vedeckej scéne, najmä čo sa týka skúmania identity vysokoškolských učiteľov, čím prispievajú k rozvoju základnej oblasti výskumu. Zároveň dúfame, že tieto výsledky budú využité aj v praktickej oblasti ako inšpirácia pre manažment univerzít a fakúlt pri riadení zamestnancov, ktorí sú kľúčovou zložkou ich konkurencieschopnosti na akademickom trhu. Preukázala sa všeobecne nízka miera spokojnosti učiteľov s pracovnými podmienkami, ktorá je hlavným zdrojom uvažovania zamestnancov o zmene svojho zamestnania. Za jeden z dôležitých prediktorov spokojnosti učiteľov a teda dôležitý motivačný činiteľ, sa potvrdila výška zárobku. Naše výskumné zistenia preukázali, že učiteľky sú hodnotené menej pozitívne ako ich kolegovia a majú väčšie ťažkosti s kariérovým napredovaním pravdepodobne v dôsledku dvojitej roly zamestnankyne - matky. Je v kompetencii vedenia univerzity zvýšiť inštitucionálnu podporu týchto žien, napr. poskytnutím dočasného skráteného úväzku, kariérového poradenstva či mentorskej podpory po návrate z materskej dovolenky a pod., aby sa im podarilo aspoň čiastočne dobehnúť medzeru vo svojej kariére. Prejavila sa tiež potreba podporiť odborných asistentov, nakoľko ich profesijná identita je najzraniteľnejšia v dôsledku vysokého zaťaženia (čo do učenia aj výskumu) čo im môže brániť v ich ďalšom kariérovom postupe. Zvýšená difúzia identity odborných asistentov môže byť spôsobená tým, že táto skupina učiteľov je

tvorená prevažne ženami v strednej dospelosti, kedy sú najviac vyťažené starostlivosťou o rodinu. Za významný prínos považujeme zistenie, že pozícia grantového vedúceho je novým typom kariéry na univerzite a predpokladáme, že tento trend podnietili reformné kroky MŠ SR s cieľom zvyšovania kvality a kvantity výskumnej produktivity učiteľov na školách. Vedenie grantov zatiaľ nemá vzťah ku kariérovej spokojnosti, no učitelia na vyšších pozíciách považujú osobu vedúceho grantu za významne pozitívny rolový model a s počtom vedených grantov stúpa aj ich sebaúcta.

ZÁVER

Prostredie školy – akejkoľvek je obvykle verejnosti známe, pretože každý človek ho v priebehu svojho života zažil. Minimálne desať povinných rokov alebo aj dvadsať. Drvivá väčšina však pozná školu len „zvonku“, z pozície žiaka či študenta.

Cieľom tejto publikácie bolo predostrieť čitateľovi obraz profesie učiteľa, jeho pracovného života a úskalia s ním spojené z pohľadu menej známeho – „zvnútra“.

Každá z autoriek pristupovala k svojmu výskumnému problému svojou osobitou cestou. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD. zvolila cestu manažmentu ľudských zdrojov s akcentom „kvantifikovať nekvantifikovateľné“, teda zhmotniť do konkrétnych údajov duševnú činnosť vysokoškolského učiteľa a prostredníctvom kvantifikovaných údajov poukázať okrem iného aj na časovú náročnosť práce učiteľa s akcentom na množstvo nevyhnutných osobných kompetentností, ktorými by mal (musí?) učiteľ disponovať.

Mgr. Jana Lukáčová, PhD. sústredila pozornosť na proces identifikácie vysokoškolského učiteľa, jeho možnosti kariérneho postupu a úskalia, ktoré musí učiteľ na tejto ceste podstúpiť pri neustálej potrebe, ale aj nevyhnutnosti vzdelávať sa a byť koncepčne kreatívny. A to všetko v kontexte neustálych reformných pokusov o reformu nášho školského a vzdelávacieho systému.

Doc. PhDr. Taťjana Búgelová, PhD. sa rozhodla riešiť problematiku práce učiteľa prostredníctvom sociálno – psychologického prístupu. Vo svojom výskume upriamuje pozornosť na prežívanie učiteľa ako nositeľa svojej profesie a v komparácii s učiteľmi na troch stupňoch vzdelávania (základná škola, stredná škola, vysoká škola), analyzuje subjektívnu aj objektívnu profesionálnu prestíž učiteľa, jeho spoločenský status a vnútorné dilemy, ktoré učiteľ pociťuje vzhľadom k spoločenskému nedoceneniu jeho práce.

Pre samotné autorky bolo zaujímavým a príjemným poznaním, že pri relatívne nezávislých a samostatných výskumných cestách sa dopracovali k výsledkom, ktoré navzájom úzko súvisia a pozornému čitateľovi umožnia mozaikovitým spôsobom získať pomerne široký a komplexný pohľad na prácu, pracovné prostredie a kariéru učiteľa.

V mnohých parciálnych výsledkoch autoriek rezonujú rovnaké problémy učiteľskej profesie – spoločenské i ekonomické nedocenenie, nadmerná časová záťaž, frustrácia vyplývajúca z „márnosti“ vynakladaného úsilia, ale na druhej strane aj potešenie z práce, pocit morálnej satisfakcie, možnosť vnútornej sebarealizácie a osobnej slobody kvôli ktorým sa negatívne javy oplatí prekonávať.

Už mnoho rokov, najmä v súvislosti s úsilím reformovať a modernizovať naše školstvo na všetkých úrovniach sme svedkami neraz až vzletných deklarácií: Vzdelanie – hneď po zdraví je najväčšia ľudská hodnota ..., kvalita národa sa odvíja od jeho vzdelanostnej úrovne ..., vzdelanie ľudí – bohatosť národa ...., profesia učiteľa – neodmysliteľná spoločenská potreba, atď.

Môžeme pevne dúfať, že informácie a výskumné zistenia uvedené v tejto publikácii budú tiež jedným z krokov, ktoré posunú deklarované vyhlásenia do reálnej praktickej roviny, ktorá prinesie úžitok nielen učiteľom, ale každému, kto vie aká dôležitá je hodnota vzdelania.

T. Búgelová

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ABELE, A. E., SPURK, D. 2009. The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. In *Journal of Vocational Behavior*, *74*(1), 2009, p. 53-62.

ALLEN, T. D., POTEET, M. L., RUSSELL, J. E. A. 1998. Attitudes of Managers Who are More or Less Career Plateaued. In *The Career Development Quaterly*, *47*(2), 1998, p. 159-172.

ANTOŠOVÁ, M. 2003. Znalostný manažment a možnosť jeho aplikácie v podniku. In *Vzdelávanie dospelých, č. 3/2003*. ISSN 1335-2350.

ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. (Nejnovější trendy a postupy.) Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1407-3.

ARNOLD, J. 2005. Careers in changing times. In Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., Burnes, B. (Eds.). Work psychology. Understanding human behaviour in the workplace (4th ed.). Harlow: Prentice Hall, 2005, p. 520-557.

ARNOLD, J., SILVESTER, J., A KOL. 2007. *Psychologie práce pro manažery a personalisty*. Praha: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1518-3.

ARTHUR, M. B., CLAMAN, P. H., DEFILLIPPI, R. J. 1995. Intelligent enterprise, intelligent careers. In *Academy of Management Executive*, *9*(4), 1995, p. 7-20.

ARTHUR, M. B., INKSON, K., PRINGLE, J.K. 1999. The New Careers: Individual Action and Economic Change. London: Sage, 1999.

ARTHUR, M. B., ROUSSEAU, D. M. (Eds.). 1996. The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press, 1996.

ASHKENAS, R., ULRICH, D., JICK, T., KERR, S. 2002. Boundaryless Organization. Breaking the Chains of Organizational Structure. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

AUGUST, L., WALTMAN, J. 2004. Culture, Climate, and Contribution: Career Satisfaction Among Female Faculty. In *Research in Higher Education*, *45*(2), 2004, p. 177-192.

BAČOVÁ, M. 2001. Učiteľská profesia: Paradoxy a východiská. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien (riziká, problémy, perspektívy)*. Prešov: Metodické centrum v Prešove, 2001. ISBN 80-8068-037-X.

BAČOVÁ, V. 1993. Teórie osobnej a sociálnej identity. In Výrost, J., Lovaš, L., Bačová, V. (Eds.). Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II. Košice: Veda, 1993, p. 72-129.

BAČOVÁ, V. 1998a. Identita slovenských mužov a žien v rôznom období dospelosti. In *Československá psychologie, 42*(1), 1998, p. 8-20.

BAČOVÁ, V. 1998b. Možnosti zisťovania osobnej identity: Metodika IDEX. In *Československá psychologie, 42*(5), 1998, p. 449-461.

BAJZÍKOVÁ, Ľ. 1999. *Odmeňovanie ako zdroj motivácie zamestnancov.* Bratislava: Ekonóm,1999. ISBN 80-225-1217-6.

BAJZÍKOVÁ, Ľ. 2004. *Systémy odmeňovania*. Bratislava: Ofprint. 2004. ISBN 80-89037-16-X.

BAJZÍKOVÁ, Ľ., PIŠKANIN, A., LAŠÁKOVÁ, A. 2010. *Manažment v globálnom prostredí*. Bratislava: UK, 2010. ISBN 978-80-89037-28-5.

BAKOŠ, J. 2002. *Metamorfózy štatútu intelektuála*. www.uniba.sk/webuk/uk celkovy pohlad/profesorske prednasky/BakosJ.htm

BARINKOVÁ, M. 2009. Teoretické a praktické otázky flexibility pracovných pomerov učiteľov vysokých škôl. In *Teória a prax verejnej správy*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Košice: Fakulta verejnej správy UPJŠ v Košiciach, 2009. ISBN 978-80-7097-736-1.

BARLING, I., DEKKER, I., KELLOWAY, E. 1996. Work force size and multifaceted job satisfaction: a cross-national study. In *The Journal of Social Psychology*. 136(2), p. 201-208. [online] [cit. 2009-01-23] Dostupné na internete: <http://www.ebsco.com>.

BARTA, J., DEVÍNSKY, F., FEDÁK, M., OSTROVSKÝ, I., PÁLENÍKOVÁ, M., PIŠÚT, J. et al. 2009. Správa. Hodnotenie vysokých škôl a ich fakúlt. Bratislava: ARRA, 2009.

BARUCH, Y. 2004b. Transforming Careers: from Linear to Multidirectional Career Paths: Organizational and Individual Perspectives. In *Career Development International, 9*(1), 2004, p. 58-73.

BARUCH, Y., HALL, D. T. 2004. The Academic Career: A Model for Future Careers in Other Sectors? In *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 2004, p. 241-262.

BÁTORYOVÁ, Z. 1996. Osobnosť vysokoškolského učiteľa a jej motivačný vplyv. In *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku*. Zborník príspevkov VIII. Zjazdu slovenských psychológov. Bratislava: Stimul, 1996. s. 231 – 233. ISBN 80-85697-50-5.

BAUMAN, Z. 1967. Kariéra. Sociologické črty. Praha: Mladá fronta, 1967.

BECKER, G. 1997. *Teorie preferencí*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-463-0.

BEDEIAN, A. G. 2007. Even if the Tower Is " Ivory ," It Isn ' t " White :" Understanding the Consequences of Faculty Cynicism. In *Management Learning, 6*(1), 2007, p. 9 -32.

BEDNÁRIK, R., BERNHAUSEROVÁ, E., HOLUBOVÁ, B., REPKOVÁ, K. 2007. *Hodnotenie kvality zručností vedeckej komunikácie*. (Výsledky terénneho výskumu.) Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2007.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2010. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. [online] In *E-Pedagogiu*, 1/2010. [cit. 05.10.2010]. Dostupné Dostupné na internete: <https://5603266437227755332-a-ceskaskola-cz-s-sites.googlegroups.com/a/ceskaskola.cz/wiki/ke-stazeni/e-Pedagogium_1-2010_Bednarikova.pdf?attachauth=ANoY7cqOj7eM0DDNRtW5HpKgAwp2UZhl_Nh1dHpLxZiwawMxIUDmycwjdMm7PwFLM3mEAUzCyzJh-WM3H6DxbgmGcLVTu6rilab1Acx8V5sjNcf6Bw2Q-tkbRHS1D0kxqb6YR5VbafhvZF15OhMyXsDjcnVpEdeM9yrb5ZNDzaPEOMU5jfMJDQgSYXdaLzhu-3FSR7rM0Uzy4LywCv-UeikuX3TUzuUQge4HMr6MG-lfLpeOT3v9-Lw%3D&attredirects=1>.

BEDRNOVÁ, E. 2000. Kompetence jako zdroj a základní projev optimálního uplatnění člověka v životě a práci. In *Psychologie v ekonomické praxi*, č. 1-2/2000, roč. XXXV, s. 7-15.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. A KOL. 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.

BEHNKEL, L. 2001. Virtuous CI Teams. In *Competitive Intelligence Review*, 1/2001.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N., VERMUNT, J. D. 2000. Teachers´ Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. In *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 2000, p. 749-764.

BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. 2004. Reconsidering Research on Teachers´ Professional Identity. In *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 2004, p. 107-128.

BĚLOHLÁVEK, F. 1994. Osobní kariéra. Praha: Grada Publishing, 1994.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejích rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BĚLOHLÁVEK, F. 2008. *Jak vést a motivovat lidi*. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-2512-235-8.

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O. 2006. *Management*. Praha: Computer Press, 2006. ISBN 80-2510-396-X.

BENHABIB, J., SPIEGEL, M. M. 1994. The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. [online] In *Journal of Monetary Economics*, vol. 34, 2/1994, p. 143-173. Published by Elsevier Science B. V. All rights reserved. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: < http://www.sciencedirect.com/science/journal/03043932>.

BEŇO, M., HERICH, J., CHRISTENKO, S., LIPSKÁ, M., RAŠKOVÁ, J., REBROŠOVÁ, E. et al. 2003. *Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov*. Národná podkladová správa za SR pre OECD. [online] Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2003 [cit. 2009-07-06]. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/34/11399388.pdf>.

BLACK, S. 2004. *Stroking stressed-out teachers*. The Education Digest, 2004, 69(5).

BLAGOJEVIĆ, M., BUNDULE, M., BURKHARDT, A., CALLONI, M., ERGMA, E., GLOVER, J., et al. 2003. Premárnené talenty: od osobných zápasov k veci verejnej. Ženy a veda v krajinách Enwise. Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2003.

BLAŠKOVÁ, M. 2009. Correlations between the increase in motivation and increase in quality. In *Ekonomie a management*. ISSN 1212-3609. Roč. 12, č. 4/2009, s. 54-68.

BLAŠKOVÁ, M., BLAŠKO, R. 2010. Motivation policies in the public sector of the Slovak Republic. In *Public policy and administration*. ISSN 1648-2603. No. 32/2010, s. 19-31. Časopis vychádza aj v on-line verzii s ISSN 2029-2872.

BOUDREAU, J. W., BOSWELL, W. R., JUDGE, T. A. 2001. Effects of Personality on Executive Career Success in the United States and Europe. In *Journal of Vocational Behavior, 58*(1), 2001, p. 53–81.

BOWEY, A. M. 2002. *Motivation at Work: a key issue in remuneration*. [online] [cit. 2009-07-06]. Dostupné na internete: <http://www.glass-time.com/gainsharing/Motivation.html>.

BOYATZIS, R. E. 1982. *The Competent Manager*. A Model for Efective performance. John Wiley & Sons, Inc., 1982. ISBN 0-471-09031-X.

BRATSKÁ, M. 2001. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Bratislava: Práca, 2001. ISBN 80-7094-292-4.

BRATTON, J., GOLD, J. 1999. *Human Resouce Management*. London: Macmillan Press LTD, 1999. ISBN: 0333588770.

BREMNER, W., TOPPING, K. 1998. *Promoting Social Competence*: Practice & resources guide. [online]. Edinburgh: Scottish Office Education and Industry Department, 1998. [cit. 2009-07-06]. Dostupné na internete: http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/socialcompetence/resources/.

BREZINKA, W. 1992. *Učitelia a morálka ich povolania*. Pedagogická revue 42, 1992, s. 289-311.

BRISCOE, J. P., HALL, D. T., DEMUTH, R. L. F. 2006. Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. In *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 2006, p. 30-47.

BROKING, A. 1998. Intellectual Capital. [online] London: Internationa Thomson Business Press. ISBN 1-86152-408-0. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: <http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=yxUP5ezSBKkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=intellectual+capital&ots=14HVmFOtxv&sig=N5anBcROrroMtmiWETAeyldUqcs#v=onepage&q&f=false>.

BRYANT, P. 2000. CI is not Espionage. In *Competitive Intelligence Review*, 3/2000.

BUCKLEY, A. 1995. *The Essence of Human Resource Management*. London: Prentice-Hall, 1995.

BUCHTOVÁ, B. 2001. Sociální psychologie nezaměstnanosti. In *Slaměník, I., Výrost, J. (Eds.) Aplikovaná sociální psychologie II: Člověk v sociálním kontextu.* Praha: Grada, 2001.

BUCHTOVÁ, B. a kol. 2002. *Nezamestnanosť: psychologický, ekonomický a sociálny problém*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-9006.

BÚGELOVÁ,T., BAŇÁSOVÁ, J. 2003. *Status a prestíž učiteľského povolania*. In: Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času. Prešov, FF PU s. 207-212.

BÚGELOVÁ, T., KOSTELNÁ, Z. 2001. Determinanty pracovnej spokojnosti a osobnosť. In Blatný, M., Klimusová, H. (Eds.). Sociální procesy a osobnost: Sborník příspěvkú. Brno: Masarykova univerzita, 2001, p. 27-34.

BÚGELOVÁ, T., KRAVČÁKOVÁ, G., LUKÁČOVÁ, J. 2010. Vysokoškolský učiteľ – práca, spokojnosť, prestíž povolania. Sociálno-psychologická analytická štúdia. In Búgelová, T. Kravčáková, G. (Eds.). Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť. Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce. Košice: UPJŠ, 2010, p. 29-40.

BURGER, I. , REHÁKOVÁ, H. 2005. Dizajn pracovného miesta a výkonnosť podniku. In *Manažér*, 2005, roč. 38, č. 3, s. 6 –10.

BÚTOROVÁ, Z., BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J., GYÁRFLÁŠOVÁ, O., MINAROVIČ, M., SEKULOVÁ, M. et al. 2008. On a ona na Slovensku. Zaostrenie na rod a vek. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2008.

BYARS, L. L. , RUE, L. W. 1991. *Human resource management*. Boston: IRWIN, 1991. ISBN 0-256-08113-1.

CARR, P. L., ASH, A. S., FRIEDMAN, R. H., SCARAMUCCI, A., BARNETT, R. C., SZALACHA, L., et al. 1998. Relation of family responsibilities and gender to the productivity and career satisfaction of medical faculty. In *Annals of internal medicine*, *129*(7), 1998, p. 532-538.

CARRELL, M. R., KUZMITS, F. E., NORBET, N. F. 1992. Personel Human Resource Management. (4th ed.) New York: MacMiillan Publishing Company, 1992.

CIMERMANOVÁ, I. 2007. Burnout a portfólio ako nástroj sebareflexie. In *Ako sa učitelia učia*. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7.

CLARK, A., OSWALD, A., WARR, P. 1996. Is job satisfaction U-shaped in age? In *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *69*(1), 1996, p. 57-81.

COLE, G. A. 1988. *Personnel Management, Theory and Practice*. London: DP Publication Ltd, 1988. ISBN 1-870941-160.

COLLIN, A. 2006. Career. In Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. (Eds.). Encyclopedia of Career Development. Vol.1. Thousand Oaks: Sage, 2006, p. 60-63.

COOK, J., WALL, T. 1980. New Work Attitude Measures of Trust, Organizational Commitment and Personal Need Non-fulfillment. In *Journal of Occupational Psychology*, *53*, 1980, p. 39-52.

CORNELIUS, N. 1999. *Human Resource Management: A Managerial Perspective*. London: International Thomson Business Press, 1999. ISBN 1-86152-150-2.

CORWIN, V. a kol. 2002. Strategie práce na zkrácený úvazek. In *Moderní řízení*, roč. XXXVII, č. 2/2002. ISSN 0026-8720.

ČAPLÁNOVÁ, A. 1999. *Ekonómia vzdelávania a tvorba ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonómia, 1999. ISBN 80-88715-22-9

ČAKRT, M. 2003. Typologie osobnosti pro manažery. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-247-0789-1.

ČEPELOVÁ, A. a etc. 2007. *Základy manažmentu*. Prešov 2007, Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, Vydalo Vydavateľstvo Michala Vaška, ISBN 978-80-7165-610-4.

ČEPELOVÁ, A. a etc. 2010. *Verejná správa a spoločnosť založená na vedomostiach*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2010, ISBN 978-80-7097-842-9.

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity .

DANIEL, J. 2002. Záťaž a jej zvládnutie v profesii učiteľa. In *Pedagogická revue*, roč. 54, č. 1/2002.

DAVENPORT, T., PRUSAK, L. 1998. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press, Boston, 1998.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG. 2004. *Wertorientiertes Personalmanagement – ein Beitrag zum Unternehmenserfolg*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH, 2004. ISBN 3-7639-3188-0.

DAY, CH., KINGTON, A., STOBART, G., SAMMONS, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. In *British Educational Research Journal*, *32*(4), p. 601-616.

DOBEŠ, M. 2001. *Ľudský kapitál a výkonnosť ekonomiky*. [online] Dizertačná práca. Bratislava: Ekonomická univerzita, 2001. [cit. 2009-04-09] Dostupné na internete: http://vysokoskolaci.sk/storage/dizertacna_praca.pdf.

Dotazník Kariérny postup držiteľov doktorátov, CDH 2006. In New Fields of Science Classification of the Frascati Manual 2006.

DONNELLY, J. H., GIBSON, J. L., IVANCEVICH, J. M. 1997. *Management*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-422-3.

DORN, F. J. 1992. Occupational Wellness: The Integration of Career Identity and Personal Identity. In *Journal of Counseling & Development, 71*, 1992, p. 176-178.

DUĽA, I. 2007. Môže sa učiteľ vzdelávať? In *Ako sa učitelia učia*. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7.

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

EVANGELU, E. J. 2009. *Diagnostické metody v personalistice*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2607-6.

ECHAUDEMAISON, C. D. a kol. 1995. *Slovník ekonomie a sociálních věd*. Praha: Ewa Edition, 1995. ISBN 80-85764-13-X.

FEDÁKOVÁ, D. 2004. Postoj k práci. In *Psychológia práce pred vstupom Slovenska do EU*. Zborník príspevkov. Košice: SAV, 2004. ISBN 80-967182-3-1.

FERENCE, T. P., STONER, J. A. F., WARREN, E. K. 1977. Managing the Career Plateau. In *The Academy of Management Review, 2*(4), 1977, p. 602-612.

FERJENČÍK, J., BOSÁKOVÁ, M. 2001. *Riadenie ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm, 2001. ISBN 80-225-1413-6.

FILADELFIOVÁ, J. 2007. Ženy, muži a vek v štatistikách na trhu práce. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2007.

FILADELFIOVÁ, J., KICZKOVÁ, Z., MOSNÁ, M., SZAPUOVÁ, M., ZEZULOVÁ, J. 2009. Postavenie žien a mužov vo sfére vysokých škôl: Pohľad na štatistiky. In Szapuová, M., Kiczková, Z., Zezulová, J. (Eds.). Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí. Bratislava: IRIS, 2009, p. 89-119.

FLEŠKOVÁ, M., SALBOT, V., KARIKOVÁ, S. 2007. *Vnímanie hodnoty vzdelania študentmi ekonomickej fakulty*. Sborník příspěvku Liberecké ekonomické fórum. Sborník příspěvku z VIII. Mezinárodní konference. Liberec. (CD).

FOOT, M., HOOK, C. 2002. *Personalistika*. Praha: Computer Press, 2002. ISBN 80-7226-515-6.

FRITSCHE, B. A., PARRISH, T. J. 2005. Theories and Research on Job Satisfaction. In Brown, S. D., Lent, R. W. (Eds.). Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005, p. 180-202.

FUCHSOVÁ, K., KRAVČÁKOVÁ, G. 2004. 2007. *Manažment pracovnej motivácie*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-66-1.

GAPPA, J., AUSTIN, A., TRICE, A. 2005. Rethinking Academic Work and Workplaces. In *Change: The Magazine of Higher Learning*, *37*(6), 2005, p. 32-39.

GIDDENS, A. 1997. *Sociology*. 3rd ed. Cambridge: Polity Press, 1997.

GOGA, M. 2005. K niektorým aspektom vzdelávania ako významného faktora Európskej integrácie. In Tokárová, A., Kredátus, J., Frk, V. (Eds.). Zborník z konferencie „Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce.“ 24. a 25.11.2005, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2005, p. 585-591.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 8085928485.

GOLEMAN, D. 1999. *Working with Emotional Intelligence*. Bloomsbury Publishing Plc , 1999. ISBN 0747544190.

GORDON, G. 2003. University roles and career paths: Trends, scenarios and motivational challenges. In *Higher Education Management and Policy*, 2003, 15(3), 89-103.

Gr. 2001. Nové úkoly personalistiky. In *Moderní řízení*, 2001, roč. XXXVI, č. 1. ISSN 0026-8720.

GRAHAM, H. T., BENNETT, R. 1991. *Human Rosources Management*. (6th ed.) London, Pitman Publishing, 1991. ISBN 0-7121-1028-3.

GREENHAUS, J. H. 2003. Career Dynamics. In Borman, W., Ilgen, D. R., Klimoski, R. J., Weiner, I. B. (Eds.). Handbook of Psychology. Volume 12. Industrial and Organizational Psychology. New Yersey: John Wiley & Sons, 2003, p. 519-540.

GREENHAUS, J. H., PARASURAMAN, S., WORMLEY, W. M. 1990. Effects of Race on Organizational Experiences, Job Performance Evaluations, and Career Outcomes. In *The Academy of Management Journal*, *33*(1), 1990, p. 64-86.

GRUSKA, D. 2008. Jalové reči o vzdel(áv)aní. Diskusii o kvalite slovenských škôl chýba sebakritika. In *Trend Špeciál – Vysoké školy 2008*. [Online] 7.12.2008 [cit. 10.5.2011]. Dostupné na internete <http://ekonomika.etrend.sk/ekonomika-slovensko/jalove-reci-o-vzdelavani.html>

GRZEDA, M. 1999. Re-conceptualizing Career Change: A Career Development Perspective. In *Career Development International*, *4*(6), 1999, p. 305-311.

GUIRDHAM, M. 1990. *Interpersonal skills at work*. New York: Prentice-Hall, 1990. ISBN 0-13-474297-4.

GUNDLACH, E. 1995. *The role of human capital in economic growth : New results and alternative interpretations*. Weltwirtschaftliches Archiv, 131/1995.

HACKMAN, R. J., OLDHAM, G. R. 1980. *Work redesign*. Washington: Addison-Wesley, 1980.

HAGEDORN, L. S. 2000. Conceptualizing Faculty Job Satisfaction: Components, Theories, and Outcomes. In *New Directions for Institutional Research*, *105*, 2000, p. 5-20.

HALAMA, P. 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: Slovak Academic Press, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-8095-023-1.

HALL, D. T. 2002. Careers In and Out of Organizations. Thousand Oaks: Sage, 2002.

HALL, D. T. 2004. The protean career: A quarter-century journey. In *Journal of Vocational Behavior*, *65*(1), 2004, p. 1-13.

HALL, D. T., MOSS, E. 1998. The New Protean Career Contract: Helping Organizations and Employees Adapt. In *Organizational Dynamics 26*(3), 1998, p. 22-37.

HARLEY, S., MULLER-CAMEN, M., COLLIN, A. 2004. From Academic Communities to Managed Organizations: The Implications for Academic Careers in UK and German Universities. In *Journal of Vocational Behavior*, *64*(2), 2004, p. 329-345.

HARRÉ, R., GILLET, G. R. 2001. Diskurz a myseľ. Bratislava: IRIS, 2001.

HARRIS, S. 2005. Rethinking Academic Identities in Neo-Liberal Times. In *Teaching in Higher Education*, *10*(4), 2005, p. 421-433.

HAVLÍK, R. 1994. *Prestíž učitelského povolání. In: Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí nad Labem, ČAPV Pedagogická fakulta UJEP, s. 210-216.

HEBÁK, P., HUSTOPECKÝ, J., MALÁ, I. 2005. Vícerozměrné statistické metody (2). Praha: Informatorium, 2005. ISBN 80-7333-039-3.

HENKEL, M. 2005. Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. In *Higher Education*, *49*(1-2), 2005, p. 155-176.

HERMAN, E., DOUBEK, P. 2008. *Deprese a stres*. Praha: MAXDORF, 2008. ISBN 978-80-7345-157-8

HERRING, J. 2000. Key Intelligence Topics : A process to Identity and define Intelligence Needs. In *Competitive Intelligence Review*, 2/2000.

HERZBERG, F. 1968. Work and the Nature of Man. London: Staples Press, 1968.

HODAČOVÁ, L., ŠMEJKALOVÁ, J., SKALSKÁ, H., BENDOVÁ, M., BORSKÁ, L., FIALOVÁ, D. 2007. Hodnocení pracovní psychické zátěže u zaměstnanců různých profesí. In *Československá psychologie*, 2007, 51(4), 335-346.

HODNOTENIE VYSOKÝCH ŠKÔL A ICH FAKÚLT. Správa 2008. Bratislava: Akademická rankingová a ratingová agentúra – ARRA. [online] [cit. 2009-10-26] Dostupné na internete:
<http://www.arra.sk/index.php?module=documents&JAS_DocumentManager_op=downloadFile&JAS_File_id=34>.

HODNOTENIE VYSOKÝCH ŠKÔL A ICH FAKÚLT. Správa 2009. Bratislava: Akademická rankingová a ratingová agentúra – ARRA. [online] [cit. 2010-03-25] Dostupné na internete: <http://www.arra.sk/index.php?module=documents&JAS_DocumentManager_op=downloadFile&JAS_File_id=70.>

HOEKSTRA, H. A. 2011. A Career Roles Model of Career Development. In *Journal of Vocational Behavior*, *78*(2), 2011, p. 159-173.

HOFMANS, J., DRIES, N., PEPERMANS, R. 2008. The Career Satisfaction Scale: Response bias among men and women. In *Journal of Vocational Behavior*, *73*(3), 2008, p. 397-403.

HOCHWARTER, W. A, FERRIS, G. R., PERREWE, P. L., WITT, L. A., KIEWITZ, C. 2001. A Note on the Nonlinearity of the Age-Job-Satisfaction Relationship. In *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(6), 2001, p. 1223-1237.

HOLUBOVA, B., REPKOVÁ, K. 2006. Vedecká kariéra v povedomí mladých ľudí. "Career in Science in young peoples´ perception". In *Family and labour (Práca a rodina), 2*, 2006, p. 12-22. [online] [cit. 10.5.2011] Dostupné na internete <www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=ab2d93c2-730a-4b93-b129-78da31278346>

HORÁČEK, J. 2004. Zámery inovácie obsahu profesijných kompetencií a rol učiteľov v systéme vzdelávania na katedre krízového manažmentu FŠI ŽU. In *Acta humanica. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti.* Medzinárodná vedecká konferencia. Žilina, 1/2004, s. 69 – 73. ISSN 1336-5126.

HRONÍK, F. 1999. *Jak se nespálit při výběru zamestnanců*. Brno: Computer Press, 1999. ISBN 80-7226-161-4.

HRONÍK, F. 2002. *Poznejte své zaměstnance*. Brno: ERA, 2002. ISBN 80-86517-20-9.

HRONÍK, F. 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1458-2.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

HŰTTLOVÁ, E. 1998. *Organizace práce a pracovní podmínky*. Praha: VŠE, 1998. ISBN 80-7079-068-7.

CHAN, W., LAU, S., NIE, Y., LIM, S., HOGAN, D. 2008. Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. In. *American Educational Research Journal*, 2008, 45(3), 597-630.

CHARVÁT, J. 2006. *Firemní strategie pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1389-6.

Interkulturálne kompetencie učiteľa. 2002. [online] [cit. 2010-06-25] Dostupné na internete <www.fedu.uniba.sk/keov/em/kn…>

IRONSON, G. H., SMITH, P. C., BRANNICK, M. T., GIBSON, W. M., PAUL, K. B. 1989. Construction of a job in general scale: A comparison of global, composite, and specific measures. In *Journal of Applied Psychology, 74*(2), 1989, p. 193–200.

JANOUŠEK, M. 2005. *Obmedzte hluk*. Zásady BOZP pri práci v hluku. Košice: Národný inšpektorát práce, 2005. ISBN 80-968834-7-X.

JAY, R., TEMPLAR, R. 2007. *Velká kniha manažerských dovedností*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1279-2.

JENSEN, H. T., KRALJ, A., MCQUILLAN, D., REICHERT, S. 2008. The Slovak Higher Education System and its Research Capacity. EUA Sectoral Report. European University Association. Institutional Evaluation Programme. Brussels, 2008. [online] [cit. 10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Slovakia_SectorEvaluationReport_080208.pdf>

JIŘINCOVÁ, B., SVOBODA, M. 2004. Zkušenosti s využívaním aktivních psychologických metod při rozvíjení manažérskych kompetencí. In *Psychológia práce pred vstupom Slovenska do EU*. Zborník príspevkov. Košice: SAV, 2004. ISBN 80-967182-3-1.

JOHNSON, P. M. 1996. *Glossary of political economy terms : Human capital*. [online] [cit. 2008-10-25] Dostupné na internete: http://www.duc.auburn.edu/johnspm/gloss-h.html/.

JUDGE, T. A. a kol. 1999. The big five personality traits, general mental ability, and carrer success across the life span. In *Personnel psychology*, 52/1999.

JUDGE, T. A., BONO, J. E. 2001. Relationship of Core Self-Evaluations Traits – Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability — With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. In *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 2001, p. 80-92.

JUDGE, T. A., BONO, J. E., LOCKE, E. A. 2000. Personality and Job Satisfaction: The Mediating Role of Job Characteristics. In *Journal of Applied Psychology, 85*(2), 2000, p. 237-249.

JUDGE, T. A., BRETZ, R. D. 1994. Political Influence Behavior and Career Success. In *Journal of Management, 20*(1), 1994, p. 43-65.

JUDGE, T. A, CABLE, D. M., BOUDREAU, J. W., BRETZ, R. D. 1995. An Empirical Investigation of the Predictors of Executive Career Success. In *Personnel Psychology, 48*(3), 1995, p. 485-519.

JUDGE, T. A., LOCKE, E. A., DURHAM, C. C. 1997. The Dispositional Causes of Job Satisfaction: A Core Evaluations Approach. In *Research In Organizational Behavior, 19*, 1997, p. 151-188.

JUDGE, T. A., LOCKE, E. A., DURHAM, C. C., Kluger, A. N. 1998. Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: the Role of Core Evaluations. In *Journal of Applied Psychology, 83*(1), 1998, p. 17-34.

JUDGE, T. A, THORESEN, C. J., BONO, J. E., PATTON, G. K. 2001. The job satisfaction - job performance relationship: a qualitative and quantitative review. In *Psychological bulletin, 127*(3), 2001, p. 376-407.

JUROVSKÝ, A. 1980. *Osobnosť človeka pri práci*. Bratislava, Práca, 1980.

KACHAŇÁKOVÁ, A. 2001. *Riadenie ľudských zdrojov. Ľudský faktor a úspešnosť p*odniku. Bratislava: Sprint, 2001. ISBN 80-88848-72-5.

KACHAŇÁKOVÁ, A. a kol. 2007. *Riadenie ľudských zdrojov. Personálna práca a úspešnosť podniku*. Bratislava: Sprint, 2007. ISBN 978-80-89085-87-5.

KACHLÍK, P., BUCHTOVÁ, B. 2001. Vztahy mezi nezaměstnaností a zneužíváním návykových látek. In *Alkoholizmus a drogové závislosti*, 2001, 4-5.

KAMENÍČEK, J. 2003. *Lidský kapitál – úvod do ekonomie chování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0449-3.

KAMMEYER-MUELLER, J. D., JUDGE, T. A, PICCOLO, R. F. 2008. Self-Esteem and Extrinsic Career Success: Test of a Dynamic Model. In *Applied Psychology, 57*(2), 2008, p. 204-224.

KAPLAN, R. S., NORTON, D. P. 1996. *The Balanced Scorecard*. Boston: HBS Press, 1996. ISBN 0-87584-651-3

KARIKOVÁ, S. 1999. *Učitelia ako profesijná skupina z hľadiska niektorých osobnostných charakteristík*. Pedagogické rozhľady 8, 1999, č. 2, s. 4-7.

KASAČOVÁ, B. 2006. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KASAČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

KASPER, MAYRHOFER. 2005. *Personální management a řízení organizace*. Praha: Linde, 2005. ISBN 80-86131-57-2.

KATUNSKÝ, D., LOPUŠNIAK, M. 2003. Prieskum subjektívnych pocitov zamestnancov v novej a modernizovanej priemyselnej prevádzke. In *27. medzinárodná konferencia katedier a ústavov konštrukcií pozemných stavieb Českej a Slovenskej republiky*. Košice: SVF Technickej univerzity, 2003. ISBN 80-7099-992-6.

KAZANKOVÁ, D. 2002. Analýza teoretických prístupov k identifikácii profesijnej kompetencie. In *Vzdelávanie dospelých VII*, 2002/1.
KLAS, A. 2000. Vzdelanie a výkonnosť ekonomiky. In *Ekonomický časopis*, 48, 3/2000. ISSN 0013-3035.

KICZKOVÁ, Z. 1997. Vzájomný vzťah medzi verejnou a súkromnou sférou z pohľadu žien. In *Aspekt, 2*, 1997, p. 189-196.

KICZKOVÁ, Z. 2009. Časové dimenzie akademického života. In Szapuová, M. (Ed.). Situovaná veda. Podoby a kontexty tvorby poznania. Bratislava: Centrum rodových štúdií, 2009, p. 241-318.

KIKA, M. 2000. Pracovná spokojnosť pedagógov. Vybrané výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne. In *Pedagogické rozhľady, 4*, 2000, p. 1-5. [online] [cit. 10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr4-2000.pdf>

KINMAN, G. 1998. Pressure Points. A Survey into the Causes and Consequences of Occupational Stress in UK Academic and Related Staff. London: Association of University Teachers, 1998.

KIZILTEPE, Z. 2008. Motivation and Demotivation of University Teachers. In *Teachers and Teaching: theory and practice, 14*(5/6), 2008, p. 515-530.

KIROVOVÁ, I. 2009a. Nové koncepcie kariéry. In Rymeš, M., Štikar, J. (Eds.). Psychologie práce a organizace. Príspevky z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 27.-29.5.2009. Praha: Matfyzpress, p. 143-151.

KIROVOVÁ, I. 2009b. Toward the Assessment of an Academic Career. Paper presented at the Congress IAREP, 7.-11.7.2009, Halifax, Canada.

KLEIBL, J., DVOŘÁKOVÁ, Z., ŠUBRT, B. 2001. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2001. ISBN 80-7179-389-2.

KLEIBL, J., HŰTTLOVÁ, E., DVOŘÁKOVÁ, Z. 1998. *Stimulace pracovníků a tvorba mzdových soustav*. Praha: VŠ ekonomická, 1998. ISBN 80-7079-202-7.

KLEYNHANS, R., MARKHAM, L., MEYER, W., ASWEGEN van S., PILBEAM. E. 2006. *Human resource management – fresh perspectives*. Cape Town: Pearson Education SA, 2006. ISBN 1-86891-417-8.

KOBOVÁ, Ľ. 2009. Akademický kapitalizmus na Slovensku. In Szapuová, M. (Ed.). Situovaná veda. Podoby a kontexty tvorby poznania. Bratislava: Centrum rodových štúdií, 2009, p. 31-119.

KOČAN, R., POVAŽAN, M. 2010. *Hodnotenie kvality vysokých škôl pedagógmi*. Príspevok z konferencie ARRA: Pohľad pedagógov a absolventov vysokých škôl z dňa 21. 4. 2010. dostupné na: www.arra.sk

KOGAN, M. 2000. Higher Education Communities and Academic Identity. In *Higher Education Quarterly, 54*(3), 2000, p. 207-216.

KOLLÁR, V. 2004. *Metodika sledovania pracovného zaťaženia učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave*. [online]. Interná smernica č.6/2004 [cit. 2008-12-10]. Dostupné na internete: <http:/ktp.istp.sk/charlie/expert2/act/h1-karta.act?lh=0&id=50025&is=1 >.

KOLLÁRIK, T. 1986. *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca, 1986.

KOLLÁRIK, T. 2002. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002. ISBN 80-223-1731-4.

KOLLÁRIK, T. 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Pegas, 2004. ISBN 80-551-0765-3.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Predpisy pre dobre organizovanú školu*. Bratislava: SPN 1991.

KOONTZ, H., WEIHRICH, H. 1993. *Management*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

KOPASOVÁ, D. 2004. Kvalita života slovenských učiteľov v súčasnosti. In Džuka, J. (Ed.). Psychologické dimenzie kvality života. Zborník z konferencie, 19.-20.5.2004, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, p. 358-368. [online] [cit.10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Dzuka3/index.htm>

KORMAN, A. K., WITTIG-BERMAN, U., LANG, D. 1981. Career Success and Personal Failure: Alienation in Professionals and Managers. In *The Academy of Management Journal*, *24*(2), 1981, p. 342-360.

KOSOVÁ, B. 2003. *Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte*. In: Valica, M. (Ed.): kríza učiteľskej profesie – hľadanie riešení. Zborník z medzinárodnej konferencie. MPC Banská Bystrica, MPC Prešov. S. 7-15.

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., Valica, M. (Eds.). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, p. 8-20. ISBN 80-8045-431-0.

KOŠTA, J. 2000. *Intelektuálny kapitál a jeho miesto v ekonomike*. Bratislava: Ústav slovenskej a svetovej ekonomiky, 2000.

KOUBEK, J. 1995. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-85943-01-8.

KOUBEK, J. 2001. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-033-3.

KRÁĽOVÁ, Ľ. 1996. *Sociálne roly a sociálne statusy v škole*. In: Moško, G., Ichniovská, G., Hleba, E. (Ed.), Učiteľ a škola. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov 1996, s. 86-89.

KRAVČÁKOVÁ, G., GERMUŠKOVÁ, A. 2005. Kompetentnosť a rola manažéra na verejnej vysokej škole. In *Škola očami dnešného sveta*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2005. ISBN 8080453985.

KRAVČÁKOVÁ, G. 2006. Manažment odmeňovania na vysokých školách SR. In *Moderné prístupy k riadeniu ľudských zdrojov*. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, 2006. ISBN 8080751188.

KRAVČÁKOVÁ, G., KRÁĽOVÁ, M. 2007. Kompetenčný model pre získavanie a výber vysokoškolských učiteľov. In *Ako sa učitelia učia?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 9788080454937.

KRAVČÁKOVÁ, G. 2008. Design práce vysokoškolského učiteľa z pohľadu jej držiteľa. In *Teória a prax verejnej správy*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 9788070977361.

KRAVČÁKOVÁ, G. 2008. Satisfaction of University teachers with their working environments. In *Sovremennyj naučnyj vestnik: pedagogika, psichologija*. ISSN 1561-6886. No. 20 (46) (2008), s. 84-88.

KRAVČÁKOVÁ, G., GRANČAIOVÁ, V. 2009. E-learning na vysokých školách. In *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 9788055501529.

KRAVČÁKOVÁ, G. 2010. Analýza vybraných vplyvov na kvalitný výkon práce vysokoškolského učiteľa. In Búgelová, T., Kravčáková, G. (Eds.). Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť. Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce. Košice: UPJŠ, 2010, p. 194-200.

KRIŠKA, J. *Hierarchická a nehierarchická zhluková analýza*. [online] [cit. 2010-01-05] Dostupné na internete: http://www.zhlukova-analyza_Kriska.mht/.

KUBÁNI, V. 1998. *Psychológia práce*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 1998. ISBN 80-88722-36-5.

KUBÁNI, V. 2006. Pracovná spokojnosť a stres ako súčasť profesionálnej cesty učiteľa. In *Psychologická revue I*. Prešov: Prešovská univerzita, 2006, p. 70-87. [online] [cit.10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/4.pdf >

KUBÁNI, V., KANDRÍK, P. 2004. Pracovná spokojnosť učiteľov v kontexte kvality života. In Džuka, J. (Ed.). Zborník z konferencie: „Psychologické dimenzie kvality života“, 19.-20.5.2004, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, p. 358-368. [online] [cit.10.5.2011] Dostupné na <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Dzuka3/index.htm>

KUBEŠ, M., SPILEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. *Manažérske kompetence*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-347-0698-9.

KUCHARČÍKOVÁ, A., HAJDUKOVÁ, E. 2002. *Investment in Human Capital*. Žilina: ŽU, Transcom 2002. ISBN 80-7100-849-4.

KYRIACOU, CH. 2004. Kľúčové kompetencie učiteľa, možné prístupy k ich vymedzeniu. In *Acta humanica. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti*. Medzinárodná vedecká konferencia. Žilina, 1/2004. ISSN 1336-5126.

LAW, B., MEIJERS, F., WIJERS, G. 2002. New Perspectives on Career and Identity in the Contemporary World. In *British Journal of Guidance & Counselling*, *30*(4), 2002, p. 431-449.

LAZAROVÁ, B. 2001. K možnostem reflexní práce ve vzdělávaní učitelů. In B. Lazarová (Ed.): *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-013-1.

LEAHEY, E., CROCKETT, J. L., HUNTER, L. A. 2008. Gendered academic careers: Specializing for success? In *Social forces, 86*(3), 2008, p. 1273-1309.

LENT, R. W., BROWN, S. D. 2008. Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. In *Journal of Career Assessment, 16*(1), 2008, p. 6-21.

LÍŠKA, O. 2007. Zvýšenia úrovne vzdelávania v 3.stupni štúdia v meniacich sa podmienkach odborného vzdelávania. In *Transfer inovácii, 10*, 2007, p. 15-17. [online] [cit.10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.sjf.tuke.sk/transferinovacii/pages/archiv/transfer/10-2007/pdf/15-17.pdf>

LONDON, M. 1983. Toward a Theory of Career Motivation. In *Academy of Management Review, 8*(4), 1983, p. 620-630.

LONDON, M. 1993. Relationships between Career Motivation, Empowerment and Support for Career Development. In *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*(1), 1993, p. 55-69.

LONDON, M., MONE, E. M. 2006. In Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. (Eds.). Encyclopedia of Career Development. Vol.1. Thousand Oaks: Sage, 2006, p. 130-132.

LOUNSBURY, J. W. 2006. Career satisfaction. In Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. (Eds.). Encyclopedia of Career Development. Vol.1. Thousand Oaks: Sage, 2006, p. 142-146.

LOUNSBURY, J. W., LOVELAND, J. M., SUNDSTROM, E. D., GIBSON, L. W., DROST, A. W., HAMRICK, F. L. 2003. An Investigation of Personality Traits in Relation to Career Satisfaction. In *Journal of Career Assessment, 11*(3), 2003, p. 287-307.

LOUNSBURY, J. W., PARK, S., SUNDSTROM, E., WILLIAMSON, J. M., PEMBERTON, A. E. 2004. Personality, Career Satisfaction, and Life Satisfaction: Test of a Directional Model. In *Journal of Career Assessment, 12*(4), 2004, p. 395-406.

LOVAŠ, L. 2001. *Metódy výskumu pre verejnú správu*. Košice: Edičné stredisko UPJŠ, 2001. ISBN 80-7097-478-8.

LOVAŠ, L. 2003. Spravodlivosť a spokojnosť. In *Sociální procesy a osobnost 2003*. Sborník příspěvků. Brno: Psychologický ústav ČAV, FF MU, 2003. ISBN 80-86633-09-8.

LUCAS, L. 2004. Reclaiming Academic Research Work from Regulation and Relegation. In Walker, M., Nixon, J. (Eds.). Reclaiming Universities from a Runway World. Buckingham: Open University Press, 2004, p. 35-50.

LUKASOVÁ, A., ŠARMANOVÁ, J. 1985. *Metody shlukové analýzy*. Praha: SNTL, 1985.

LUKÁČOVÁ, J. 2010a. Opis inštrumentu na analýzu identity vysokoškolských učiteľov. In Búgelová, T., Kravčáková, G. (Eds.). Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť. Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce. Košice: UPJŠ, 2010, p. 267-288.

LUKÁČOVÁ, J. 2010b. Miera pracovnej spokojnosti doktorandov. In Búgelová, T., Kravčáková, G. (Eds.). Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť. Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce. Košice: UPJŠ, 2010, p. 277-288.

LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. 2009. Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov v kontexte reformy školstva. In Rymeš, M., Štikar, J. (Eds.). Psychologie práce a organizace. Príspevky z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 27.- 29.5.2009. Praha: Matfyzpress, p. 185-193.

LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. 2010. Pracovná spokojnosť a organizačná zaviazanosť vysokoškolských učiteľov. In Letovancová, E., Vavráková, E. (Eds). Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológie práce a organizácie, konanej v dňoch 26.-28.5.2010 v Modre – Harmónii. Bratislava: UK, p. 328-338.

MACEK, P. 1997. Sebesystém, vztah k vlastnímu Já. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.). Sociální psychologie. Praha: ISV, 1997, p. 181-207.

MACEK, Z. 2001. Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiská. In B. Lazarová (Ed.): *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-013-1.

MACHÁČIK, D. 2004. Kľúčové kompetencie učiteľa, možné prístupy k ich vymedzeniu. In *Acta humanica. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti*. Medzinárodná vedecká konferencia. Žilina, 1/2004. ISSN 1336-5126.

MACHONIN, P., TUČEK, M. a kol. 1996. *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996.

MARCIA, J. E. 1966. Development and Validation of Ego-Identity Status. In *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 1966, p. 551-558.

MAREŠ, P. 1994. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901424-9-4.

MARTÍN, P. SALANOVA, P., PEIRÓ, J. M. 2007. *Job demands, job resources and individual innovation at work : Going beyond Karaseks model?* [online] In Psicothema 2007. Vol. 19, n 4. ISSN 0214-9915. [cit. 2009-09-3]. Dostupné na internete: www.psicothema.com.

MATIS, J. 2004. Možný prístup k vymedzeniu kompetencii učiteľa. In *Acta humanica. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti*. Medzinárodná vedecká konferencia. Žilina, 1/2004, ISSN 1336-5126.

MATOUŠEK, O., RŮŽIČKA, J. 1965. *Psychologie práce*. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1965.

MAYEROVÁ, M., RŮŽIČKA, J. 2000. *Moderní personální management*. Praha: Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-65-X.

McGINNIS, A. L. 1996. *Úspech. Ako dosahovať maximálne výkony*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, a. s. 1996. ISBN 80-7140-068-8.

MEALIEA, L. W., LATHAM, G. P. 1996. *Skills for Managerial Success*. Chicago: Irvin 1996.

MEIJERS, F. 1998. The Development of a Career Identity. In *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 1998, p. 191-207.

MELOUN, M., MILITKÝ, J., HILL, M. 2005. *Počítačová analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1335-0.

MERTENS, D. 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur schulung für eine moderne gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeits markt – und Berufsforschung*, 1974, Vol. 7, Iss. 1, pp. 36-43.

MILKOVICH, G. T., BOUDREAU, J. W. 1993. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-85623-29-3.

MOORE, K. M., GARDNER, P. D. 1992. Faculty in a Time of Change: Job Satisfaction and Career Mobility. East Lancing: Michigan State University, 1992.

MOORE, M., HOFMAN, J. E. 1988. Professional Identity in Institutions of Higher Learning in Israel. In *Higher Education, 17*(1), 1988, p. 69-79.

MOORHEAD, G., GRIFFIN, R. W. 1989. *Organizational Behavior*. Boston : Houghton Mifflin Company, 1989.

MUŽÍK, J. 2000. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. ISBN 80-86432-00-9

NAKONEČNÝ, M. 1992. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.

NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, M. 2005. Sociální psychologie organizace. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0577-X.

Národný projekt XII-2 Rozvoj a upevňovanie ľudských zdrojov a systematické prehlbovanie kvalifikácie pracovníkov. 2010. [online] Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: <http://www.upsvar.sk/europsky-socialny-fond/narodne-projekty-v-programovomobdobi-2007-2013/narodny-projekt-xii-2.html?page_id=13245>.

NG, T. W. H., EBY, L. T., SORENSEN, K. L., FELDMAN, D. C. 2005. Predictors of Objective and Subjective Career Success: a Meta-Analysis. In *Personnel Psychology, 58*(2), 2005, p. 367-408.

NOE, R. A. , HOLLENBECK, J. R. a kol. 2006. *Human resource management*. [online] [cit. 2007-12-15]. Dostupné na internete: http://management.usm.my/zaba/Chap004.ppt.

NOVÝ, I., SURYNEK, A. A KOL. 2006. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1705-0.

OECD. 2001. *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Policy-makers should not have to wait for a couple of decades of detailed research before asking whether attentiveness to social capital might be worth their while. Paris.

ONDERČOVÁ, V. 2003. Kto je vyhorený učiteľ? Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. [Online] [Citované 2009-12-28] Dostupné na internete: <http://<www.rocepo.sk/modules/mydownloads/visit.php?cid=10&lid=46&PHPSESSID=350abf1e01266f6de2d1387ad845c433>.

OPP, R.D. 1992. Disciplinary Differences in Faculty Career Satisfaction. Paper presented at the Congress ASHE Annual Meeting, 29.10.-3.11.1992, Minneapolis.

ORAVEC, M., FISCHEROVÁ, S. 2007. Kategorizácia pracovných stresorov. In *Bezpečná práca*, 2007, roč. 3, č. 1.

OROSOVÁ, O. 2000. *Rozumieme deťom?* (psychologické teórie pomáhajú pedagógom). Prešov, Metodicko-pedagogické centrum, 2000.

OROSOVÁ, O. - KLOBUŠNÍKOVÁ, V. 2002. Sociálno-psychologické spôsobilosti učiteľov. In F. Baumgartner, M. Frankovský, M. Kentoš (Eds.): *Sociálne procesy a osobnosť 2002*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2002.

OSBORN, M., REES, T., BOSCH, M., EBELING, H., HERMANN, C., HILDEN, J. 2000. Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality. Luxembourg: OOPEC, 2000.

OSVALDOVÁ, L., GILWANN, M. 1981. *Estetizácia pracovného prostredia*. Bratislava: Práca, Vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH, 1981. ISBN 74-021-81.

OTERO-LÓPEZ, J. M., MARINO, M. J. S., BOLANO, C. C. 2008. *An integrating approach to the study of burnout in University Proffessors*. [online] In Psicothema 2008. Vol. 20, n 4. ISSN 0214-9915. [cit. 2009-09-3]. Dostupné na internete: www.psicothema.com.

OWENS, T. J. 2006. Self and Identity. In Delamater, J. (Ed.). Handbook of Social Psychology. Madison: Springer, 2006, p. 205-232.

PÁLKOVÁ, J. *Hodnotenie ako facilitačný faktor formovania európskeho vysokoškolského priestoru*. [online] [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: <http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Palkova.pdf>.

PATTON, W., MCMAHON, M. 2006. Career development and systems theory. *Connecting theory and practice*. (2nd ed.). Rotterdam: Sense publishers, 2006. ISBN 90-77874-13-5.

PAUKNEROVÁ, D. a kol. 2006. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1706-9.

PAULÍK, K. 1995. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: Repronis, 1995. ISBN 80-7042-423-0.

PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

PAVLOV, I., VALICA, M. 2006. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., Valica, M. (Eds.). Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, p. 85–148.

PEIPERL, M., BARUCH, Y. 1997. Back to Square Zero: The Post-Corporate Career. In *Organizational Dynamics*, *25*(4), 1997, p. 6-22.

PELHAM, B. W., SWANN, W. B. 1989. From Self-Conceptions to Self-Worth: on the Sources and Structure of Global Self-Esteem. In *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(4), 1989, p. 672-80.

PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1074-9.

PLAMÍNEK, J. 2008. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2448-5.

PAYNE, J., PAYNEOVÁ, S. 1998. *Repetitorium manažerských dovedností*. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-76-X.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.

PINES, A., ARONSON, E. 1998. *Carer Burnout. Causes and Cures*. London: The Free Press, Collin McMillan Publishing, 1998.

PIŠÚT, J., PIŠÚTOVÁ, N. 2009. *Úroveň výstupov vedy a výskumu na Slovensku*. [online] In ARRA newsletter, č. 4, roč. 3. ISSN 1337-3471. [cit. 2010-02-15]. Dostupné na internete: www.arra.sk.

POLONSKÝ, D. , HAMAJ, P. 2002. *Úvod do sociológie práce*. Liptovský Mikuláš: Vydané vlastným nákladom, 2002. ISBN 80-968746-2-4.

Porovnanie slovenských a českých škôl 16 rokov po rozdelení 2009. Tlačová správa z 19.03.2009. Akademická rankingová a ratingová agentúra, Navigatorka.cz. [online] [cit. 10.5.2011]. Dostupné na internete <http://www.arra.sk/porovnanie-slovenskych-ceskych-vs-2009>

PORVAZNÍK, J. 1999. *Celostní management. Pilíře kompetence v řízení*. Bratislava: Sprint, 1999. ISBN 80-88848-36-9.

PRIETO, L. L., SORIA, M. S., MARTÍNEZ, I. M., SCHAUFELI, W. 2008. *Extension of the Job Demands – Resources model in the prediction of burnout and engagemen among teachers over time*. [online] Psicothema 2008. Vol. 20, n 3. ISSN 0214-9915. [cit. 2009-08-17]. Dostupné na internete: www.psicothema.com.

PROVAZNÍK, V. A KOL. 2002. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0470-6.

PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. 1996. *Motivace pracovního jednání*. Praha : VŠE, 1996. ISBN 80-7079-283-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

QUO VADIS VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ? 2006. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2006. ISBN 80-89220-37-1.

RABUŠICOVÁ, M. 1991. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita 1991.

ŘÁDEK, M. a kol. 2008. *Vysoké školstvo na Slovensku. Realita – problém - možné riešenia*. [online] Bratislava: European Public Policy Partnership. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: <http://www.jeneweingroup.com/dokumenty/eppp/Vysoke_skolstvo.pdf>.

RAGINS, B. R. 1997. Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. In *The Academy of Management Review*, *22*(2), 1997, p. 482-521.

REARDON, R., LENZ, J. G. 1999. Holland´s Theory and Career Assessment. In *Journal of Vocational Behavior*, *55*(1), 1999, p. 102-113.

REBROVÁ, S. *Kompetenčné modely – pridaná hodnota v programe ADDA* [online]. [cit. 2009-12-05]. Dostupné na internete: <http://www.maxman.sk/swift_data/ source/pdf/ sme/kompetencne_ modely_ pridana_hodnota_v_programe_adda.pdf>.

RIEGEL, K. 2007. *Ekonomická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1185-0.

RITOMSKÝ, A., SIROTA, M. 2004. Pohľad na vysokoškolských učiteľov očami ich študentov. In *Sociálne procesy a osobnosť 2004*. Zborník z konferencie. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2004. ISBN 80-88910-16-1.

ROBBIS, S. P., HUNSAKER, P. L. 2003. *Training in Interpersonal Skills*. Tips for Managing People at Work. 3rd. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall 2003.

RODE, J. C., ARTHAUD-DAY, M. L., MOONEY, C. H., NEAR, J. P., BALDWIN, T. T. 2008. Ability and Personality Predictors of Salary, Perceived Job Success, and Perceived Career Success in the Initial Career Stage. In *International Journal of Selection and Assessment, 16*(3), 2008, p. 292-299.

ROSA, V. 2003. Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy. [online] In *Pedagogická revue*, 3. [cit. 2008-10-01] Dostupné na internete: <http://www.ksuba.sk/VismoOnline_ActionScripts/File.aspx?id_org=451017&id_dokumenty=1561>.

ROSINA, J. 1968. *Pracovná motivácia a vzťah k práci*. Bratislava: SPN, 1968.

ROSSER, V. J. 2004. Faculty Members´ Intentions to Leave: A National Study on Their Worklife and Satisfaction. In *Research in Higher Education, 45*(3), 2004, p. 285-309.

ROUSSEAU, A. 1995. Psychological Contracts in Organizations. Understanding Written and Unwritten Agreements. Thousand Oaks: Sage, 1995.

ROSENBERG, M. 1965. Rosenberg Self-Esteem Scale. [online] [cit. 10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.yorku.ca/rokada/psyctest/rosenbrg.pdf>

RUDY, J., PIŠKANIN, A. 2002. *Základy manažmentu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002. ISBN 80-223-1671-7.

RUDY, J., LUPTÁKOVÁ, S., SULÍKOVÁ, R., VARGIS, B. 2007. *Organizačné správanie*. Bratislava : Faber, 2007. ISBN 80-89019-07-2.

RUISELOVÁ, Z. a kol. 2006. *Štýly zvládania záťaže a stres*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006. ISBN 80-88910-23-4.

RUSKO, I. 2005. *Riadenie ľudských zdrojov moderne – systémovým prístupom* [online]. Talent Manažment – strategický projekt š. p. LESY SR. Lesník 11/2005 [cit. 2009-12-05]. Dostupné na internete: <http://www.lesy.sk/files/lesnik/2006/ Lesnik%202_2006/nic%20pre.htm>.

RŮŽIČKA, J. a kol. 1992. *Motivace pracovního jednání*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-7079-626-X.

RYMEŠ, M. 1998. Člověk a organizace. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.). Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál, 1998, p. 27-56.

RYMEŠ, M. 2003. Pracovní kariéra. In Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., Hoskovec, J. (Eds.). Psychologie ve světe práce. Praha: Karolínum, 2003, p. 119–128.

RYMEŠ, M. 2003. Vymezení manažérskych rolí a vedení pracovních tímů. In *Sociální procesy a osobnost 2003*. Sborník příspěvků. Brno: Psychologický ústav ČAV, FF MU, 2003. ISBN 80-86633-09-8.

SALBOT, V., FLEŠKOVÁ, M., KARIKOVÁ. 2007. *Význam hodnoty vzdelania u vysokoškolských študentov*. Metanoia – harmónia človeka. 25. Psychologické dni. Zborník príspevkov. Trenčín, s. 321 – 348.

SAMUHELOVÁ, M., TOKÁROVÁ, M. 1996. *Profesionálna etika a jej špecifiká v pedagogickej činnosti učiteľa*. Pedagogické spektrum 5, č. 6, s. 11-22.

SAUNDERSON, W. 2002. Women, Academia and Identity: Constructions of Equal Opportunities in the "New Managerialism" - A Case of "Lipstick on the Gorilla"? In *Higher Education Quarterly, 56*(4), 2002, p. 376-406.

SCOTT, B., SÖDERBERG, S. 1994. *Umění řídit*. Praha: Victoria Publishing, 1994.

SCHEIN, E. H. 1969. *Psychologie organizace*. Praha: Orbis, 1969.

SCHOONOVER ASSOCIATES: *Competency Q&A.2001* [online]. [cit. 2009-11-25]. Dostupné na internete: <http://www.schoonover.com/competency_faqs.htm>.

SEIBERT, S. E. 2006. Career success. In Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. (Eds.). Encyclopedia of Career Development. Vol.1. Thousand Oaks: Sage, 2006, p. 148-154.

SEIBERT, S. E., KRAIMER, M. L. 2001. The Five-Factor Model of Personality and Career Success. In *Journal of Vocational Behavior, 58*(1), 2001, p. 1-21.

SEIBERT, S. E., KRAIMER, M. L., CRANT, J. M. 2001. What Do Proactive People Do? A Longitudinal Model Linking Proactive Personality and Career Success. In *Personnel Psychology, 54*(4), 2001, p. 845-874.

SIMONS, R. 2006. Efektívní job design. In *Moderní řízení*, 2006, roč. 41, č. 5.

SLOVENSKÝ VYSOKOŠKOLSKÝ SYSTÉM A JEHO VÝSKUMNÁ KAPACITA. Aplikačný dokument Sektorovej správy Európskej asociácie univerzít vypracovaný Slovenskou rektorskou konferenciou. [online] [cit. 2008-12-05] Dostupné na internete: <http://www.srk.sk/EVA/Aplikacny_dokument.pdf>.

SMIT, B., FRITZ, E., MABALANE, V. 2010. A Conversation of Teachers : In Search of Professional Identity. In *The Australian Educational Researcher, 37*(2), 2010, p. 93-107.

SMITH, M. K. 2009. Social capital, the encyclopedia of informal education. [online] [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: <www.infed.org/biblio/social_capital.htm>.

SOJKA, L. 2007. Kvalita pracovného života a súvisiace konštrukty. Prešov: FM PU, 2007.

SORCINELLI, M. D., BILLINGS, D. A. 1992. The Career Development of Pretenure Faculty: An Institutional Study. Amherst: Massachusetts University, 1992.

SPECTOR, P. E. 1994. Job Satisfaction Survey. [online] [cit. 10.5.2011] Dostupné na internete <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/jsspag.html>

SPILKOVÁ, V. 1996. Základní trendy ve vzdělavání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa I. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996.

STOCKELOVÁ, T., LINKOVÁ, M. 2009. Uvedení k výzkumu: Problematizace vědy a genderu. In Stockelová, T. (Ed.). Akademické poznávání, vykazování a podnikání. Etnografie měnící se české vědy. Praha: SLON Edice Studie, 2009, p. 12-36.

STODDARD, J. J., HARGRAVES, J. L., REED, M., VRATIL, A. 2001. Managed Care, Professional Autonomy, and Income: Effects on Physician Career Satisfaction. In *Journal of General Internal Medicine 16*(10), 2001, p. 675-684.

STRAUSER, D. R., LUSTIG, D. C., CIFTCI, A. 2008. Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 2008, 142(1).

STRIDE, C.,WALL, T. D., CATLEY, N. 2007. Measures of Job Satisfaction, Organizational Commitment, Mental Health and Job-related Well-being. A Benchmarking Manual. Chichester: John Wiley & Sons, 2007.

STRMEŇ, L.,RAISKUP J., Ch. 1998. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: Iris, 1998.

STÝBLO, J. a kol. 1999. *Úspěšné metódy personálního managementu*. Praha: Verlag Dashőfer, 9. aktualizácia, 1999. ISBN 80-902247-6-8.

SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. 2001. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.

SYNEK, M., KISLINGEROVÁ, E. 2010. *Podniková ekonomika*. Praha: C. H. Beck. ISBN 80-7400-336-3.

SZAPUOVÁ, M. 2009. O postupe po akademickom rebríčku. In Szapuová, M., Kiczková, Z., Zezulová, J. (Eds.). Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí. Bratislava: IRIS, 2009, p. 169-200.

SZAPUOVÁ, M., KICZKOVÁ, Z., ZEZULOVÁ, J. (Eds). 2009. Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí. Bratislava: IRIS, 2009.

SZARKOVÁ, M. 2004. *Psychológia pre manažérov a podniky*. Bratislava: Sprint, 2004. ISBN 80-89085-36-9.

ŠTIKAR, J. a kol. 1996. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-091-2.

ŠTIKAR, J. 2000. *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0048.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5

ŠULEŘ, O. 2002. *Zvládáte své manažerské role?* Praha: Computer Press, 2002. ISBN 80-7226-702-7.

TALUKDAR, A. 2008. *What is Intellectual Capital? And why it should be measured*. [online] Attainix Consulting. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: <http://www.attainix.com/Downloads/WhatIsIntellectualCapital.pdf>.

TEMPLE, J. 1999. A positive effect of human capital on growth. [online] In *Economics Letters*, vol. 65, 1/1999, p. 131-134. Elsevier Science S. A. All rights reserved. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: < http://www.sciencedirect.com/science/journal/01651765>.

TEPPER, B. B. 1996. *Manažerské znalosti a dovednosti*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-347-2.

TRIGILIA, C. 2001. *Social Capital and Local Development*. European Journal of Social Theory. Vol. 4, n. 4.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

TUREK, I. 2003. Vzdelávacia politika Európskej únie. In *Pedagogické rozhľady, 2,* 2003, p. 2-8. [online] [cit. 10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p2-2003.pdf>
TUREK, I. 2004. Kompetencie a štandardy učiteľského povolania v informačnej spoločnosti. In *Acta humanica. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti*. Medzinárodná vedecká konferencia. Žilina, 1/2004. ISSN 1336-5126.

ULRICH, D. 2009. *Mistrovské řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3058-5.

UNI2010 – univerzita podporujúca implementáciu znalostnej ekonomiky, univerzita v roku 2010 [online]. [cit. 2006-07-08]. Dostupné na internete: <http://www.uni2010.sk/index.php?go= kompetencie>.

URBANČÍKOVÁ, N. 2007. Úloha ľudského a sociálneho kapitálu v regionálnom rozvoji. *In 2nd Central European Conference in Regional Science 2007*. Košice: Ekonomická fakulta Technickej univerzity, 2007.

VALICA, M. 2002. *Výskum o učiteľovi pre učiteľa*. Pedagogické rozhľady 11,č. 4, s. 1-2.

VÁGNER, I. 2004. *Management z pohledu všeobecného a celostního*. Brno: MU. ISBN 80-210-3536-6.

VENDEL, Š. 2008. Kariérní poradenství. Praha: Grada Publishing, 2008.

VENKA RATNAM, C. S., SRIVASTAVA, B. K. 1991. *Personnel Management and Human Resources*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, 1991. ISBN 978-0-07-460-460-1.

VERBRUGGEN, M., SELS, L. 2010. Social-Cognitive Factors Affecting Client´s Career and Life Satisfaction After Counseling. In *Journal of Career Assessment, 18*(1), 2010, p. 3-15.

VETRÁKOVÁ, M. 1998. Proces zmien v personálnom manažmente. In *Ekonomický časopis*. č. 4/1998. ISSN 0013-3035.

VETRÁKOVÁ, M. 2003. Obsadzovanie a využívanie pracovných miest. In Žilina: *Personálny a mzdový poradca podnikateľa*, č. 8/2003.

VIŠŇOVSKÝ, J., NAGYOVÁ, Ľ. , ŠAJBIDOROVÁ, M. 1996. *Manažment ľudských zdrojov*. Nitra: Vysoká škola poľnohospodárska, 1996. ISBN 80-7137-315-X.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzělávaní zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

VODÁKOVÁ, A. 1995. Hodnotový svět žen a jeho paradoxy. In *Sociologický časopis, 31*(1), 1995, p. 39-47.

VTÍPIL, Z. 1987. *Pracovní chování a jeho motivace*. In Varia psychologica IV. Praha: SPN, 1987.

Výročné správy o stave vysokého školstva za roky 2003-2010. [online] [cit. 10.9.2011] Dostupné na internete <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=529>

VÝROST, J. 1993. Osobnosť v sociálnom kontexte. In Výrost, J., Lovaš, L., Bačová, V. (Eds). Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II. Košice: Veda, 1993, p. 2-71.

VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociálna psychológia*. Praha: Portál, 1998.

VÝROST, J. 2002. Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In F. Baumgartner, M. Frankovský, M. Kentoš (Eds.): *Sociálne procesy a osobnosť 2002*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2002.

WARR, P., COOK, J., WALL, T. 1979. Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. In *Journal of Occupational* Psychology, 52(2), 1979, p. 129-148.

WAGER, M. 2003. Complex Identities: The Case of Academic Women. In Weinreich, P., Saunderson, W. (Eds.). Analysing Identity. Cross Cultural, Societal and Clinical Contexts. London: Routledge, 2003, p. 213-231.

WEINREICH, P., ASQUITH, L., LUI, W., NORTHOVER, M. 1991. IDEX – PC program and User-guide (Weinreich, P., Northover, M., McCready, F.). [CD] Jordanstown: University of Ulster, 1991.

WEINREICH, P. 2003. Identity Structure Analysis. In Weinreich, P., Saunderson, W. (Eds.). Analysing Identity. Cross Cultural, Societal and Clinical Contexts. London: Routledge, 2003, p. 7-75.

WEISS, D. J., DAWIS, R. V., ENGLAND, G. W., LOFQUIST, L. H. 1967. Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 22.* Minneapolis: University of Minnesota, 1967. [online] [cit.10.5.2011] Dostupné na internete <http://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/pdf_files/Monograph%20XXII%20-%20Manual%20for%20the%20MN%20Satisfaction%20Questionnaire.pdf>

WERTHER, W. B., DAVIS, K. 1989. *Lidský faktor a personální management*. Praha : Victoria Publishing, 1989. ISBN 80-85605-04-X.

WIHELMSEN, S. 1999. *A Collaborative Term Paper Project in Pedagogical Info Science*. [online]. [cit. 2009-04-15]. Dostupné na internete: www.uib.no/People/ sinia/CSCL/HMM_Constructivism.htm.

WIIG, K. M. 1997. Integrating intellectual capital and knowledge management. [online] In *Long Range Planning*, vol. 30, 3/1997, p. 399-405. Published by Elsevier Ltd. [cit. 2009-09-11]. Dostupné na internete: < http://www.sciencedirect.com/science/journal/00246301>.

WONG, T. 1989. The impact of job satisfaction on intention to change jobs among secondary school teachers in Hong Kong. In *Educational journal, 17*(2), 1989, p. 176-185.

WOODRUFFE, C. 1993. *What is meant by a competency?* Leadership & Organization Development Journal, Vol. 14, Iss. 1, pp. 29 – 36.

YENA, D. J. 1989. Career Directions. Irwin, 1989.

ZELEM, J. 2010. Hodnota duševnej práce a postavenie vysokoškolského učiteľa. In Búgelová, T., Kravčáková, G. (Eds.). Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť. Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce. Košice: UPJŠ, 2010, p. 423-432.

ZELINA, M. 1990. *Osobnosť učiteľa*. Pedagogická revue 42, s. 197-208.

ZELINSKI, E. J. 2003. *Nebojte se nepracovat*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-782-5.

ZEZULOVÁ, J. 2009. O nespokojnej spokojnosti. In Szapuová, M., Kiczková, Z., Zezulová, J. (Eds.). Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí. Bratislava: IRIS, 2009, p. 149-168.

ZVARIKOVÁ, M. 2004. Záťažové situácie v práci vysokoškolských učiteľov. In *Sociálne procesy a osobnosť 2004*. Zborník z konferencie. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2004. ISBN 80-88910-16-1.

Zvyšovanie kvality organizácií verejnej správy samohodnotením podľa modelu CAF 2006. Bratislava: Slovenská asociácia európskych štúdií v spolupráci s Projektom PHARE Technical Assisstance 2003-004-995-01-01, Modernisation of the Slovak Civil Service and Public Service (CPSM), pre potreby slovenskej štátnej a verejnej správy, 1. vydanie. uverejnená na webovej stránke Národného informačného systému kvality na www.quality-slovakia.sk. ISBN: 80-7160-223-X.

ŽILÍNEK, M. 1995. *Prosociálnosť a učiteľská profesia*. Pedagogické spektrum, 4, s. 37-44.

ŽILÍNEK, M. 2001. Etický status učiteľskej profesie.
www.google.com/search?q=cache:eE…linek.htm+profesionalne+spravanie

Zákony a legislatívne normy:

Nariadenie vlády SR č. 588/2008 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa NV SR č. 341/2004 Z. z., ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme a o ich zmenách.

Nariadenie vlády SR č. 423/2009 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa NV SR č. 341/2004 Z. z., ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme a o ich zmenách.

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách v znení neskorších predpisov v Českej republike.

Zákon č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme.

Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 479/2007 Z. z. Zákonník práce.

Zákon č. 175/2008 Z. z. o vysokých školách.

Zákon č. 39/2009 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Smernica Rady 1999/70/ES o rámcovej dohode o práci na dobu určitú.
Doložka 5 Smernice 1999/70/ES o rámcovej dohode o práci na dobu určitú, ktorú uzavreli ETUC, UNICE a CEEP dňa 28. 06. 1999.

Smernica Rady 97/81/ES o rámcovej dohode o práci na kratší pracovný čas.

Obrázok 1/p1: Ukážka inštrumentu IDEX

1/14

Ako vyplniť tento dotazník ? Klikni tu

	Je ambiciózny/sú ambiciózni		Niečo medzi tým		Nie je ambiciózny/nie sú ambiciózni
	2	1	0	1	2
Ja aký/á som teraz	○	○	○	○	○
Ja aký/á by som chcel/a byť	○	○	○	○	○
Ja aký/á som bol/a pred 5.rokmi	○	○	○	○	○
Ja v práci na univerzite	○	○	○	○	○
Môj/a partner/ka alebo iná blízka osoba	○	○	○	○	○
Osoba, ktorú obdivujem	○	○	○	○	○
Osoba, ktorá mi je nesympatická	○	○	○	○	○
Moje kolegyne (VŠ učiteľky)	○	○	○	○	○
Moji kolegovia (VŠ učitelia)	○	○	○	○	○
Profesori a profesorky	○	○	○	○	○
Vedúci a vedúce grantov	○	○	○	○	○
VŠ učitelia, ktorí sa nevenujú výskumu	○	○	○	○	○
Vedenie univerzity	○	○	○	○	○
Ja ako ma vidí môj/a partner /ka (alebo iná blízka osoba)	○	○	○	○	○
Ja, ako ma vidia kolegovia	○	○	○	○	○
Ja, ako ma vidia študenti	○	○	○	○	○

Zdroj: Lukáčová (2010a, p.276)

Obrázok 2/p1: Inštrukcia k vyplneniu inštrumentu

Ako vypĺňať tento dotazník ?

Inštrukcia:

V horných častiach tabuliek vpravo sa nachádzajú **protichodné výroky** (napr. *Je ambiciózny* vs. *Nie je ambiciózny*). Na ľavej strane je v stĺpci **zoznam osôb** (napr. *Ja, aký/á som teraz*), ktorý sa bude stále opakovať. Vašou úlohou je posúdiť samého/samú seba (v rôznych situáciách), podľa jednotlivých tvrdení vpravo hore.

Ukážka:

1/14

Ako vyplniť tento dotazník ? Klikni tu

	Je ambiciózny/sú ambiciózni		Niečo medzi tým		Nie je ambiciózny/nie sú ambiciózni
	2	1	0	1	2
Ja aký/á som teraz	○	◉	○	○	○

Zoznam osôb zahŕňa:

- aj *iné osoby* (napr. *môj partner*), ktoré máte ohodnotiť podľa uvedených výrokov (napr. vnímate partnera ako človeka, ktorý je alebo nie je ambiciózny?).
- a tiež to *Ako Vás vidia iní ľudia* (napr. *Ja, ako ma vidia kolegovia*). Vašou úlohou je napísať čo si myslíte, že si o vás myslia (napr. či sa im javíte ako človek, ktorý je alebo nie je ambiciózny).

Označte len jeden krúžok, ktorý vyjadruje mieru zhody s tým pólom výroku, ktorý ste vybrali (2 - súhlasím, 1 - skôr súhlasím). Nulu v strede dotazníka sa snažte používať čo najmenej len v tých prípadoch, ak si myslíte, že dané tvrdenia neviete posúdiť (0 - niečo medzi tým).

Pri entitách ***Osoba, ktorú obdivujem*** a ***Osoba, ktorá mi je nesympatická*** si vyberte ľubovoľnú osobu, na ktorú budete mysliet počas vyplňovania celého dotazníka.

Zdroj: Lukáčová (2010a, p.275)

Príloha 2 – Doplňujúce výsledky

Tab. č.1/p2: Rozdiel medzi doktorandmi (n1=125) a odbornými asistentmi (n2=262) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

	Mean rank 1	**Mean rank 2**	**U**
Kariérová spokojnosť	204.1	189.2	15112.0
Vnútorná PS	198.0	191.4	15689.0
Vonkajšia PS	228.3	177.0	11930.5***
Celková PS	215.1	183.3	13568.0**
Sebaúcta	172.8	200.3	13580.0*
Difúzia identity	166.5	205.8	12935.0**

Legenda: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. č.2/p2: Rozdiel medzi doktorandmi (n1=125) a docentmi (n3=82) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

	Mean rank 1	**Mean rank 3**	**U**
Kariérová spokojnosť	97.9	113.3	4360
Vnútorná PS	105.7	101.4	4930
Vonkajšia PS	111.9	92.2	4162.5*
Celková PS	109.3	96.1	4486.5
Sebaúcta	82.5	133.1	2561***
Difúzia identity	107.4	100.2	4831

Legenda: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. č.3/p2: Rozdiel medzi doktorandmi (n1=125) a profesormi (n4=37) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

	Mean rank 1	**Mean rank 4**	**U**
Kariérová spokojnosť	74.5	105.2	1436.5***
Vnútorná PS	75.2	97.1	1570.5*
Vonkajšia PS	82.5	71.2	1861.5
Celková PS	78.8	84.3	2020.5
Sebaúcta	67.1	122.5	685.5***
Difúzia identity	84.2	72.5	1978.0

Legenda: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. č.4/p2: Rozdiel medzi odbornými asistentmi (n2=262) a docentmi (n3=82) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

	Mean rank 2	**Mean rank 3**	**U**
Kariérová spokojnosť	163.2	202.2	8307.0**
Vnútorná PS	173.4	171.6	10756.5
Vonkajšia PS	170.7	180.1	10283.0
Celková PS	171.7	177.0	10540.5
Sebaúcta	156.6	220.2	6786.0***
Difúzia identity	183.6	135.7	7773.0***

Legenda: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. č.5/p2: Rozdiel medzi odbornými asistentmi (n2=262) a profesormi (n4=37) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

	Mean rank 2	**Mean rank 4**	**U**
Kariérová spokojnosť	141.6	209.2	2657.5***
Vnútorná PS	143.9	187.2	3249.5**
Vonkajšia PS	147.1	163.4	4079.5
Celková PS	145.4	176.2	3632.5*
Sebaúcta	137.9	227.1	1919.0***
Difúzia identity	155.1	105.9	3214.0**

Legenda: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. č.6/p2: Rozdiel medzi docentmi (n3=82) a profesormi (n4=37) v ukazovateľoch SKÚ a globálnych ukazovateľoch identity

	Mean rank 3	**Mean rank 4**	**U**
Kariérová spokojnosť	55.3	70.5	1128*
Vnútorná PS	54.1	72.3	1006**
Vonkajšia PS	58.6	61.5	1381
Celková PS	56.5	66.7	1199.5
Sebaúcta	53.4	76.4	947.5**
Difúzia identity	62.2	56.7	1394.5

Legenda: * p < .05, ** p < .01