

# OBSAH

## ŠTÚDIE

*Dagmar Lesáková*

Vzdelávacie výstupy a kritické myslenie 4

*Janka Kopaničová – Tatiana Damašková*

Vplyv použitia webkamier na strane študentov  
v procese synchrónnej online výučby 11

*František Blanár*

Motivácia pre vysokoškolské štúdium 22

*Tomáš Filčák*

Problémy absolventov vysokých škôl pri hľadaní práce 32

## KNIHY DO VAŠEJ KNIŽNICE

Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe 39

Publikácie informačnej siete Eurydice 2022 44

## INFORMÁCIE

Noví profesori 46

Projekt EUROGRADUATE 49

# CONTENTS

## THEORETICAL ARTICLES

*Dagmar Lesáková*

Learning outcomes and critical thinking 4

*Janka Kopaničová – Tatiana Damašková*

The impact of the use of webcams by students during the synchronous online teaching process 11

*František Blanár*

Motivation for university studies 22

*Tomáš Filčák*

Problems of university graduates in finding a job 32

## BOOKS FOR YOUR LIBRARY

Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe 39

Publications of the Eurydice Network's 2022 44

## INFORMATIVE ARTICLES

New professors 46

Project EUROGRADUATE 49

## Milé čitateľky, milí čitatelia,

v aktuálnom čísle časopisu ACADEMIA si môžete prečítať stať, ktorá si kladie za cieľ posúdiť kompatibilitu a súvislosti medzi modelom vzdelávacích výstupov a ambíciami rozvíjať kritické myslenie študentov.

Problematike dištančného vzdelávania, ktoré sa stalo dominantným v období protipandemických opatrení sa venuje príspevok prezentujúci výstupy výskumu zameraného na skúmanie efektu využívania webkamier počas online výučby.

Aj v tomto čísle venujeme priestor prezentácii výsledkov prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl. Konkrétne sa zameriavame na problematiku motivácie pre vysokoškolské štúdium a problémom, s ktorými sa absolventi stretávajú pri hľadaní práce.

Už tradične prinášame aj prehľad novovymenovaných profesorov a informácie o publikáciách a aktivitách, ktoré by nemali ujsť vašej pozornosti.

Prajeme vám príjemné a podnetné čítanie

Mgr. František Blanár  
*zodpovedný redaktor*

# Vzdelávacie výstupy a kritické myslenie

## **Abstrakt**

*Cieľom predloženej state je posúdiť kompatibilitu a súvislosti medzi modelom vzdelávacích výstupov a ambíciou rozvíjať kritické myslenie študentov. Pozornosť je venovaná dvom problémom vzdelávacích výstupov, ktoré sú významné z hľadiska kritického rozmyšľania. Prvým je otázka interpretácie vzdelávacích výstupov do akej miery účinnosť ich použitia závisí implicitne od interpretačných rámcov. Druhým analyzovaným problémom je obmedzená možnosť vyjadriť niektoré ciele vzdelávania priamo vo vzdelávacích výstupoch. V závere state upozorňujeme na riziká formálneho používania výstupov.*

## **Kľúčové slová**

*Vzdelávacie výstupy, kritické myslenie, ciele vzdelávania, študijný program.*

## **Abstract**

*The aim of the present paper is to assess the links and compliance between learning outcomes model and ambition to develop students' critical thinking. Attention is devoted to two problems of learning outcomes important in the light of critical thinking. The first problem concerns the interpretation question of learning outcomes, as the use of learning outcomes is dependent on implicit interpretative frameworks. The second problem is a fact, that not all educational goals can be expressed through learning outcomes. Finally, we indicate the risks of formal learning outcomes use.*

## **Keywords**

*Learning outcomes, critical thinking, educational goals, curriculum.*

## Úvod

V sektore vysokoškolského vzdelávania prebehli v posledných rokoch intenzívne diskusie o zdokonaľovaní modelov výučby a vzdelávania, o skvalitňovaní postupov tvorby, aplikácie a hodnotenia študijných programov podporujúcich vzdelávanie vysokej kvality. Takéto formálne modely boli vo významnej miere rozvíjané aj v snahe, aby sa zvýšila transparentnosť vysokoškolského vzdelávania pre študentov i zamestnávateľov. Jedným z najvýznamnejších príkladov týchto snažení je model vzdelávacích výstupov. Cieľom predloženej state je skúmanie súvislostí a kompatibility modelu vzdelávacích výstupov s rozvojom kritického myslenia študentov.

## Kritické myslenie ako cieľ vysokoškolského vzdelávania

Ciele vysokoškolského vzdelávania možno vymedziť na rôznych úrovniach. V diskusiách a dokumentoch na úrovni Európskej komisie (2017) sa konštatuje, že úlohou vysokých škôl je pripraviť študentov na budúce zamestnanie a aktívnu participáciu pri budovaní demokratickej spoločnosti a podporovať ich osobný rozvoj. Na úrovni výučbovej praxe sú ciele vzdelávania vyjadrené v konkrétnejšej podobe, ktorá súvisí s aktuálnymi vedomosťami a zručnosťami študentov. Početné diskusie a zdroje na túto tému majú aj jasné historické korene. Vo svojej vízii pre Univerzitu v Berlíne, zverejnenú v roku 1810, Wilhelm von Humboldt zdôraznil, aké dôležité je, aby študenti chápali otvorenosť a neurčitosť v poznaní a rozvíjali vedecké prístupy k poznávaniu. Požiadavka rozvíjať u študentov vedecký rozhľad bola v celej histórii vysokoškolského vzdelávania hlavnou myšlienkou výzvy na vzdelávanie založenej na bádani (*research-based education*). Napriek tvrdeniam niektorých autorov (Pechar, 2012), ktorí argumentovali, že Humboldtove ideály sú zastaralé a elitistické, jeho vízia adaptovaná na aktuálnu expanziu a masifikáciu vysokoškolského vzdelávania je v súčasnosti aktuálna možno viac než v minulosti. Aj keď sa téza zamestnatel'nosti javí byť až moderným doplnkom akademického diškurzu, požiadavky pruskej civilnej služby boli pre Humbolta dôležitým východiskom formulovania vzdelávacích cieľov a myšlienka prípravy na celoživotné vzdelávanie je „*mutatis mutandis*“ u neho prítomná a evidentná (aj keď v odlišnom ideologickom rámci).

Spoločnou témou rôznych aktuálnych diskusií o zdokonaľovaní modelov výučby je intelektuálny rozvoj študentov, v súčasnosti často označovaný ako kritické myslenie, čo je termín prítomný v mnohých (inak rozdielnych) teoretických stanoviskách týkajúcich sa cieľov vysokoškolského vzdelávania.

V ďalšom texte uvádzame niekoľko základných poznámok ku koncepcii kritického myslenia, ktoré poskytujú kontext pre použitie vzdelávacích výstupov. Je dôležité uvedomiť si, že diskusie o kritickom rozmyšľaní sa líšia podľa úrovne, na ktorej sú vedené. V užšom slova zmysle je kritické myslenie chápané ako schopnosť vedecky rozmyšľať v kontexte určitej vednej disciplíny (Liu et al., 2014). V tomto zmysle sa od kritického myslenia očakáva schopnosť plne obsiahnuť epistemologické a ontologické špecifiká konkrétnej disciplíny a schopnosť ísť ďalej ako len po „metodologické zdôvodnenie“ predmetu skúmania (Liu et al, 2014). V širšom chápaní, prekračujúcom hranice vednej disciplíny, možno kritické myslenie považovať za schopnosť kriticky reflektovať osobné skúsenosti a vonkajší svet. To súvisí s tézou, že vysokoškolské vzdelanie by malo mať aj funkciu emancipácie a osobnostného rozvoja, kde kritické myslenie predstavuje hlavný nástroj rozvoja samostatnosti študenta (Dumitru et al., 2018).

Všeobecne možno kritické myslenie definovať ako súbor schopností alebo kognitívnych zručností vzťahujúcich sa na logickú analýzu a hodnotenie argumentov (Facione, 2000). Facione (2000) definoval kritické myslenie ako cieľavedomý sebaregulačný proces hodnotenia, ako kognitívny proces. Výsledkom tohto nelineárneho, opakujúceho sa procesu hodnotenia je utváranie úsudku o tom, čomu má človek veriť alebo ako má konať v určitom kontexte. Podstatu kritického myslenia

je možné rozšíriť aj na ochotu a schopnosť komunikovať a podporovať výmenu názorov, zvlášť schopnosť argumentovať alebo hľadať riešenie a objasnenie problémov (Andrews, 2015). Andrews (2015) tiež uvádza, že na jednej strane môžeme kritické myslenie označiť za schopnosť dosiahnuť spoľahlivé závery a na druhej strane za všeobecnú skepsu a pochybnosti. Presadzovanie niektorej z týchto pozícií bude mať rozdielne dôsledky na očakávaný progres a rozvoj študentov.

Kritické myslenie vo vysokoškolskom vzdelávaní nadobúda rôzne významy podľa toho, či sa striktnie viaže na kontext študijného odboru alebo na všeobecný kontext, v ktorom sa od študentov očakáva kritická reflexia pri riešení rôznych problémov a v rôznych situáciách, aj mimo sféry ich odborného zamerania. Bázickou úrovňou je schopnosť rozpoznať absenciu objektívnych dôkazov a používať vedecké argumenty ako protiváhu k znižovaniu významu vedeckého overovania faktov v rôznych politických a spoločenských tvrdeniach. To je zvlášť aktuálne v súvislosti s nutnosťou vyvracať *hoaxy* a rôzne „*fake news*“, ktoré sa šíria v sociálnych sieťach. Podľa Barnetta (2015) „*mať schopnosti a dispozície pre kritické myslenie aj mimo kontextu konkrétnej disciplíny je tiež faktor podporujúci zamestnateľnosť študentov*“.

Rozvoj kritického myslenia u študentov neznamená, že musia dospieť k rovnakým záverom ako ich učitelia. Schopnosť kritického myslenia je opakom slepého akceptovania autorít. Učitelia síce nemajú v obľube študentov, ktorí s nimi nesúhlasia, avšak podpora kritického myslenia im vyjadrenie nesúhlasu musí umožniť. Kritické myslenie nie je primárne o záveroch, ku ktorým študent dospel, ale o tom, ako k nim dospel. Podporovať kritické myslenie študentov znamená podporovať ich akademickú slobodu (Barnett, 2015).

## Vzdelávacie výstupy vo vysokoškolskom vzdelávaní

Ústrednou myšlienkou vzdelávacích výstupov je téza, že vzdelávanie by malo byť plánované podľa vedomostí, zručností a kompetencií, ktorými by študenti mali disponovať po ukončení vzdelávacieho procesu. Tým model vzdelávacích výstupov presúva koncentráciu z učiteľa na výsledky vzdelávacieho procesu študenta. Dôležitým aspektom formulovania vzdelávacích výstupov je voľba tzv. „činnostného“ slovesa, ktoré popisuje budúce schopnosti študenta vo väzbe na predmet výučby. V prvom ročníku to môže byť napríklad schopnosť „popísať“ alebo „vysvetliť“ a postupne sa vo vyšších ročníkoch napreduje k pokročilejším schopnostiam, napr. schopnosti „analyzovať“ alebo „kriticky posúdiť“. Vzdelávacie výstupy poskytujú študentovi informáciu o tom, čo má splniť/zvládnuť/dosiahnuť, aby úspešne absolvoval študijný program/predmet štúdia. Ako uvádzajú Gosling & Moon (2002) „*študenti by mali vedieť, čo sa budú učiť a mali by poznať bázu, podľa ktorej budú hodnotení*“.

Model vzdelávacích výstupov bol prijatý iniciatívami vysokoškolskej politiky v mnohých štátoch sveta. V Európe sa prostredníctvom bolonských iniciatív stali vzdelávacie výstupy nástrojom zabezpečenia transparentnosti a porovnateľnosti študijných programov (Andrews, 2015). Napriek tomu, že celková relevantnosť

a prínosy vzdelávacích výstupov nie sú v akademickej praxi spochybňované, objavili sa aj konkrétne kritické pripomienky. Prvá skupina kritických hlasov sa týkala použitia vzdelávacích výstupov ako „manažérskeho nástroja“ vo výučbovej praxi. Argumentovalo sa, že formulácia vzdelávacích výstupov môže obmedzovať učiteľa, znižovať jeho akademickú slobodu a viesť k uprednostneniu formálnych administratívnych predpisov pred akademickou tvorivosťou (Lassnigg, 2012).

Druhá skupina kritických hlasov smerovala na implicitné epistemologické domnienky, ktoré súvisia so vzdelávacími výstupmi a na rozdiely v chápaní konkrétnych výstupov učiteľmi. Kritici v tejto súvislosti argumentovali, že sústava poznatkov určitej disciplíny je omnoho komplexnejšia než dokáže obsiahnuť samotný model vzdelávacích výstupov. Hussey & Smith (2008) uvádzajú, že vzdelávacie výstupy „*navodzujú dojem presnosti iba preto, že ich až následne interpretujeme vo vzťahu k predchádzajúcemu pochopeniu a prijatiu toho, čo sa od študenta očakáva*“. Ich riziko spočíva v nadmernom zjednodušovaní. Navyac, jednotliví učitelia môžu vykazovať rôzne interpretácie rovnakých vzdelávacích výstupov (vrátane určenia odlišných štandardov na dosiahnutie konkrétneho vzdelávacieho výstupu). Kritici tým naznačujú, že vzdelávacie výstupy nemusia byť z hľadiska prínosov pre transparentnosť také výhodné ako naznačujú niektorí experti.

V reakcii na uvedené kritické hlasy treba uviesť, že vzdelávacie výstupy sa viažu vždy na určitý konkrétny kontext a v tomto zmysle nemôžu byť chápané ako izolované celky. Pri definovaní a aplikovaní vzdelávacích výstupov treba mať preto na pamäti, že vzdelávacie výstupy (myslia sa plánované vzdelávacie výstupy) sú popisujúce (nie predpisujúce), holistické a definované z hľadiska študenta a jeho schopností. Mali by byť procesne a kontextovo orientované a vyhýbať sa príliš rigidnej definícii výstupov. Ennis (2015) v tejto súvislosti konštatuje, že pri tvorbe vzdelávacích výstupov a štandardov ich hodnotenia je vhodné používať otvorené slovesá napr. „navrhnuť design“, „vytvoriť“, „stanoviť hypotézy“, „reflektovať“ a pod., čo umožňuje vyhnúť sa rigidnosti v tvorbe a používaní vzdelávacích výstupov. Takýto otvorený prístup síce rešpektuje rozmanitosť a bohatosť vzdelávacieho procesu, nesie však aj riziko slabšej merateľnosti výstupov, a preto vyžaduje doplnenie o konkrétnejšie hodnotiace štandardy.

Pri formulovaní vzdelávacích výstupov treba mať na pamäti, že nie každý cieľ vysokoškolského vzdelávania možno formulovať prostredníctvom vzdelávacieho výstupu buď preto, že sa viaže na také aspekty vzdelávania študentov, ktoré sa nedajú formalizovať, alebo preto, že ich nemožno merať. Tento problém je zmienený v konštatovaní Barnetta (2015), že pokiaľ sú ciele vzdelávania určované explicitne iba pri formulovaní vzdelávacích výstupov, potom existuje riziko, že učitelia môžu byť obmedzovaní v chápaní komplexnosti cieľov a dokonca niektoré ciele môžu byť opomenuté.

Hussey & Smith (2008) upozorňujú aj na možné riziká triviálnej interpretácie vzdelávacích výstupov. Ak sa študentom prostredníctvom vzdelávacích výstupov určia požiadavky na absolvovanie predmetu/programu, môžu to chápať aj ako hranicu, určitý strop, v ktorom sa môžu pokojne zastaviť, vediac, že ďalšie snaženie už nie je nutné. Na eliminovanie vnímania vzdelávacích výstupov ako stropu a brzdy

napredovania študentov aj za hranice formulované výstupom je užitočné doplniť ich špecifikovaním rôznych úrovní výkonu študenta a ich diferencovaným hodnotením. Čím formálnejšie je chápanie vzdelávacích výstupov, tým menej sa uplatňuje tvorivosť na strane učiteľa i študenta.

Vzhľadom na rozsiahle používanie modelu vzdelávacích výstupov a jeho vplyv na prax vysokoškolského vzdelávania, vyžadujú si uvedené kritické hlasy ďalšie skúmanie a hľadanie spôsobov ako zlepšiť doterajšiu prax.

## Väzba vzdelávacích výstupov a kritického myslenia

Ak majú vzdelávacie výstupy zahrňovať aj požiadavku na kritické myslenie študentov, problém ich interpretácie sa stáva ešte zložitejší a komplexnejší, pretože vyžaduje prekročiť hranice konkrétnej disciplíny. Kritické myslenie môže byť vo vzdelávacích výstupoch vyjadrené rôzne; od explicitných odkazov na schopnosť „kriticky hodnotiť“ až po menej priame súvislosti ako „analyzovať“ alebo dokonca „pochopiť“, pokiaľ také „chápanie“ závisí na úsudku a systematickom skúmaní komplexného materiálu. Tento príklad akcentuje dôležitosť interpretácie slovies použitých na formuláciu vzdelávacích výstupov ako aj fakt, že jednotlivé slovesá nemusia presne identifikovať náročnosť konkrétneho vzdelávacieho modulu. Seriózna interpretácia je dôležitá pre všetky výstupy a to aj v takých prípadoch, ktoré sa významovo týkajú okrajových aspektov predmetu výučby. Navyiac, samotné sloveso „kritizovať“ nemusí priamo podporovať kritické myslenie študentov, ak ho pedagóg týmto spôsobom neinterpretuje a nevedie študentov týmto smerom. V opačnom prípade by sa za schopnosť kritického posúdenia mohlo považovať aj „reprodukovanie“ kritickej diskusie nájdenej v literatúre alebo dokonca nekritická akceptácia kritickej rozpravy prezentovanej učiteľom.

Jasná a zrozumiteľná interpretácia vzdelávacích výstupov je dôležitá nielen pre študentov, ale i začínajúcich učiteľov, ktorí nemusia mať skúsenosti s premietnutím koncepcie kritického myslenia do výučby a limitovaná formulácia vzdelávacích výstupov im neposkytuje dostatočný návod a usmernenie. Keďže ich možná interpretácia môže byť založená na veľmi rozdielnych predstavách o premietnutí kritického myslenia do výučby, významná je aj vzájomná komunikácia medzi pedagógmi a tými, ktorí stoja za formuláciou vzdelávacích výstupov. Diskusiu vyžadujú predovšetkým otázky smerovania kritického myslenia. *Je vzdelávací výstup obsahujúci rozvoj kritického myslenia orientovaný na formovanie samostatnosti študenta alebo smeruje na podporu a rozvoj vedeckej argumentácie? Je kritické myslenie o hľadaní bázy pre zodpovedné rozhodnutie alebo o pozícii identifikovania pochybností?* Tieto príklady úvah o smerovaní kritického myslenia naznačujú, že odborná profesionalita v konkrétnej disciplíne je síce nevyhnutnou, ale nie postačujúcou stránkou zručností učiteľa. Iba spojenie odborných znalostí a pedagogických zručností o naplnení generických cieľov vysokoškolského vzdelávania (ku ktorým patrí aj rozvoj kritického myslenia) odráža komplexnosť kompetencií učiteľa.



Pochopenie vzdelávacích výstupov zahŕňajúcich aj kritické myslenie je náročné nielen pre učiteľov, ale ešte viac pre študentov. Študenti si prinášajú z domu svoje názory, roly, ambície, ktoré ovplyvňujú ich interpretáciu vzdelávacích výstupov. Rodinné a kultúrne prostredie študentov ovplyvňuje ich angažovanosť v kritickom rozmyšľaní a vplýva na ich ochotu zapojiť sa do kritických diskusií na seminároch. V niektorých prípadoch ideologické stanoviská študentov a z toho vyplývajúce názory môžu spôsobiť, že sa koncentrujú viac na kritiku než na tvorivé kritické hodnotenie a úsudok. Ochota a dispozícia študentov komunikovať a vymieňať si názory je dôležitým aspektom kritického myslenia.

Už od čias Humboldta sa predpokladalo, že celoživotný záujem o nové poznatky má svoje korene v kritickom rozmyšľaní. Aj keď mieru, v ktorej sa študenti stanú v budúcnosti účastníkmi celoživotného vzdelávania nedokážeme určiť, posúdiť možno ich zručnosti a dispozície kriticky rozmyšľať v konkrétnom kontexte v nádeji, že budú podporovať celoživotné vzdelávanie aj v iných kontextoch. Ak však celoživotné vzdelávanie nie je explicitne uvedené vo vzdelávacích cieľoch, potom možno ľahko opomenúť tento aspekt kritického myslenia ako aj ignorovať dôležitosť kritického myslenia ako racionálnej bázy pre celoživotné vzdelávanie. Uvedené príklady dokumentujú, že formálne používanie vzdelávacích výstupov môže odvrátiť pozornosť učiteľov od dôležitých cieľov, ktoré nie sú obsiahnuté vo výstupoch.

## Záver

Cieľom predloženej state je skúmanie vzťahu a kompatibility medzi modelom vzdelávacích výstupov a rozvojom kritického myslenia študentov. Aj keď v praxi môžu existovať obavy z formálneho a mechanického používania vzdelávacích výstupov, doterajšie skúsenosti naznačujú skôr pozitíva ich zodpovedného používania ako užitočného nástroja plánovania a kontroly študijných programov alebo jednotlivých vzdelávacích modulov. Kritické poznámky, ktoré zaznievajú občas k modelu vzdelávacích výstupov nie sú kritikou ich podstaty, že totiž vzdelávanie by malo byť plánované v súlade s tým, čo sa od študentov očakáva, že budú vedieť a poznať. Pri používaní vzdelávacích výstupov je dôležitá nielen akademická sloboda učiteľa a jasná interpretácia už formulovaných vzdelávacích výstupov. Učitelia musia tiež podporovať diskusie s inými učiteľmi o význame výstupov a aspektoch kritického myslenia. Formálne používanie modelu vzdelávacích výstupov brzdí tvorivosť na strane učiteľov i študentov.

Vo vzťahu k študentom plnia vzdelávacie výstupy dôležitú komunikačnú funkciu. Študenti majú právo poznať požiadavky na nich kladené, pričom tieto požiadavky musia byť komunikované jasne a jednoznačne. So študentami je vhodné skôr viesť dialóg o kritériách absolvovania vzdelávacieho modulu než menovať „správne a merateľné“ slovesá podľa administratívnych formalít. Vzdelávacie výstupy môžu byť významným nástrojom podporujúcim proces vzdelávania, ak sú sprevádzané ich serióznou interpretáciou a uvedomením si rizík formálneho použitia slovíčok definujúcich očakávaný výstup. Využitie potenciálu vzdelávacích výstupov si od učiteľov vyžaduje rovnako kritické a tvorivé myslenie, aké očakávajú od svojich študentov.

## Literatúra

- ANDREWS, R., 2015. Critical Thinking and Argumentation in Higher Education. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, edited by Davis, M. and Barnett, R., 77-90. New York: Palgrave Macmillan.
- BARNETT, R., 2015. a Curriculum for Critical Being. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, edited by Davis, M. and Barnett, R., 63-76. New York: Palgrave Macmillan.
- Council of Europe Committee of Ministers, 2007. *Recommendation on the public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Committee of Ministers. [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/Pub\\_res\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/Pub_res_EN.pdf)
- DUMITRU, D., BIGU, J., ELEN, J., JIANG, L., RAILIENE, D. & PAPATHANASIOU, I. V., 2018. a *European Review on Critical Thinking Educational Practices in Higher Education Institutions*. <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/8320>.
- ENNIS, R. H., 2015. Critical Thinking: a Streamlined Conception. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, edited by Davis, M. and Barnett, R., 49-62. New York: Palgrave Macmillan.
- FACIONE, P. A., 2000. The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relation to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1): 61-84.
- FROMENT, E., KOHLER, L., PURSER, L. & WILSON, L., 2006. *EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work*. Berlin: European University Association (EUA)/Raabe.
- GOSLING, D. & MOON, J., 2002. *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC. <http://www.seec.org.uk/seec-publications/>.
- HUSSEY, T. & SMITH, P., 2008. Learning Outcomes: a Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1): 107-115. <http://www.10.1080/1356251070179419>.
- LASSNIGG, L., 2012. Lost in Translation: Learning Outcomes Perspectives and the Governance of Education. *Journal of Education and Work*, 23(3): 299-330. <http://www.10.1080/13639080.2012.687573>.
- LIU, O. L., FRANKEL, L. & ROOHR, K. C., 2014. *Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-generation Assessment*. ETS Research Report RR-14-10. Princetown, NJ: Educational Testing and Assessment Service. <http://www.10.1002/ets2.12009>.
- PECHAR, H., 2012. The Bologna Process and „Humboldt’s Last Warriors“. In *European Higher Education at the Crossroad*, 13-30. Dordrecht: Springer.

prof. Ing. Dagmar Lesáková, CSc.  
autorka pôsobila ako bolonský expert v rokoch 2013 – 2018

# Vplyv použitia webkamier na strane študentov v procese synchrónnej online výučby

## **Abstrakt**

*Online výučba sa v mnohých aspektoch líši od prezenčnej, avšak jej zámerom je dosahovať porovnateľnú efektívnosť použitím iných nástrojov. Článok prezentuje výsledky primárneho výskumu, ktorý skúma efekt jedného z nástrojov použiteľných v synchrónnej online výučbe – obojsmernej vizualizácie prostredníctvom webkamier – na dosahovanie vyučovacích cieľov a hodnotenie výučby. Z výsledkov kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu online výučby vysokoškolákov vyplýva, že zapnuté kamery na oboch stranách počas celého vyučovacieho procesu majú pozitívny efekt na mieru zapamätania si učiva a zvyšujú aj mieru interakcie študentov.*

## **Kľúčové slová**

*Online výučba, webkamery, obojsmerná vizualizácia, vnímanie, učenie, zapamätanie, hodnotenie.*

## **Abstract**

*Online learning differs from present learning in many aspects, but it is intended to achieve comparable effectiveness using other tools. The article presents the results of primary research examining the effect of one of the tools used in synchronous online learning – two-way webcam visualization – on the achievement of teaching goals. The results of quantitative and qualitative research on online teaching of university students show that turning on cameras on both sides throughout the teaching process positively affects the level of memorization of the curriculum, but also increases the level of student interaction.*

## **Keywords**

*Online learning, webcams, two-way visualization, perception, learning, memory, evaluation.*

## **1 Úvod**

Akademické roky 2019 – 2022 plošného dištančného vzdelávania boli výnimočné. Svet čelil vážnemu problému. Vlády jednotlivých štátov zavádzali prísne opatrenia na obmedzenie šírenia vírusu Covid-19 aj za cenu bezprecedentného zákazu stretávania sa občanov. Žiaci a študenti boli prinútení prejsť na online štúdium za extrémne napätých podmienok v tesných časových limitoch. V článku urobíme krátku retrospektívu dištančného a online vzdelávania, pozrieme sa na jeho výhody a nevýhody, ktoré nastali pre učiteľov a študentov počas pandémie.

Prinášame aj výsledky primárneho prieskumu zameraného na identifikáciu vzťahu medzi obojsmernou vizualizáciou počas online výučby a mierou dosahovania pedagogických cieľov.

### 1.1 Krátka historická retrospektíva a definície

História dištančného vzdelávania siaha do 19. storočia. Prvé pokusy zaviesť štúdium na diaľku nájdeme napríklad vo Švédsku, Veľkej Británii a Spojených štátoch. V 19. storočí boli za priekopníkov dištančného vzdelávania považované Skerry College v Edinburghu, Correspondence, College v Londýne, University of Chicago a Illinois Wesleyan University v USA (Saykılı, 2018). Dovtedy bolo vzdelanie dostupné len výrazne úzkej skupine denných študentov. „Školský model“ bol považovaný za najefektívnejšiu vyučovaciu a výchovnú schému a dodnes je dominantným vzdelávacím modelom.

Vzdelávanie na diaľku nabralo nový smer na prelome 20. a 21. storočia s nárastom počtu kurzov poskytovaných na celom svete prostredníctvom modelov dištančného vzdelávania. Vplyv digitálnych komunikačných technológií na poskytovanie kurzov dištančného vzdelávania podnietil obnovený záujem o možnosti dištančného vzdelávania, ktorého cieľom je poskytovať vzdelávanie a prístup širšej verejnosti (Simonson et al., 2015).

Dištančné vzdelávanie sa dnes často definuje ako inštitucionálne, formálne vzdelávanie, študenti sa učia separátne prostredníctvom interaktívnych telekomunikačných systémov, ktoré spájajú študentov, učiteľov a poskytované študijné zdroje (Simonson et al., 2019). Táto definícia bola prijatá Asociáciou pre vzdelávacie komunikácie a technológie a je zahrnutá aj v Encyclopædia Britannica (<https://www.britannica.com/dictionary>). Online vzdelávanie môžeme definovať ako spôsob vyučovania prostredníctvom informačných technológií, ktoré umožňujú v procese učenia interaktívnu spoluprácu medzi vyučujúcimi a študentmi a poskytuje študentom možnosti samostatne pracovať na zvládnutí učiva (Kuzminová, 2020).

Dištančné vzdelávanie na Slovensku má pomerne krátku históriu a donedávna bolo dobrovoľným rozhodnutím najmä pre študentov, ktorí študujú popri zamestnaní. Pretože v modernej rýchlo sa rozvíjajúcej informačnej spoločnosti množstvo odborníkov pociťuje naliehavú potrebu počas celého profesionálneho života sa neustále vzdelávať pre kariérny rast a aj lepšie uplatnenie na trhu práce. Aj preto myšlienka „celoživotného vzdelávania“ zahŕňa neustále hľadanie nových metód prenosu vedomostí a vzdelávacích technológií, vrátane dištančného a online vzdelávania (Kuzminová, 2020). Medzi všeobecné výhody online vzdelávania (ako jednej z foriem dištančného vzdelávania) možno uviesť jeho dostupnosť z akejkoľvek geografickej vzdialenosti, relatívne nízke náklady, flexibilitu technológií a metód a motiváciu k samostatnému štúdiu. Naopak, medzi nevýhody patrí závislosť od výpočtovej techniky a pripojenie k internetu, nedostatok osobného kontaktu medzi učiteľom a študentmi i medzi študentmi navzájom, ako aj rôzne psychologické faktory, ktoré znižujú motiváciu študentov učiť sa (Simonson et al., 2015).

## 1.2 Dištančné vzdelávanie sa v 21. storočí stáva predmetom záujmu výskumníkov, nadnárodných firiem aj medzinárodných inštitúcií

Dištančné a online vzdelávanie je predmetom záujmu mnohých výskumníkov. Počas 21. storočia a následne aj pod vplyvom pandémie Covid-19 výrazne pribudol počet publikácií, ktoré sa venujú tejto téme. Jedna z prvých komplexných metodických publikácií na túto tému je kniha amerických autorov M. Simonsona, S. Smaldina a S. M. Zvacka (Simonson at al., 2015) *Výučba a učenie na diaľku. Základy dištančného vzdelávania*. Z tejto publikácie vyšlo už siedme vydanie a podrobne rozoberá výučbu študentov na diaľku a riadenie systémov dištančného vzdelávania. Je zaujímavá pre pedagógov a vedeckých pracovníkov, ale aj pre širokú verejnosť. Autori sa venujú základným definíciám, významu výskumu a vedeckých dôkazov pre vývoj vzdelávania na diaľku. Okrem toho uvádzajú **teóriu ekvivalencie**, ktorá naznačuje, že dištančné vzdelávanie by malo poskytnúť študentom skôr ekvivalentné než identické prostredie v porovnaní s tým, čo dáva tradičné vzdelávanie. Podľa Simonsonovej teórie ekvivalencie tvorcovia výučby potrebujú pristupovať k rozvoju výučby pre každého študenta bez toho, aby sa pokúšali zopakovať to, čo sa deje v triede tvárou v tvár (Simonson at al., 2015).

Špeciálne vydanie časopisu *Learning, Media and Technology* (2020, Issue 1) pod názvom *Vzdelávanie a technológie 2020: špekulatívna budúcnosť* obsahuje sériu článkov zameraných na budúcnosť kritického výskumu vzdelávacích technológií. Britskí autori B. Williamson et. al. (2020) vo svojom článku *Pandemická politika, pedagogika a prax: digitálne technológie a dištančné vzdelávanie počas núdzovej situácie v súvislosti s koronavírusom* rekapitulujú publikácie o poznatkoch a praxi počas pandémie COVID-19, prechode na online a digitálne vzdelávacie formáty a vzostup „vzdialených“ foriem vyučovania v dôsledku hromadného zatvárania škôl, vysokých škôl a univerzít. Autori polemizujú, že koronavírusová kríza je prirodzenou experimentálnou príležitosťou pre výskumníkov v oblasti akademického vzdelávania, ako aj analytikov v „edtech“ spoločnostiach a iných vzdelávacích inštitúciách – na preukázanie efektívnosti online vzdelávania v porovnaní s prezenčným vyučovaním.

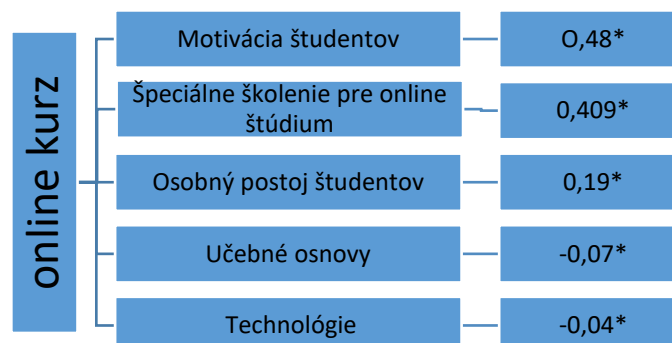
## 1.3 Faktory online vzdelávania

Pri hodnotení významu a efektívnosti online vzdelávania je nevyhnutné vnímať nielen inštitucionálne zabezpečenie (UNESCO, 2020) a politickú podporu (OECD, 2020), ale aj samotný obsah a dosah na vzdelávanie. Viaceré publikácie sa zaoberajú výskumom a komparatívnou analýzou určitých faktorov ovplyvňujúcich výsledky online vzdelávania a vzdelávania prezenčnou formou. Autorka A. R. Hurlbut (2018) vo svojej štúdii *Online versus tradičné vzdelávanie vo vzdelávaní učiteľov: porovnanie pokroku študentov* mala za cieľ zistiť rozdiel medzi prospechom študentov v online a prezenčnej sekcii vyučovanej tým istým inštruktorom. Zámerom bolo odhaliť, aké faktory prispeli k výkonu študenta. Autorka pracovala so záverečným hodnotením študentov a vyplnenými dotazníkmi. Dotazník zahŕňal hodnotenie študentov o obsahu kurzu, komunikácii s lektorom, komunikácii so spolužiakmi, spätnej väzbe získanej od lektora, celkovej štruktúre kurzu, pohodlí v online triede a iné. Zistenia zo štúdie

naznačujú, že študenti zapísaní do tradičnej triedy vo všeobecnosti dostali o niečo lepšie známky a skóre za zadania ako tí, ktorí sa zúčastnili v online sekcii. Autorka však upozorňuje, že významnú rolu malo aj subjektívne vnímanie výučby študentmi. Študenti v online sekcii, ktorí uviedli, že sa im učenie vo virtuálnom prostredí páčilo, alebo ktorí sa zúčastnili špeciálneho prezenčného workshopu *Blackboard Collaborate* so svojim inštruktorom, dopadli v kurze lepšie (Hurlbut, 2018). Tieto výsledky by podľa autorky mohli naznačovať dôležitosť vnútornej motivácie a jej vplyv na výsledky učenia súčasne s tým, že forma učenia a interpersonálny kontakt má istú úlohu pri formovaní motivácie.

Ziva (2020) analyzuje pohľad študentov na online hodiny a súvisiace faktory. Na základe literárneho prieskumu autor identifikoval päť faktorov, ktoré majú vplyv na vnímanie a hodnotenie online kurzov študentmi: osobný postoj študentov voči online vzdelávaniu, učebné osnovy, motivácia študentov, technológie a špeciálne školenie o online štúdiu. Autor navrhol konceptuálny model a testoval vplyv jednotlivých faktorov. Primárne údaje boli získané z dotazníka, ktorý obsahoval otázky o všetkých piatich faktoroch. Autor vyhodnotil celkovo 716 odpovedí. Prostredníctvom štatistického testovania pomocou softvéru SMART PLS3 sa meral špecifický vplyv týchto faktorov na hodnotenie online štúdia. Štatistické testy stanovili, že motivácia študentov má najväčší pozitívny vplyv (korelačný koeficient 0,485) na pozitívne hodnotenie online kurzov, zatiaľ čo osobný postoj študenta voči online výučbe má na hodnotenie výrazne nižší vplyv (0,197). Ďalším dôležitým faktorom sú špeciálne školenia (0,409), je to druhý najdôležitejší faktor, vďaka ktorému sú online kurzy hodnotené ako úspešné. Školenie umožňuje študentom lepšie sa zoznámiť s novým procesom dištančného vyučovania a pomáha porozumieť spôsobu fungovania online výučby. Zistilo sa, že učebné osnovy a technológie nemajú vplyv na hodnotenie online vzdelávania. Teda ich „absencia“ alebo slabý výkon, alebo nízka flexibilita výučbu brzdí, ale ich pozitívny výkon sa nepremiata pozitívne do vnímania výučby (Ziva, 2020). Podľa autora je štúdia špecifická pre študentov vysokých škôl, ale je možné ju zovšeobecniť prostredníctvom študentských komunit po celom svete, keďže študenti čelia podobným problémom a problémom spojeným s online triedami počas pandémie Covid-19 (Ziva, 2020).

**Obrázok 1:** Konceptný model pre online triedy a súvisiace faktory



\*Miera korelácie na hladine významnosti 0,05  
Zdroj: Ziva, A., 2020.

## 2 Metódy

Viacerí autori (Kuzminová, 2020; Williamson et. al., 2020) sa zhodujú, že pandémia a náhly prechod na online vzdelávanie poskytol pedagógom a výskumníkom experimentálny priestor na preukázanie efektívnosti online vzdelávania v porovnaní s prezenčným vyučovaním, prípadne na odhaľovanie rôznych aspektov efektívnosti online výučby. Inšpirovaní týmto prostredím rozhodli sme sa pre skúmanie významu použitia obojstrannej vizualizácie počas výučby. Prieskum bol realizovaný v dvoch vlnách – prvá kvalitatívna vlna sa uskutočnila počas zimného semestra 2021/2022 a druhá zahŕňajúca experiment v letnom semestri 2021/2022. Obe sa uskutočnili v rámci výučbového procesu na Obchodnej fakulte Ekonomickej Univerzity v Bratislave. Cieľom prieskumu bolo odhaliť či použitie kamier s cieľom obojsmernej vizualizácie (študenti vidia učiteľa, prezentáciu aj sami seba vzájomne) v synchrónnom online vyučovacom procese vytvorí lepšie podmienky na učenie v porovnaní s jednosmerným prenosom (študenti vidia len učiteľa a prezentáciu). Hľadali sme odpovede na tieto výskumné otázky:

*V1: Ako študenti vnímajú výučbu seminárov vyžadujúcu obojsmernú vizualizáciu v porovnaní s výučbou jednosmernou? Čo budú hodnotiť ako negatíva a v čom vidia pozitíva?*

*V2: Je rozdiel v dosahovaní pedagogických cieľov podľa spôsobu účasti študentov na prednáške (zapnutá vs. vypnutá kamera)?*

*V3: Je rozdiel v hodnotení prednášky študentmi podľa spôsobu účasti študentov na prednáške (zapnutá vs. vypnutá kamera)?*

*Prvá kvalitatívna fáza* prebiehala v zimnom semestri 2021-22 nasledovne: študenti 3. ročníka denného štúdia boli na začiatku semestra, ktorý bol len online, upozornení, že výučba bude prebiehať s obojstranne zapnutými kamerami počas celého seminára. Kameru mali zapnutú študenti a aj pedagóg po celý čas seminára počas celého semestra s výnimkou jedného cvičenia v 9. týždni. V danom týždni boli požiadaní, aby popísali ich skúsenosti s používaním kamery počas výučby, a aj to, ako vnímajú, keď ten istý seminár je náhle bez použitia vizualizácie. Ich výroky sa následne stali predmetom kvalitatívnej analýzy. V tejto fáze bolo k vyjadreniu prizvaných viac ako 70 študentov, možnosť však využilo iba 30 študentov. Rovnako sme počas semestra analyzovali meniacu sa atmosféru na seminároch a priebežne zbierali spätnú väzbu.

*Druhá kvantitatívna fáza* prieskumu bola realizovaná použitím experimentu. Zúčastnili sa jej všetci študenti pravidelne chodiaci na prednášky predmetu. Prebiehala v 7. týždni letného semestra 2021-22 v čase hybridnej výučby (semináre boli prezenčne, prednášky online) medzi študentmi 2. ročníka. Zúčastnilo sa jej 51 študentov. Išlo o experiment počas prednášky, na jeho realizáciu, nie však ciele, boli študenti dopredu upozornení. Pred prednáškou bolo opakovane oznámené, že počas jej trvania budú študenti potrebovať funkčnú kameru. Na začiatku prednášky boli študenti rozdelení na experimentálnu ( $n = 16$ ) a kontrolnú skupinu ( $n = 35$ ). Experimentálna skupina – vybraná systematickým náhodným výberom – každý x-tý v zozname účastníkov schôdze Teams – bola požiadaná, aby si zapla kameru a mala

ju zapnutú počas celého trvania hodiny. Po skončení prednášky všetci zúčastnení študenti vyplnili krátky anonymný online dotazník. Dotazník zisťoval:

1. subjektívne hodnotenie množstva informácií, ktoré si študent z prednášky odnáša;
2. objektívny test vedomostí získaných počas prednášky;
3. hodnotenie prednášky;
4. príslušnosť ku skupine – experimentálna, kontrolná.

Výsledky z dotazníkového zisťovania boli následne transformované a analyzované v štatistickom softvéri SPSS. V prieskume sme využili metódy kvalitatívneho výskumu – obsahovú analýzu (GTM) a prieskum analýzou prípadovej štúdie ako aj matematicko-štatistické metódy kvantitatívneho prístupu.

## 3 Výsledky

### 3.1 Vnímanie a hodnotenie obojsmernej vizualizácie študentmi

Aby sme zodpovedali prvú výskumnú otázku, realizovali sme najskôr kvalitatívny prieskum. Obsahovou analýzou výrokov študentov, ktorí boli v jednom predmete povinne zapnutí na kamere 8 týždňov semestra (t. j. 8x) a následne jeden týždeň toto zapnutie nebolo možné, sme chceli odhadiť, ako vnímajú zapnutú kameru. Počas semestra sme postupne zbierali spätné väzby študentov, ktoré prichádzali spontánne a potom sme v 9. týždni všetkých vyzvali, aby sa vyjadrili. Aktívne sa zapojilo 30 študentov. Na začiatku uvádzame popis vývoja vnímania situácie so zapnutou kamerou. Prvé týždne semestra bolo na začiatku hodiny vždy potrebné študentov upozorniť, aby si kamery zapli. Robili sme to tak, aby sa študenti videli vzájomne a súčasne spolu na jednom mieste, a to na zdieľanej obrazovke učiteľa. Umožňoval to program Teams a jeho zobrazenia módou SPOLU. Každý týždeň semestra začínal vo virtuálnej posluchárni, kde sa študenti videli ako sedia vedľa seba. Potom sa robila kontrola dochádzky, po prečítaní mena študent ostatných pozdravil zakývaním. Vyžadovali sme, aby študenti ostali na kamere aj počas ostatných aktivít a vždy keď boli aktivity s diskusiou, učiteľ zdieľal svoju obrazovku zobrazujúcu celú študijnú skupinu v móde SPOLU. V prvých týždňoch sa viacerí študenti pokúšali vyhnúť zapnutiu kamery (vypli sa počas aktivít a znovu sa nezapli). Testovali sme v rôznych študijných skupinách rôzne prístupy a odhalili sme, že pokiaľ sa počas hodiny učiteľ explicitne nevyjadril, že tí, ktorí sa postupne vypli sa majú opäť pripojiť, ich príklad nasledovali aj ostatní. Ku koncu hodiny tak ostal zapnutý iba zlomok študentov. Počas semestra však študenti porozumeli, že na tomto seminári bude kamera vyžadovaná konzistentne, tak ako na to boli upozornení na začiatku semestra, preto sa neskôr väčšina pripájala automaticky, bez vyzvania aj s kamerou. Sledovali sme, že študenti, ktorí majú zapnutú kameru, majú nižší reakčný čas v prípade, že sú oslovení a majú aj tendenciu byť na hodine vizuálne aktívni (prejav neverbálneho súhlasu, zapojenie sa gestikuláciou – tieto formy nie je možné zaznamenať bez zapojenia kamery). Analýza spätnej väzby od študentov: jedna časť študentov hodnotila povinnosť zapnutých kamier skôr negatívne. Vnímali, že im vstupuje do súkromia, zvyšuje ich mieru stresu, keď sa majú prejaviť a prípadne im znižuje kvalitu prenosu:



*„na začiatku mi vadilo vidieť sa na kamere“,*  
*„hovoriť, keď mám zapnutú kameru je pre mňa stresujúcejšie“,*  
*„vadilo mi, že sa na hodiny musím pripraviť (obliecť a upraviť), chcelo to extra čas, vstať skôr“,*  
*„kamera mi spomaľovala prenos“,*  
*„nie sme opice v laboratóriu, aby nás cvičiaca musela neustále sledovať“,*  
*„bolo to pre mňa obmedzujúce“.*

Príčinou negatívneho hodnotenia bolo aj to, že viacerí študenti sa pripájali počas pracovnej doby v zamestnaní (ktoré si počas pandémie našli popri dennom online štúdiu) a to znamenalo, že si musia nájsť miesto, kde nebude vidieť ich spolupracovníkov. Navyše, keďže to bol jediný predmet za celé štúdium, ktorý prítomnosť kamery vyžadoval, neboli na to zvyknutí a ani sa vzájomne nepoznali, a tak im bolo aj nepríjemné ukázať svoju tvár nielen profilové foto. Druhá skupina spätných väzieb (početnosťou väčšia) bola skôr pozitívna. Študenti ocenili možnosť spoznať sa aj vizuálne, mali pocit, že výučba je zrazu osobnejšia, interaktívna a menej anonymná. Kamery im dali pocit intenzívnejšej interakcie sociálnej, aj pracovnej:

*„nakoniec som bola veľmi rada, že som mala možnosť spoznať spolužiakov“,*  
*„vôbec sme sa nepoznali, ale vďaka zapnutým kamerám viem, kto je kto“,*  
*„to, že som musel mať kameru znamenalo, že som musel sedieť na hodine, a tak som bol aktívnejší“,*  
*„nakoniec to veľmi oceňujem“,*  
*„ako krúžok sme sa viac spoznali, už sa na spolužiakov teším“,*  
*„bol to jediný predmet, na ktorom mi nevadilo, že sme online, lebo to bolo, ako by sme naozaj všetci boli spolu“,*  
*„bolo to interaktívnejšie, viac som sa zapájal“.*

Výsledkom obsahovej analýzy spätnej väzby počas semestra i v 9. týždni je, že viacerí študenti priznali zmenu svojho odmietavého postoja voči zapnutým kamerám. Napriek tomu, že preferujú mať ich vypnuté, lebo to znamená, že popri hodine môžu vykonávať iné činnosti a majú pocit súkromia, zhodnotili, že ich dlhodobé a pravidelné zapnutie im pomohlo nadviazať v skupine vzťahy, intenzívnejšie kooperovať a aj lepšie sa zapojiť do priebehu hodín.

V druhej, kvantitatívnej fáze prieskumu, ktorá sa konala na prednáškach predmetu v 2. ročníku, sme v anonymnom dotazníku zisťovali postoj študentov voči zapnutým kamerám počas prednášok (n = 51). Takmer 69 % študentov (*tabuľka 1*) súhlasí s výrokom, že ich obťažuje, pokiaľ majú mať na prednáške zapnutú kameru. K tomuto výsledku je potrebné ešte poznamenať, že prieskum bol v druhej polovici semestra, kedy už na online prednášky chodila menej ako tretina študentov. V druhej časti semestra už na prednášky zvyčajne chodia tí študenti, ktorí sa o predmet a štúdium celkovo zaujímajú viac, preto sa dá predpokladať, že percento súhlasu s výrokom by bolo ešte vyššie, pokiaľ by sa prieskum realizoval v celom ročníku.

Tabuľka 1: Hodnotenie zapnutej kamery počas prednášok

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Byť na kamere počas prednášky ma obťažuje	úplne súhlasím	16	31,4	31,4
	skôr súhlasím	19	37,3	<b>68,6</b>
	skôr nesúhlasím	13	25,5	94,1
	úplne nesúhlasím	3	5,9	100,0
	total	51	100,0	

Zdroj: Kvantitatívna štúdia autoriek

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že študenti preferujú, aby sa kamery počas výučby nezapínali. Keď je však ich používanie vyžadované, väčšina po čase vidí pozitíva ich použitia.

### 3.2 Učenie, zapamätávanie a obojstranná vizualizácia

Experimentom realizovaným v kvantitatívnej fáze prieskumu sme chceli získať odpoveď na výskumnú otázku: *Je rozdiel v dosahovaní pedagogických cieľov podľa spôsobu účasti študentov na prednáške (zapnutá vs. vypnutá kamera)?* Analýzou dát zozbieraných anonymným dotazníkom v experimentálnej a kontrolnej skupine sme dospeli k týmto výsledkom.

#### Subjektívne hodnotenie miery zapamätania si obsahu prednášky

Študenti mali odhadnúť, aké percento relevantných informácií, ktoré odzneli na prednáške si zapamätali.

Tabuľka 2: T test subjektívneho hodnotenia zapamätania si informácií experimentálnou a kontrolnou skupinou

Odhadnite prosím, koľko percent z informácií, ktoré dnes odzneli, ste si asi zapamätali (škála 0-100 %)						
		Boli ste dnes počas prednášky pripojená/ý aj s kamerou?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
		Áno	16	<b>46,56</b>	19,037	4,759
		Nie	35	<b>43,89</b>	18,706	3,162
		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	
	Equal variances assumed	,257	<b>,615</b>	,472	49	
	Equal variances not assumed			,468	28,698	

Zdroj: Kvantitatívna štúdia autoriek

Hodnoty, ktoré udávali, mohli byť v intervale 0 až 100 %. Priemerná hodnota v experimentálnej skupine bola vyššia (46, 56 %) ako v kontrolnej skupine, ale T test (*tabuľka 2*) nepreukázal štatistickú signifikanciu tohto rozdielu (sig. 0,615). Možno konštatovať, že experiment nepreukázal vplyv zapnutej kamery na subjektívne hodnotenie zapamätania si. Po absolvovanej prednáške nie je rozdiel medzi účastníkmi v subjektívnom odhade toho, koľko si zapamätali a podľa toho, či mali alebo nemali kameru zapnutú.

### Objektívne hodnotenie zapamätania

Cieľom každej vyučovacej hodiny je, aby sa študent niečo naučil – zapamätal si. Objektívnym nástrojom merania zapamätaného učiva je testovanie. V dotazníku, ktorý študenti vyplňali bolo 5 testových otázok na vedomosti, ktoré mali získať počas prednášky. Študenti, ktorí boli pripojení aj s kamerou, dosiahli priemernú bodovú hodnotu 3,75 z 5 možných. U študentov pripojených na prednášku bez použitia kamery bola priemerná bodová hodnota 3,14 (*tabuľka 3*). Testovali sme, či rozdiel v priemernej hodnote je štatisticky významný a T-test ukázal, že na hladine významnosti 0.05 je s 95 % spoľahlivosťou možné tvrdiť, že experimentálna skupina so zapnutou kamerou mala štatisticky významne lepšie výsledky v porovnaní s kontrolnou skupinou (sig. 0,031).

**Tabuľka 3:** T test objektívneho zapamätania si informácií experimentálnou a kontrolnou skupinou

Test vedomostí (bodová škála 0-5)					
	Boli ste dnes počas prednášky pripojená/ý aj s kamerou?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Áno	16	<b>3,75</b>	,775	,194
	Nie	35	<b>3,14</b>	1,375	,232
		Levene's Test for Equality of Variances			
		F	Sig.	t	df
	Equal variances assumed	4,935	<b>,031</b>	1,645	49
	Equal variances not assumed			2,007	46,642

Zdroj: Kvantitatívna štúdia autoriek

Záver z uvedeného testovania je, že zapnutie kamery pri počúvaní prednášky nemá vplyv na to, ako študent subjektívne hodnotí svoju pozornosť a následne zapamätanie si informácií, ale má vplyv na objektívne zapamätanie si merané testovaním jeho vedomostí. Obojsmerná vizualizácia preto prispieva k lepšiemu dosahovaniu vyučovacích cieľov.

### 3.3 Hodnotenie výučby a obojsmerná vizualizácia

V tretej výskumnej otázke sme hľadali odpoveď, či obojsmerná vizualizácia (možnosť vidieť nielen pedagóga, ale aj spolužiakov a seba) pôsobí na to, ako študent hodnotí obsah prednášky. V anonymnom dotazníku predloženom po prednáške, na ktorej sa realizoval experiment, sme v závere požiadali študentov, aby ohodnotili prednášku na škálach s rôznymi adjektívami (zaujímavá, nudná, prínosná, zbytočná atď...).

Hodnotenie prebiehalo určením miery súhlasu s výrokom na škále: 1 úplne súhlasím až 4 úplne nesúhlasím. Sčítaná hodnota adjektív (negatívne adjektíva sme odpočítavali a pozitívne pripočítavali) následne tvorila sumárnu štatistiku hodnotenia prednášky. Z charakteru škály a jej sumarizácie vyplýva, že čím nižšia hodnota, tým lepšie hodnotenie. T testom (*tabuľka 4*) sme analyzovali, či priemerná hodnota hodnotenia je rozdielna pre experimentálnu skupinu so zapnutou kamerou a kontrolnú skupinu. Výsledok štatistickej analýzy (sig. 0,946) nenachádza významný rozdiel v hodnotení experimentálnej (7,06) a kontrolnej (7,11) skupiny. Môžeme preto tvrdiť, že či študent má zapnutú kameru alebo nie, nemá vplyv na jeho hodnotenie obsahu prednášky.

**Tabuľka 4:** T test hodnotenia obsahu prednášky experimentálnou a kontrolnou skupinou

Hodnotenie obsahu prednášky					
	Boli ste dnes počas prednášky pripojený/á s kamerou?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Áno	16	<b>7,0625</b>	2,48914	,62229
	Nie	34	<b>7,1176</b>	3,12143	,53532
		Levene's Test for Equality of Variances			
		F	Sig.	t	df
	Equal variances assumed	,005	<b>,946</b>	-,062	48
	Equal variances not assumed			-,067	36,364

Zdroj: Kvantitatívna štúdia autoriek

## 4 Diskusia a záver

Náhle zavedenie online výučby prináša nielen množstvo možností, ale aj otázok, ako pri vyučovaní postupovať, aby boli pedagogické ciele dosahované čo najefektívnejšie, a ako urobiť výučbu interaktívnou a zaujímavou. Jedným z nástrojov zvýšenia miery interakcie je aj obojstranná vizualizácia. V tomto príspevku sme analyzovali výsledky primárneho prieskumu, ktorý sa snažil odhaliť mieru, ako zapnutie kamery na strane študenta ovplyvňuje jeho vnímanie výučby, subjektívne hodnotenie miery zapamätania, hodnotenie obsahu prednášky a ako vplýva na objektívne dosiahnutie vyučovacích cieľov. Výsledky prieskumu jednoznačne odhaľujú, že postoj študentov

voči zapnutým kamerám počas vyučovania je spočiatku skôr odmietavý. Dôvodmi sú strata súkromia, či nemožnosť vykonávania iných činností popri výučbe. Na základe výsledkov kvalitatívnej štúdie spätných väzieb však možno konštatovať, že pri konzistentnom prístupe pedagóga k vyžadovaniu zapnutých kamier, veľká skupina študentov po určitom čase vidí viac prínosov ako negatív.

Z výsledkov kvantitatívneho prieskumu vyplýva, že experimentálna a kontrolná skupina nedosahovala štatisticky významne rozdielne výsledky pri subjektívnom hodnotení toho, koľko si z prednášky odnášajú a ani v hodnotení obsahu prednášky. Pri analýze objemu vedomostí, ktoré si študenti z prednášky objektívne odniesli (meraného pomocou vedomostného testu) však bol štatisticky významný rozdiel medzi skupinami v prospech experimentálnej skupiny so zapnutou kamerou. Zapnutie kamery na strane študenta má vplyv na pozornosť a zapamätanie si obsahu. Treba dodať, že túto oblasť by bolo v budúcnosti potrebné skúmať hlbšie. Budúce výskumy by sa mali zamerať na testovanie vplyvu zapnutej kamery u študenta ako aj u pedagóga na väčších skupinách. Mali by skúmať nielen pamäť, ale aj reakčný čas na položené otázky, prípadne by mohli monitorovať aj mieru osobnej zainteresovanosti a jej rast v čase v súvislosti s používaním kamery. Určite však v skúmaní tejto oblasti má miesto aj prieskum motivátorov a bariér.

## Literatúra

- HURLBUT, A. R. 2018. Online vs. traditional learning in teacher education: A comparison of student progress, *American Journal of Distance Education*, 32:4, 248-266, DOI: 10.1080/08923647.2018.1509265
- KUZMINOVÁ, N. A. 2020. Dištančné vzdelávanie: klady a zápory (N. A. Kuzminová, E. A. Nikolaev) Zborník z vedeckej konferencie. *Cheboksary*. 30. jún 2020. 2020. – c. 23-26. – ISBN 978-5-907313-53-8
- SAYKILI, A. 2018. Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ZVACEK, S. 2015. *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina : Information Age Publishing, Inc.
- SIMONSON, M, ZVACEK, S. M., SMALDINO, S. 2019. *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*.
- OECD. 2020. *OECD Policy Response To Coronavirus (Covid 19). Learning remotely when schools closed*. (citovane 17. 5. 2022) (online) dostupné: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7/>
- WILLIAMSON, B., EYNON, R., POTTER, J. 2020. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114, DOI:10.1080/17439884.2020.1761641//
- UNESCO. 2020. *Global Education Coalition*. UNESCO, March 26. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

ZIVA, A. 2020. Exploring factors influencing online classes due to social distancing in COVID-19 pandemic: A business students perspective. Dostupné: <https://www.emerald.com/insight/2056-4880.htm>

Ing. Mgr. Janka Kopaničová, PhD.  
*Obchodná fakulta Ekonomickej univerzity v Bratislave, Katedra marketingu*  
*janka.kopanicova@euba.sk*

Ing. Tatiana Damašková, PhD.  
*Fakulta medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave*  
*tatiana.damaskova@euba.sk*

## Motivácia pre vysokoškolské štúdium

### **Abstrakt**

*Článok sa zameriava na prezentovanie výsledkov prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce pri prechode zo strednej školy na vysokú školu, motivácie pre vysokoškolské štúdium a predstavu o budúcom povolání, ktorú sa snažíme zasadiť do širšieho sociálneho kontextu zhody pracovnej oblasti absolventa s pracovnou oblasťou rodičov, resp. partnera. Prostredníctvom uvedených indikátorov sa usilujeme čiastočne načrtnúť aspoň niektoré momenty sociálnej mobility absolventov vysokých škôl.*

### **Kľúčové slová**

*Sociálna mobilita, absolventi vysokých škôl, vzdelanie a pracovná oblasť rodičov, motivácia k štúdiu.*

### **Abstract**

*The article is focused on presenting the results of a survey of the applicability of graduates of Slovak universities on the labor market in the areas of transition from high school to university, motivation for university studies, and the idea of a future profession, which we try to place in the wider social context of the match between the graduate's work field and the work field of the parents, or partner. Through the mentioned indicators, we try to partially outline at least some moments of the social mobility of university graduates.*

### **Keywords**

*Social mobility, HEI graduates, parents' education and work field, motivation to study.*

## Úvod

Vysokoškolské vzdelanie predstavuje jednu z ciest k skvalitneniu si vlastného života a možného zvýšenia si životnej úrovne. Pravdaže, samotný stupeň dosiahnutého vzdelania ešte vôbec negarantuje reálne uplatnenie na trhu práce a už vôbec nie získanie dobre platenej práce, ktorá by bola predmetom skutočnej sebarealizácie jednotlivca. Na druhej strane však vzdelanie vytvára určitú mieru zabezpečenia zoči-voči potenciálnym rizikám, s ktorými môže byť jedinec konfrontovaný na trhu práce. „Škola sa stále viac premieňa na akúsi poisťovňu, vzdelávanie už negarantuje vzostup zďaleka tak spoľahlivo..., namiesto toho má absolventov škôl aspoň čiastočne ochrániť pred všadeprítomnými sociálnymi rizikami.“<sup>1</sup>

V prieskume o uplatniteľnosti absolventov na trhu práce, ktorý v roku 2019 realizovalo CVTI SR,<sup>2</sup> bol venovaný priestor aj motivácii, ktorá viedla absolventov k štúdiu na vysokej škole. Popri tom bol sledovaný aj ich prechod zo strednej na vysokú školu (typ absolvovanej strednej školy) a pri motivácii pre štúdium sme sa respondentov pýtali aj na ich predstavu o budúcom povolání, ktorú mali ešte pred nástupom na vysokoškolské štúdium. Pretože prieskum bol zameraný na absolventov, ktorí už mali rok, resp. päť rokov od úspešného ukončenia vysokoškolského štúdia, tak sme sa ich pýtali aj na zhodu ich pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou rodičov, resp. partnera, ako aj zhodu s ich najvyšším dosiahnutým vzdelaním.<sup>3</sup> Cieľom bolo do určitej miery utvoriť si obraz o sociálnej mobilite<sup>4</sup> absolventov slovenských vysokých škôl.

## Vzdelanie pred nástupom na vysokú školu

Viac ako sedemdesiat percent (71,1 %) opýtaných uviedlo, že vysokoškolské štúdium po obsahovej stránke zodpovedalo ich predstave, ktorú mali pred nástupom naň. Najvýraznejšie sa tieto predstavy naplnili u absolventov, ktorí na vysokú školu išli z konzervatória (88,2 %). U absolventov gymnázií to bolo 70,8 % a absolventov stredných odborných škôl 71,3 %. Absolventi, ktorí išli na vysokú školu z gymnázia boli pritom vo výskumnom súbore zastúpení na úrovni 54,0 % a absolventi so stredným odborným vzdelaním mali podiel 45,2 %. Zatiaľ čo u absolventov dennej

<sup>1</sup> Keller, J., Tvrďý, L.: Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) 2008, str. 24.

<sup>2</sup> Detailnejšie informácie spolu s výstupmi sú dostupné na: <https://absolvent.cvtisr.sk>

<sup>3</sup> Posledne menovanému indikátoru sme venovali širší priestor už v jednej z prechádzajúcich štúdií: Blanár, F.: Sociálne zázemie absolventov slovenských vysokých škôl – vzdelanie rodičov a partnera. In: ACADEMIA. 2-3/2021, str. 11 – 20.

<sup>4</sup> „Presuny osôb alebo skupín z jednej sociálnej pozície alebo spoločenskej triedy do inej. Jej vysoká miera je podľa liberálnej teórie znakom otvorenej spoločnosti. Presuny by mali byť založené na výsledkoch dosahovaných jedincami, a nie na pripísaných charakteristikách, ako je pohlavie, rasa, miesto narodenia alebo pozícia rodičov. Zmena statusu je viazaná na existenciu tzv. mobilných kanálov (napr. vzdelanie), ktoré sociálnu mobilitu umožňujú. Pri meraní sociálnej mobility je napr. možné porovnávať statusovú pozíciu dospelých detí s pozíciou ich rodičov (medzigeneračná mobilita) alebo porovnávaním pozícií dosiahnutých v priebehu života jednej osoby (intergeneračná mobilita).“ Jandourek, J.: Sociologický slovník. Praha: Portál 2007. Str. 161.

formy štúdia bol podiel tých, ktorí išli na vysokú školu z gymnázia na úrovni 59,3 %, u absolventov externej formy vysokoškolského štúdia to bolo iba 28,8 %, v prospech tých, ktorí išli študovať vysokú školu po absolvovaní stredného odborného vzdelania (70,1 %). Podiel absolventov konzervatórií na celkovom počte absolventov vysokých škôl podľa formy štúdia bol v princípe rovnaký.

Absolventi stredných odborných škôl rovnako ako absolventi gymnázií vyhľadávali primárne vysokoškolské štúdium v oblasti spoločenských vied, náuk a služieb (SOŠ – 52,7 %; gymnáziá – 47,4 %), zatiaľ čo druhou najvyhľadávanejšou skupinou boli technické vedy a náuky (SOŠ – 31,4 %; gymnáziá – 27,0 %). Absolventi konzervatórií popri vedách a náukách o kultúre a umení (47,1 %) vyhľadávali v rovnakej miere aj vysokoškolské štúdium v oblasti spoločenských vied, náuk a služieb (47,1 %).

**Tabuľka 1:** Štruktúra respondentov podľa typu ukončenej strednej školy, formy a oblasti vysokoškolského štúdia na úrovni skupín študijných programov (v %)

Forma štúdia/typ ukončenej SŠ		Skupina študijných programov								Spolu
		prírodné vedy	technické vedy a náuky	poľnohospodár.-lesnícke a veterinárne vedy	zdravotníctvo	spoločenské vedy, náuky a služby	vedy a náuky o kultúre a umení	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky		
Denná	typ SŠ	N/a	0,0	33,3	33,3	0,0	33,3	0,0	0,0	100,0
		SOŠ	4,1	36,9	3,2	4,5	47,7	2,0	1,5	100,0
		G	14,3	28,1	1,7	7,8	45,8	1,4	0,9	100,0
		K	0,0	0,0	0,0	0,0	38,5	61,5	0,0	100,0
	spolu		10,1	31,5	2,3	6,5	46,6	1,8	1,1	100,0
Externá	typ SŠ	N/a	0,0	0,0	0,0	33,3	50,0	0,0	16,7	100,0
		SOŠ	2,7	15,9	1,1	9,9	66,6	0,4	3,4	100,0
		G	7,5	15,8	3,1	7,0	62,3	1,3	3,1	100,0
		K	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
	spolu		4,0	15,7	1,6	9,2	65,4	0,6	3,4	100,0
Spolu	typ SŠ	N/a	0,0	11,1	11,1	22,2	44,4	0,0	11,1	100,0
		SOŠ	3,8	31,4	2,7	5,9	52,7	1,6	2,0	100,0
		G	13,7	27,0	1,8	7,8	47,3	1,4	1,1	100,0
		K	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
	spolu		9,1	28,8	2,2	6,9	49,8	1,6	1,5	100,0

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce CVTI SR, vlastné výpočty. Respondenti mali možnosť vybrať zároveň viacero motivačných faktorov, ktoré boli kľúčové pri rozhodovaní sa pre štúdium na vysokej škole. Vysvetlivky: N/a – nedostupný údaj, SOŠ – stredná odborná škola, SŠ – stredná škola, G – gymnázium, K – konzervatórium.

## Motivačné faktory pre štúdium na vysokej škole

Hlavným motivačným faktorom respondentov bez ohľadu na formu štúdia bola možnosť lepšieho uplatnenia v praxi (denní: 71,4 %, externí: 66,4 %).



Tabuľka 2: Motivačné faktory pre štúdium na vysokej škole podľa formy a oblasti vysokoškolského štúdia na úrovni skupiny študijných programov (v %)

		Skupina študijných programov							Spolu
		prírodné vedy	technické vedy a náuky	poľnohospod.- lesnícke a veterinárne vedy	zdravotníctvo	spoločenské vedy, náuky a služby	vedy a náuky o kultúre a umení	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	
Denná	Získať VŠ titul	50,8	52,8	44,4	35,5	52,5	27,5	61,4	50,8
	Vidina lepšie platenej práce	57,2	71,4	50,0	47,6	57,3	33,3	56,8	60,5
	Prestíž	10,8	17,8	11,1	15,3	14,0	15,9	11,4	14,9
	Prianie rodičov (priateľov)	20,3	22,0	18,9	17,3	20,9	23,2	15,9	20,9
	Oddialenie povinnosti ísť pracovať	11,5	11,0	18,9	4,4	11,3	5,8	13,6	10,9
	Študentský život	22,1	25,0	16,7	11,3	22,5	11,6	27,3	22,2
	Možnosť lepšieho uplatnenia v praxi	65,6	77,5	64,4	69,0	69,8	55,1	72,7	71,4
	Túžba po vzdelaní a vedomostiach	62,3	55,0	60,0	60,9	55,6	69,6	38,6	56,6
	Možnosť získať skúsenosti zo zahraničia	13,1	10,2	10,0	6,9	12,7	23,2	2,3	11,6
Externá	Získať VŠ titul	50,0	46,8	41,7	32,4	37,7	20,0	55,6	39,7
	Vidina lepšie platenej práce	50,0	52,4	33,3	35,2	39,3	0,0	48,1	41,4
	Prestíž	18,8	12,9	25,0	15,5	9,7	0,0	22,2	11,7
	Prianie rodičov (priateľov)	15,6	12,1	0,0	7,0	9,7	0,0	11,1	9,9
	Oddialenie povinnosti ísť pracovať	3,1	1,6	8,3	0,0	0,8	0,0	3,7	1,1
	Študentský život	12,5	8,9	16,7	2,8	4,3	0,0	7,4	5,5
	Možnosť lepšieho uplatnenia v praxi	43,8	77,4	41,7	76,1	64,0	40,0	77,8	66,4
	Túžba po vzdelaní a vedomostiach	50,0	56,5	58,3	57,7	52,5	60,0	59,3	53,9
	Možnosť získať skúsenosti zo zahraničia	6,3	0,8	8,3	2,8	1,9	20,0	7,4	2,4
Spolu	Získať VŠ titul	50,7	52,3	44,1	34,8	49,1	27,0	59,7	48,9
	Vidina lepšie platenej práce	56,6	69,6	48,0	44,8	53,1	31,1	54,2	57,2
	Prestíž	11,4	17,3	12,7	15,4	13,0	14,9	16,7	14,4
	Prianie rodičov (priateľov)	19,9	21,1	16,7	15,0	18,4	21,6	15,3	19,0
	Oddialenie povinnosti ísť pracovať	10,9	10,2	17,6	3,4	9,0	5,4	11,1	9,3
	Študentský život	21,3	23,5	16,7	9,4	18,4	10,8	20,8	19,4
	Možnosť lepšieho uplatnenia v praxi	64,0	77,5	61,8	70,5	68,4	54,1	75,0	70,5
	Túžba po vzdelaní a vedomostiach	61,4	55,1	59,8	60,2	54,9	68,9	47,2	56,1
	Možnosť získať skúsenosti zo zahraničia	12,6	9,3	9,8	6,0	10,2	23,0	5,6	10,0

*Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce CVTI SR, vlastné výpočty. Respondenti mali možnosť vybrať zároveň viacero motivačných faktorov, ktoré boli kľúčové pri rozhodovaní sa pre štúdium na vysokej škole. Súčet motivačných faktorov v jednotlivých skupinách nedáva 100 %, pretože respondenti mali možnosť uviesť zároveň viacero možností.*

Zatiaľ čo u absolventov dennej formy štúdia bola druhým najčastejšie uvádzaným motivačným faktorom vidina lepšie platenej práce (60,5 % respondentov), u absolventov externej formy to bola túžba po vzdelaní a vedomostiach (53,9 %). Túžba získať vysokoškolský titul sa v oboch skupinách absolventov umiestnila ako štvrtý najčastejšie uvádzaný motivačný faktor (denní: 50,8 %, externí: 39,7 %). Pri absolventoch externej formy štúdia nasledovala prestíž (11,7 %) a pri absolventoch dennej formy študentský život (22,2 %) a pranie rodičov, resp. priateľov (20,9 %). Oddialenie povinnosti ísť pracovať uviedlo ako jeden z dôvodov pre nástup na vysokoškolské štúdium 10,9 % absolventov dennej formy štúdia a iba 1,1 % absolventov externej formy. Možnosť získať skúsenosti zo zahraničia prostredníctvom výmenných pobytov a stáží rovnako nepatrila medzi zásadné motivačné faktory. Podrobný prehľad motivačných faktorov podľa formy štúdia v jednotlivých skupinách študijných programov uvádza *tabuľka 2*.

Možno konštatovať, že frekvencia uvádzaných motivačných faktorov u absolventov dennej a externej formy štúdia bola veľmi podobná, pričom mierne odlišnosti boli zapríčinené primárne vlastným charakterom toho-ktorého druhu vysokoškolského štúdia.

## Predstava o budúcom povolání

Približne 40 % absolventov dennej formy štúdia malo pred nástupom na vysokoškolské štúdium jasnú, resp. skôr jasnú predstavu o svojom budúcom povolání. Pre porovnanie, v prípade absolventov externej formy štúdia malo jasnú (resp. skôr jasnú) predstavu o svojom povolání 56,3 % opýtaných. Tento vyšší podiel pri externých absolventoch je pochopiteľný vzhľadom na predpoklad, že väčšina externistov realizuje svoje vysokoškolské štúdium popri zamestnaní a štúdium je často jedným z prostriedkov na zabezpečenie si kariérneho postupu v už nadobudnutom zamestnaní.

Na úrovni skupín odborov mali v prípade denných absolventov najjasnejšiu predstavu absolventi zdravotníckych odborov (jasná a skôr jasná predstava: 58,5 %). Pri absolventoch externej formy mali najlepšiu predstavu o budúcom povolání absolventi zo skupiny poľnohospodársko-lesníckych a veterinárnych vied (jasná a skôr jasná predstava: 75,0 %). Naopak, najmenej a (takmer) žiadnu predstavu o budúcom povolání mali rovnako absolventi oboch foriem štúdia v oblasti prírodných vied (denná forma: 39,3 % a externá forma 31,3 %). Absolventi spoločenských vied, náuk a služieb, čo je tradične skupina s celkovo najvyšším počtom študentov, a teda aj absolventov, mali pred nástupom na štúdium jasnú, resp. skôr jasnú predstavu o budúcom povolání: denní absolventi 37,1 %; absolventi externej formy 54,7 %. *Tabuľka 3* prezentuje prehľad výsledkov na úrovni skupín študijných odborov za dennú a externú formu samostatne, ako aj sumárne za obe formy štúdia spolu.

**Tabuľka 3:** Predstava o budúcom povolání podľa formy štúdia a oblasti štúdia na úrovni skupín študijných programov (v %)

Do akej miery ste mali predstavu o svojom budúcom povolání ešte pred nástupom na vysokú školu?		Skupina študijných programov							Spolu
		prírodné vedy	technické vedy a náuky	poľnohospodárske -lesnícke a veterinárne vedy	zdravotníctvo	spoločenské vedy, náuky a služby	vedy a náuky o kultúre a umení	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	
Denná	jasná predstava	8,5	16,5	25,6	30,6	13,2	20,0	20,5	15,4
	2	18,3	27,0	14,4	27,8	23,9	35,7	22,7	24,5
	3	33,9	29,3	34,4	27,4	31,4	27,1	29,5	30,7
	4	24,2	18,3	10,0	9,7	19,6	11,4	20,5	18,7
	žiadna predstava	15,2	8,9	15,6	4,4	11,9	5,7	6,8	10,7
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Externá	jasná predstava	25,0	30,6	58,3	52,1	35,2	40,0	38,5	36,1
	2	12,5	25,8	16,7	17,8	19,5	0,0	26,9	20,2
	3	31,3	27,4	16,7	21,9	27,5	40,0	23,1	26,9
	4	15,6	8,1	8,3	0,0	10,8	20,0	0,0	9,3
	žiadna predstava	15,6	8,1	0,0	8,2	7,0	0,0	11,5	7,6
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Spolu	jasná predstava	9,7	17,8	29,4	35,5	18,2	21,3	27,1	18,9
	2	17,8	26,9	14,7	25,5	22,9	33,3	24,3	23,8
	3	33,7	29,1	32,4	26,2	30,5	28,0	27,1	30,1
	4	23,5	17,3	9,8	7,5	17,6	12,0	12,9	17,1
	žiadna predstava	15,2	8,9	13,7	5,3	10,8	5,3	8,6	10,2
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce CVTI SR, vlastné výpočty. Respondenti mali možnosť vybrať zároveň viacero motivačných faktorov, ktoré boli kľúčové pri rozhodovaní sa pre štúdium na vysokej škole.

## Zhoda pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou rodičov/partnera

Pracovná oblasť absolventa sa zhodovala s pracovnou oblasťou rodičov iba minimálne. Zatiaľ čo v prípade absolventov dennej formy štúdia bola úplná zhoda s pracovnou oblasťou otca iba na úrovni rovných 6 %, u absolventov externej formy dosiahla úroveň 6,5 %. Na druhej strane žiadna zhoda bola u absolventov dennej formy vysokoškolského štúdia v 71,9 % prípadoch, pričom podiel absolventov externej formy štúdia, ktorých pracovná oblasť vôbec nebola zhodná s pracovnou oblasťou otca, bol až na úrovni 79,2 %.

Podľa skupín študijných odborov bola najvyššia zhoda zaznamenaná u absolventov dennej formy štúdia v oblasti poľnohospodársko-lesníckych a veterinárnych vied (úplná zhoda: 17,4 %). Naopak, najnižšia u absolventov zo skupiny zdravotníckych odborov (žiadna zhoda: 85,4 %).

Pri absolventoch externej formy štúdia bola najvyššia miera zhody pracovnej oblasti absolventa s pracovnou oblasťou otca zaznamenaná v prípade vojenských a bezpečnostných vied a náuk (úplná zhoda: 14,3 %), zatiaľ čo najnižšia, rovnako ako v prípade absolventov dennej formy štúdia, bola zaznamenaná u absolventov zdravotníckych študijných odborov (žiadna zhoda: 94,7 %).

**Tabuľka 4:** Zhoda pracovnej oblasti absolventa s pracovnou oblasťou rodiča (otec) (v %)

Forma štúdia/zhoda pracovnej oblasti		Skupina študijných programov							Spolu
		prírodné vedy	technické vedy a náuky	poľnohospod.-lesnícke a veterinárne vedy	zdravotníctvo	spoločenské vedy, náuky a služby	vedy a náuky o kultúre a umení	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	
Denná	1 úplne	3,6	7,6	17,4	5,3	5,0	5,4	5,9	6,0
	2	8,5	10,9	4,3	2,9	3,5	1,8	5,9	6,3
	3	4,9	13,7	8,7	2,9	6,2	7,1	14,7	8,4
	4	8,2	10,3	5,8	3,4	5,9	12,5	11,8	7,5
	5 vôbec	74,8	57,6	63,8	85,4	79,4	73,2	61,8	71,9
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Externá	1 úplne	4,0	13,0	9,1	0,0	5,5	0,0	14,3	6,5
	2	8,0	12,0	0,0	3,5	4,6	20,0	4,8%	5,9
	3	8,0	7,4	0,0	1,8	4,8	0,0	9,5	5,1
	4	0,0	6,5	9,1	0,0	3,2	0,0	0,0	3,3%
	5 vôbec	80,0	61,1	81,8	94,7	81,8	80,0	71,4	79,2
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Spolu	1 úplne	3,6	8,1	16,3	4,2	5,1	4,9	9,1	6,1%
	2	8,5	11,0	3,8	3,0	3,8	3,3	5,5	6,2
	3	5,2	13,1	7,5	2,7	5,9	6,6	12,7	7,8
	4	7,6	9,9	6,3	2,7	5,3	11,5	7,3	6,8%
	5 vôbec	75,2	57,9	66,3	87,5	80,0	73,8	65,5	73,1
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce CVTI SR, vlastné výpočty. Respondenti mali možnosť vybrať zároveň viacero motivačných faktorov, ktoré boli kľúčové pri rozhodovaní sa pre štúdium na vysokej škole.

V prípade matiek absolventov bola úplná zhoda pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou absolventa na úrovni 6 % (denní: 5,8 %; externí: 6,6 %) a žiadna zhoda bola deklarovaná v 72,8 % prípadov (denní: 71,9 %; externí: 77,0 %).

Na úrovni skupín študijných programov bola u denných absolventov najvyššia miera zhody s pracovnou oblasťou matky zaznamenaná u absolventov spoločenských vied, náuk a služieb (7,6 %). Naopak, najnižšia u absolventov zdravotníckych odborov (78,2 %).

U absolventov externej formy bola najčastejšie úplná zhoda pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou matky u absolventov zo skupiny prírodné vedy (11,5 %) a najmenšia miera zhody bola zaznamenaná u absolventov vojenských a bezpečnostných vied a náuk.

**Tabuľka 5:** Zhoda pracovnej oblasti absolventa s pracovnou oblasťou rodiča (matka) (v %)

Forma štúdia/zhoda pracovnej oblasti		Skupina študijných programov							Spolu
		prírodné vedy	technické vedy a náuky	poľnohospodárs ko-lesnícke a veterinárne vedy	zdravotníctvo	spoločenské vedy, náuky a služby	vedy a náuky o kultúre a umení	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	
Denná	1 úplne	2,6	4,5	4,3	5,8	7,6	3,6	5,9	5,8
	2	8,1	4,4	5,7	4,9	7,2	5,4	5,9	6,2
	3	6,8	5,5	11,4	8,3	9,4	12,5	11,8	7,9
	4	10,1	8,4	10,0	2,9	8,0	16,1	5,9%	8,2
	5 vôbec	72,3	77,3	68,6	78,2	67,8	62,5	70,6	71,9
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Externá	1 úplne	11,5	6,5	9,1	7,0	6,7	0,0	0,0	6,6
	2	15,4	5,6	9,1%	3,5	4,6	0,0	0,0	5,0
	3	3,8	5,6	9,1	3,5	6,7	20,0	9,5	6,3
	4	0,0	12,0	0,0	1,8%	4,6	0,0	0,0	5,1
	5 vôbec	69,2	70,4	72,7	84,2	77,5	80,0	90,5	77,0
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Spolu	1 úplne	3,3	4,7	4,9	6,1	7,4	3,3	3,6	6,0
	2	8,7	4,5	6,2	4,6	6,6	4,9	3,6	6,0
	3	6,6	5,5	11,1	7,2	8,7	13,1	10,9	7,7
	4	9,3	8,7	8,6	2,7	7,3	14,8	3,6	7,6
	5 vôbec	72,1	76,6	69,1	79,5	70,0	63,9	78,2	72,8%
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce CVTI SR, vlastné výpočty. Respondenti mali možnosť vybrať zároveň viacero motivačných faktorov, ktoré boli kľúčové pri rozhodovaní sa pre štúdium na vysokej škole.

Respondenti prieskumu sa mali možnosť vyjadriť aj k zhode vlastnej pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou partnera/partnerky. Absolventi dennej formy štúdia deklarovali žiadnu zhodu až v 66,4 % prípadov, pričom úplnú zhodu uviedlo iba 11,4 % respondentov z tejto kategórie. Najčastejšie mali rovnakú pracovnú oblasť partneri absolventov študijných programov zo skupiny vied a náuk o kultúre a umení (34,8 %). Žiadnu zhodu najčastejšie uvádzali absolventi zdravotníckych odborov (75,5 %).

Situácia pri absolventoch externej formy bola podobná. Žiadnu zhodu deklarovalo 69,0 % opýtaných z tejto kategórie a úplnú zhodu uviedlo rovnako ako v prípade absolventov dennej formy iba 11,4 %. Zhoda vlastnej pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou partnera bola pri absolventoch vied a náuk o kultúre a umení na úrovni rovných 40 % a pri absolventoch zdravotníckych odborov bola žiadna zhoda s pracovnou oblasťou partnera až 76,5 %.

Podrobný prehľad zhody pracovnej oblasti absolventa s pracovnou oblasťou partnera/partnerky je v *tabuľke 6*.

**Tabuľka 6:** Zhoda pracovnej oblasti absolventa s pracovnou oblasťou partnera/partnerky (v %)

Forma štúdia/zhoda pracovnej oblasti		Skupina študijných programov							Spolu
		prírodné vedy	technické vedy a náuky	poľnohospodár.- lesnícke a veterinárne vedy	zdravotníctvo	spoločenské vedy, náuky a služby	vedy a náuky o kultúre a umení	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	
Denná	1 úplne	10,3	13,5	10,7	11,4	9,7	34,8	3,6	11,4
	2	9,5	6,4	7,1	7,6	7,1	15,2	14,3	7,3
	3	7,5	7,4	10,7	3,3	8,5	8,7	3,6	7,7
	4	8,7	6,6	3,6	2,2	8,2	6,5	3,6	7,2
	5 vôbec	64,0	66,1	67,9	75,5	66,6	34,8	75,0	66,4
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Externá	1 úplne	18,2	12,6	10,0	13,7	9,8	40,0	15,0	11,4
	2	0,0	7,8	10,0	2,0	7,1	20,0	10,0	6,8
	3	9,1	10,7	0,0	5,9	8,3	0,0	5,0	8,2
	4	0,0	4,9	10,0	2,0	5,1	0,0	5,0	4,6
	5 vôbec	72,7	64,1	70,0	76,5	69,7	40,0	65,0	69,0
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Spolu	1 úplne	10,9	13,4	10,6	11,9	9,7	35,3	8,3	11,4
	2	8,7	6,5	7,6	6,4	7,1	15,7	12,5	7,2
	3	7,6	7,8	9,1	3,8	8,5	7,8	4,2	7,8
	4	8,0	6,4	4,5	2,1	7,4	5,9	4,2	6,7
	5 vôbec	64,7	65,9	68,2	75,7	67,3	35,3	70,8	66,9
	spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce CVTI SR, vlastné výpočty. Respondenti mali možnosť vybrať zároveň viacero motivačných faktorov, ktoré boli kľúčové pri rozhodovaní sa pre štúdium na vysokej škole.

## Záver

Absolventi stredných odborných škôl rovnako ako absolventi gymnázií vyhľadávajú na vysokých školách primárne štúdium v oblasti spoločenských vied, náuk a služieb bez ohľadu na formu štúdia.

Hlavným motivačným faktorom pre vysokoškolské štúdium bola vidina lepšieho uplatnenia v praxi (celkovo 70,5 %, pri absolventoch dennej formy štúdia 71,4 % a pri absolventoch externej formy 66,4 %). Pri absolventoch dennej formy bola druhým najčastejšie uvádzaným motivačným faktorom vidina lepšie platenej práce, ktorú uviedlo 60,5 % opýtaných, avšak pri absolventoch externej formy dominovala túžba po vzdelaní a vedomostiach (53,9 %).

Úplne jasnú predstavu o budúcom povolání ešte pred nástupom na vysokoškolské štúdium malo iba 15,4 % opýtaných z radov absolventov dennej formy štúdia, pri absolventoch externej formy bol podiel s úplne jasnou predstavou 36,1 %. Najlepšiu predstavu o svojom budúcom povolání pred nástupom na vysokoškolské štúdium mali absolventi zdravotníckych odborov (denní: 30,6 %; externí: 52,1 %).

Absolventi deklarovali iba minimálnu zhodu vlastnej pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou rodičov. Pri absolventoch dennej formy štúdia to bolo v prípade otca rovných 6 % a v prípade matky iba 5,8 %. Absolventi externej formy štúdia deklarovali úplnú zhodu s povolaním otca v 6,5 % prípadov a v prípade matky 6,6 %. V prípade zhody vlastnej pracovnej oblasti s pracovnou oblasťou partnera bol podiel úplnej zhody v prípade absolventov dennej aj externej formy na úrovni 11,4 %, pričom žiadnu zhodu deklarovalo 66,4 % absolventov dennej formy a 69,0 % absolventov externej formy vysokoškolského štúdia. Na úrovni skupín študijných programov bola najvyššia zhoda zaznamenaná u absolventov z oblasti vied a náuk o kultúre a umení (denní: 34,8 %; externí: 40,0 %).

Možno konštatovať, že pracovná oblasť absolventov slovenských vysokých škôl je iba minimálne determinovaná pracovnou oblasťou ich rodičov a aj partnerov si väčšinou nachádzajú v iných pracovných oblastiach.

## Literatúra

BLANÁR, F. A KOL.: Absolventi externej formy vysokoškolského štúdia na trhu práce. Záverečná správa projektu Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce za absolventov externej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2021. Dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>

BLANÁR, F.: Sociálne zázemie absolventov slovenských vysokých škôl – vzdelanie rodičov a partnera. In: ACADEMIA 2-3/2021, str. 11 – 20.

FILČÁK, T., BLANÁR, F.: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce. Priebežná správa zo sociologického prieskumu. Bratislava: CVTI SR, 2020. (zverejnené na webe CVTI SR) dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>

FILČÁK, T., BLANÁR, F. A KOL.: Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Záverečná správa za absolventov dennej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2020. dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>

JANDOUREK, J.: Sociologický slovník. Praha: Portál 2007.

KELLER, J., TVRDÝ, L.: Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) 2008.

Mgr. František Blanár  
CVTI SR  
[frantisek.blanar@cvtisr.sk](mailto:frantisek.blanar@cvtisr.sk)

## Problémy absolventov vysokých škôl pri hľadaní práce

### **Abstrakt**

*Štúdia sa zameriava na problémy, ktorým absolventi slovenských vysokých škôl čelili pri snahe uplatniť sa na trhu práce. Cieľom je poukázať na to, že hľadanie práce nemusí byť bezproblémové a jednoduché, v reálnom živote sa absolventi mnohokrát stretávajú s rôznymi bariérami. v prieskume mohli absolventi vyjadriť názor na to, či sa stretli počas hľadania práce s ťažkosťami a diskrimináciou. Dáta boli spracované a analyzované pomocou štatistického programu IBM SPSS Statistics.*

### **Kľúčové slová**

*Absolvent, ťažkosti, diskriminácia.*

### **Abstract**

*The study focuses on the problems faced by graduates of Slovak universities in trying to find a job. The aim is to point out that finding a job does not have to be smooth and easy, in real life graduates often encounter various barriers. In the survey, graduates were able to express their views on whether they encountered difficulties and discrimination while looking for work. The data were processed and analyzed using the IBM SPSS Statistics program.*

### **Keywords**

*Graduate, difficulties, discrimination.*



## Úvod

Príspevok bol skoncipovaný na základe údajov z prieskumu<sup>1</sup> o uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Prieskum realizovalo CVTI SR na prelome rokov 2019 a 2020. Vzorku tvorili vysokoškolskí absolventi, pre ďalšie spracovanie bolo použitých 4 664 dotazníkov, dáta boli spracované štatistickým softvérom IBM SPSS Statistics.

Treba zdôrazniť, že hľadanie práce je (nielen) pre absolventov stresujúci proces, predovšetkým pre zmenu prostredia, zo známeho akademického na nové pracovné. Takéto prostredie sa vyznačuje vytváraním nových formálnych a neformálnych vzťahov, absolventi majú možnosť získať inú sociálnu skúsenosť ako v rodine alebo medzi priateľmi. V odbornej literatúre je zamestnanie považované za významný faktor socializácie človeka počas jeho ekonomicky aktívneho veku. Sociálna integrácia v zamestnaní je významným determinantom psychickej pohody a zdravia (Frankovský, Ištvaníková, 2008). Uplatnenie absolventov môže byť komplikované, a to aj bez rôznych prekážok. Podľa dát<sup>2</sup> asi polovica (53,3 %) vysokoškolských absolventov sa uplatnila vo vlastnom a takmer tretina (29,0 %) v príbuznom odbore. Na tieto zistenia sa dá nazerať rôzne. Na jednej strane je pochopiteľný názor, že ak absolvent študuje určitý odbor na vysokej škole, tak by následne mal pôsobiť v práci, na ktorú študoval, preto sa môže polovica absolventov pracujúca vo svojom odbore zdať ako nedostatočný počet. Avšak je tiež potrebné rešpektovať individuálne schopnosti, ciele a preferencie jednotlivca, mnohí absolventi síce nepracujú vo svojom odbore, ale aj napriek tomu vo svojej práci využívajú poznatky nadobudnuté štúdiom na vysokej škole (práca v príbuznom odbore). Možno konštatovať, že cieľom vysokoškolských absolventov je uplatniť sa v takej práci, ktorá možno čo najviac súvisí s ich študovaným odborom (Filčák, 2020).

V ďalších častiach príspevku budeme venovať pozornosť problémom, ktorým vysokoškolskí absolventi čelili pri snahe uplatniť sa na trhu práce. Absolventom bola predložená sada otázok s preddefinovanými odpoveďami o problémoch (ťažkostiach a diskriminácii), ktoré mohli pri hľadaní práce pociťovať. Ak respondenti nenašli vhodnú možnosť, mohli doplniť vlastnú odpoveď. Triediacimi kritériami pre analýzy budú pohlavie, stupeň dosiahnutého vzdelania a kraj trvalého bydliska absolventov.

## Ťažkosti absolventov pri hľadaní práce

Najčastejšími ťažkosťami absolventov pri hľadaní práce boli nízke finančné ohodnotenie (36,9 %), nedostatok pracovných miest v blízkosti bydliska (29,4 %), nedostatok pracovných miest v odbore (28,6 %) a nezájem o čerstvých absolventov (23,2 %). Štvrtina (25,5 %) absolventov deklarovala, že nemala pri hľadaní práce žiadne ťažkosti.

<sup>1</sup> Podrobnejšie informácie o projekte, vrátane výstupov sú dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>, resp. v predchádzajúcich číslach časopisu ACADEMIA.

<sup>2</sup> Podrobnejšie informácie sú dostupné v článku *Uplatnenie vysokoškolských absolventov na trhu práce*, ACADEMIA 2-3, 2020, str. 46 – 57. Alebo vo výstupoch oddelenia vysokého školstva CVTI SR.

Tabuľka 1: Typy ťažkostí absolventov pri hľadaní práce

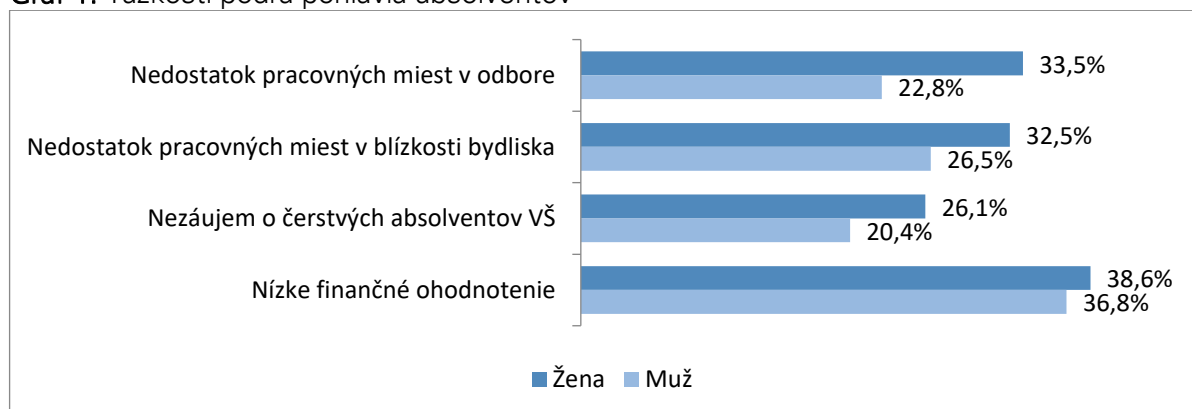
Nedostatok pracovných miest v odbore	28,6 %
Nedostatok pracovných miest v blízkosti bydliska	29,4 %
Nedostatok akýchkoľvek pracovných miest	5,3 %
Nezáujem o čerstvých absolventov VŠ	23,3 %
Nezáujem o ženskú pracovnú silu	4,0 %
Nízke finančné ohodnotenie	36,9 %
Nemal/a som žiadne ťažkosti	25,5 %
Nehľadal som prácu	9,2 %
Iné	1,1 %
Nedostatok praxe (pracovných skúseností)	0,9 %
Vzdelanie, zručnosti (jazykové)	0,4 %
Ťažkosti spojené s vekom	0,1 %

Zistené ťažkosti, resp. bariéry je možné vysvetliť tak, že absolventi po ukončení štúdia väčšinou nedisponujú adekvátnou praxou, a to môže negatívne ovplyvniť záujem zamestnávateľov o takúto pracovnú silu, resp. výšku finančného ohodnotenia. Problematické môže byť aj zastúpenie zamestnávateľov v jednotlivých regiónoch, niektoré regióny sú ekonomicky silnejšie, ako iné, alebo sa orientujú na určité odvetvia typické pre daný región.

Do ďalších analýz budú zahrnuté iba najviac frekvencované ťažkosti, s ktorými sa absolventi stretli.

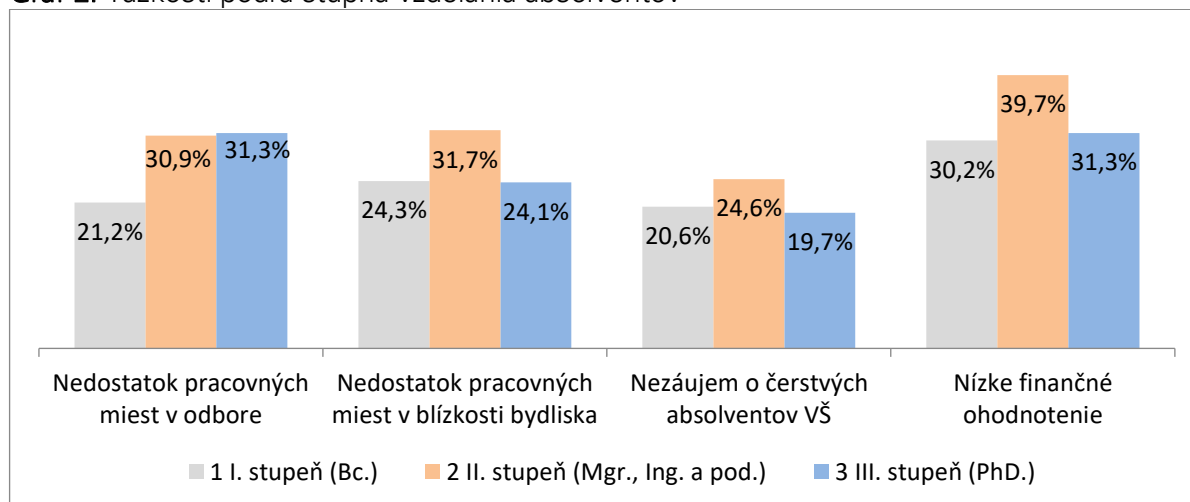
Môžeme konštatovať, že s najviac frekvencovanými ťažkosťami pri hľadaní práce sa stretávali viac ženy ako muži. Najvýraznejšie rozdiely boli pozorované v nedostatku pracovných miest v odbore (Chí-kvadrát = 53,796;  $p < 0,001$ ), túto bariéru pocítovalo výrazne viac žien (33,5 %) ako mužov (22,8 %).

Graf 1: Ťažkosti podľa pohlavia absolventov



Absolventi podľa stupňa vzdelania sa najčastejšie stretávali pri hľadaní práce s nízkym finančným ohodnotením, predovšetkým absolventi s II. stupňom vzdelania (39,7 %), (Chí-kvadrát = 33,911;  $p < 0,001$ ) a s nedostatkom pracovných miest v odbore, najmä absolventi s III. stupňom vzdelania (31,3 %), (Chí-kvadrát = 36,849;  $p < 0,001$ ).

Graf 2: Ťažkosti podľa stupňa vzdelania absolventov



Aj podľa kraja bolo najčastejšou ťažkosťou pri hľadaní práce nízke finančné ohodnotenie. Pociťovali ho všetci respondenti, bez ohľadu na kraj, najmä respondenti z Košického (40,4 %) a Nitrianskeho kraja (40,0 %). Avšak štatisticky boli najväčšie rozdiely zistené medzi respondentmi (podľa trvalého bydliska) pri nedostatku pracovných miest v blízkosti bydliska (Cramer  $v = 0,194$ ;  $p < 0,001$ ). Ako znázorňuje *tabuľka 2*, najvýraznejšou ťažkosťou to bolo pre absolventov s trvalým bydliskom v Prešovskom (37,6 %) a Banskobystrickom kraji (36,5 %), naopak, najmenšou pre absolventov z Bratislavského kraja (11,1 %).

Tabuľka 2: Ťažkosti podľa kraja trvalého bydliska absolventov

	Nedostatok pracovných miest v odbore	Nedostatok pracovných miest v blízkosti bydliska	Nezáujem o čerstvých absolventov VŠ	Nízke finančné ohodnotenie
BA	22,4 %	11,1 %	20,2 %	34,4 %
TT	26,0 %	30,2 %	24,4 %	37,9 %
TN	28,5 %	33,7 %	21,0 %	34,0 %
NR	25,2 %	30,8 %	25,2 %	40,0 %
ZA	32,2 %	33,3 %	23,6 %	38,5 %
BB	33,6 %	36,5 %	25,7 %	39,4 %
PO	32,7 %	37,6 %	23,3 %	38,8 %
KE	33,1 %	33,6 %	28,0 %	40,4 %

## Diskriminačné správanie počas hľadania práce

Väčšina vysokoškolských absolventov (66,0 %) sa podľa zistení nestretla počas hľadania práce s diskrimináciou. Ak sa s ňou respondenti stretli, najčastejšie išlo o diskrimináciu kvôli nedostatku pracovných skúseností (55,5 %), veku (14,9 %), pohlaviu (12,8 %) a tehotenstvu, alebo deťom (8,0 %).

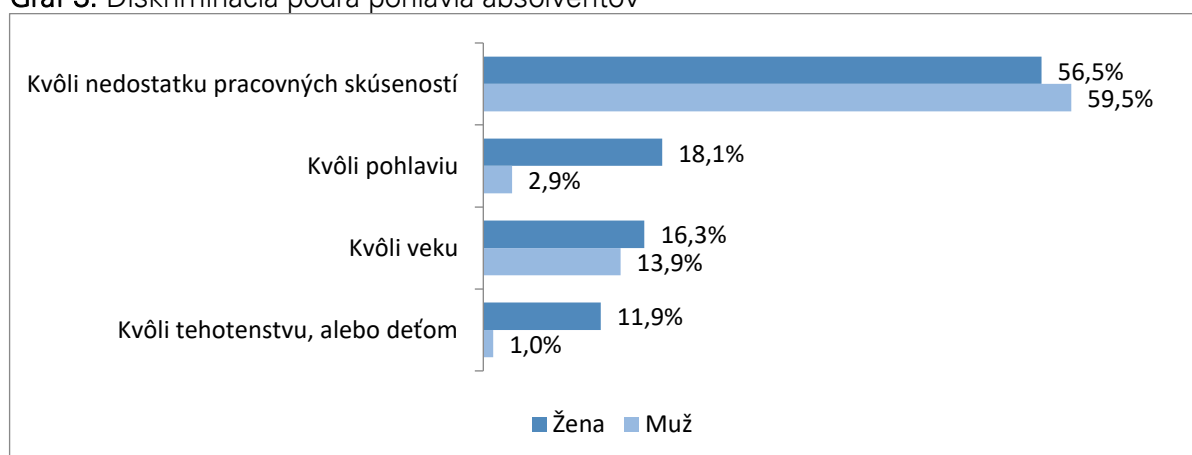
**Tabuľka 3:** Zaznamenaná diskriminácia počas hľadania práce

Kvôli nedostatku pracovných skúseností	55,5 %
Kvôli pohlaviu	12,8 %
Kvôli etnicite	1,1 %
Kvôli veku	14,9 %
Kvôli fyzickému postihnutiu alebo chorobe	1,6 %
Kvôli tehotenstvu, alebo deťom	8,0 %
Nie	66,0 %
Kvôli prekvalifikovanosti	0,4 %
Kvôli vyštudovanému odboru alebo VŠ	0,5 %
Iné	3,0 %
Kvôli miestu bydliska	0,4 %
Kvôli dosiahnutému vzdelaniu	0,5 %
Kvôli jazyku alebo národnosti	0,5 %
Kvôli výtvaru	0,1 %

\*Hodnoty v tabuľke presahujú 100 %, respondenti mohli odpovedať na viacero možností.

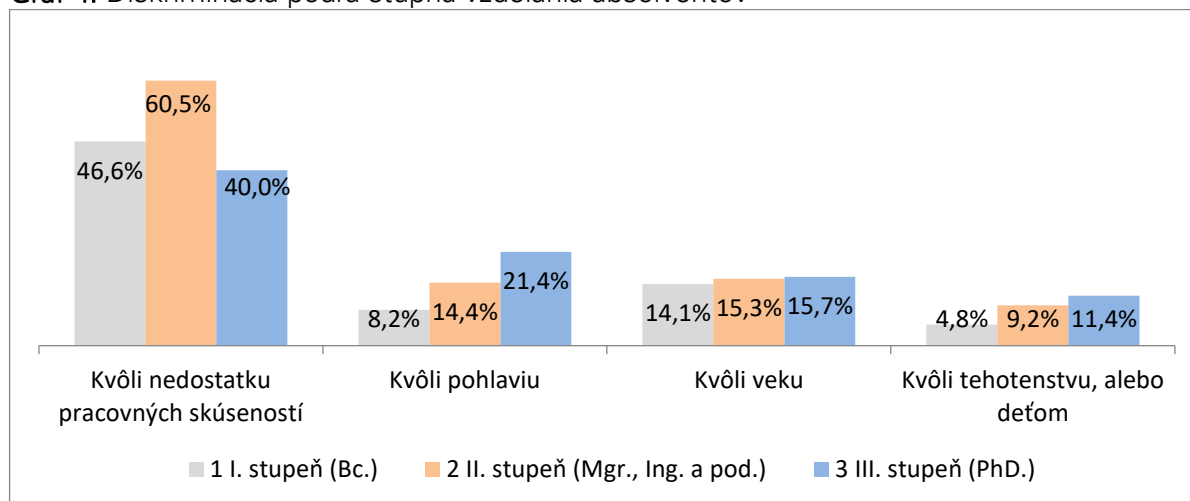
V ďalších analýzach budú prezentované iba najčastejšie dôvody diskriminácie, s ktorými sa absolventi stretli.

Absolventi podľa pohlavia sa najčastejšie stretávali s diskrimináciou kvôli nedostatku pracovných skúseností (ženy – 56,5 %, muži – 59,5 %). Najväčšie rozdiely boli však zaznamenané pri diskriminácii kvôli pohlaviu a tehotenstvu, alebo deťom. Prirodzene, nejde o nové zistenie, o takejto diskriminácii sa dlhodobo verejne diskutuje, avšak problém aj podľa našich zistení pretrváva. Diskrimináciou kvôli pohlaviu sú výrazne viac zatažené ženy (18,1 %) než muži (2,9 %), (Cramer  $v = 0,209$ ;  $p < 0,001$ ), rovnako tak kvôli tehotenstvu alebo deťom sú diskriminované viac ženy (11,9 %) ako muži (1,0 %), (Cramer  $v = 0,183$ ;  $p < 0,001$ ). Vzťah medzi týmito premennými bol štatisticky významný.

**Graf 3:** Diskriminácia podľa pohlavia absolventov

Absolventi podľa stupňa vzdelania sa najčastejšie stretli s diskrimináciou kvôli nedostatku pracovných skúseností, aj v tomto prípade boli pozorované aj najväčšie rozdiely medzi respondentmi (Chí-kvadrát = 30,700;  $p < 0,001$ ). S takouto diskrimináciou sa stretli najviac absolventi s II. stupňom vzdelania (60,5 %) pred absolventmi s I. stupňom (46,6 %) a III. stupňom (40,0 %).

**Graf 4:** Diskriminácia podľa stupňa vzdelania absolventov



Aj pri absolventoch podľa kraja bol najčastejšou príčinou diskriminácie nedostatok pracovných skúseností, uviedli to najmä respondenti z Košického (66,5 %) a Nitrianskeho kraja (61,4 %). Kvôli veku boli diskriminovaní najmä absolventi s trvalým bydliskom v Žilinskom (17,6 %), Trenčianskom (17,6 %) a Košickom kraji (17,0 %).

**Tabuľka 4:** Diskriminácia podľa kraja trvalého bydliska absolventov

	Kvôli nedostatku pracovných skúseností	Kvôli pohlaviu	Kvôli veku	Kvôli tehotenstvu, alebo deťom
BA	56,5 %	16,1 %	15,6 %	11,8 %
TT	53,7 %	14,6 %	14,6 %	8,1 %
TN	50,4 %	11,8 %	17,6 %	5,9 %
NR	61,4 %	10,8 %	15,8 %	5,7 %
ZA	54,3 %	12,8 %	17,6 %	10,1 %
BB	57,5 %	11,6 %	16,4 %	6,2 %
PO	58,5 %	11,3 %	11,3 %	9,2 %
KE	66,5 %	16,5 %	17,0 %	8,2 %

## Záver

Zo zistení vyplýva, že absolventi sa pri hľadaní práce najčastejšie stretávali s ťažkosťami – nízke finančné ohodnotenie, nedostatok pracovných miest v blízkosti bydliska a nedostatok pracovných miest v odbore. Týmito ťažkosťami boli do značnej miery zafixovaní všetci respondenti (bez ohľadu na triediace kritériá), ktorí deklarovali, že postrehli nejaké ťažkosti pri hľadaní práce. Možno konštatovať, že väčšina

absolventov sa s diskrimináciou počas hľadania práce nestretla, avšak aj napriek tomu považujeme informácie o tomto probléme za prínosné. Údaje naznačujú, že ak sa s diskrimináciou absolventi stretnú, najčastejšie sa týkajú nedostatku pracovných skúseností.

## Literatúra

FILČÁK, T. – BLANÁR, F. Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce: Priebežná správa. Bratislava: CVTI SR, 2020. s. 62.

FILČÁK, T. Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce: Porovnávací správa za absolventov dennej a externej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2021. s. 62.

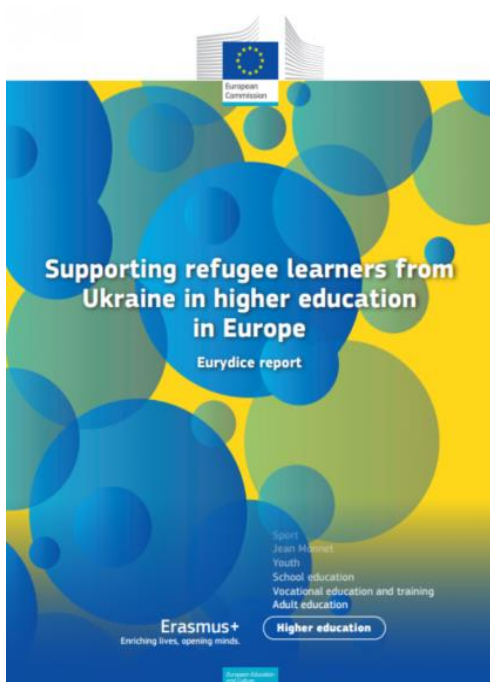
FILČÁK, T. Uplatnenie vysokoškolských absolventov na trhu práce. In: ACADEMIA 2-3, 2020, str. 46 – 57.

FRANKOVSKÝ, M. – IŠTVÁNIKOVÁ, L. Využitie dimenzie komparácie pri hodnotení kvality života nezamestnaných v kontexte veku a rodu. Olomouc : Univerzita Palackého, 2009. 9 s. ISBN 978-80-210-4938-3

Mgr. Tomáš Filčák  
*Centrum vedecko-technických informácií SR*  
*tomas.filcak@cvtisr.sk*

## Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe

V júni 2022 vydala Európska komisia prostredníctvom Výkonnej agentúry pre vzdelávanie, audiovizu a kultúru EÚ publikáciu *Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe*, v anglickom jazyku ([https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/supporting-refugee-learners-ukraine-2022-07-14\\_en](https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/supporting-refugee-learners-ukraine-2022-07-14_en))



Po dvoch rokoch pandémie čelí naša spoločnosť ďalšej kríze – vojne na Ukrajine. Pred vojnou utekajú z Ukrajiny ženy, deti, mladí i starší ľudia. Ak bude vojna pretrvávať, ich počty budú ďalej narastať. Ak chcú zostať na Slovensku, môžu požiadať aj o takzvané dočasné útočisko, ktoré okrem iného zaručuje, že deťom a mladým ľuďom sa musí poskytovať vzdelávanie v našich školách. Je zrejmé, že počet detí a mladých ľudí z Ukrajiny sa v slovenských školách, či už v základných, stredných, ale i vysokých školách zvyšuje.

Mnohí však pred vojnou utekajú aj do ďalších štátov. *Ako zareagovali európske vzdelávacie systémy na veľký počet detí a mladých ľudí z Ukrajiny? Čo urobili jednotlivé európske štáty, aké opatrenia vypracovali?*

Európska komisia vydala nedávno tematickú publikáciu venovanú školskému vzdelávaniu – skúma kľúčové politiky a opatrenia, ktoré zaviedli centrálné orgány, aby pomohli školám integrovať ukrajinských žiakov. Táto publikácia vychádza spolu s ďalšou, ktorá je venovaná vysokoškolskému vzdelávaniu. Obe, aj keď rozsahom veľmi útle brožúrky, chcú prispieť k vyššej informovanosti, podpore európskych vzdelávacích systémov pri zabezpečovaní prístupu k vzdelávaniu, odbornej príprave a podpore, ktorú títo mladí potrebujú.

Ruská invázia na Ukrajinu je vážnou hrozbou pre milióny ľudí, ktorí museli utiecť a hľadať ochranu v rôznych iných štátoch. Tieto štáty musia teraz reagovať rôznymi podpornými opatreniami, aby sa uľahčila rýchla a úspešná integrácia utečencov z Ukrajiny. Aby sa poskytla okamžitá pomoc a stanovenie právneho postavenia osôb utekajúcich pre vojnovým konfliktom, prijala Rada Európskej únie smernicu o poskytnutí dočasnej ochrany utečencom z Ukrajiny. V čase vypracovania tejto publikácie (jún 2022) sa v európskych štátoch zaregistrovalo na dočasnú ochranu vyše tri a pol milióna ľudí z Ukrajiny. V marci 2022 Európska komisia vo svojom

vyhlásení navrhla konkrétne opatrenia na pomoc vysídleným osobám z Ukrajiny v hostiteľských štátoch. Predovšetkým prístup k vzdelávaniu bol uznaný ako momentálna priorita pre integráciu a prospech ukrajinských detí a mladých ľudí. Táto situácia spôsobená vojnou má samozrejme masívny vplyv aj na vysokoškolských pracovníkov a študentov z Ukrajiny. Preto Európska komisia vydala odporúčanie, ktoré okrem iných opatrení, presvedčilo členské štáty, aby automaticky uznávali ukrajinské vysokoškolské kvalifikácie. Okrem uznávania akademických kvalifikácií sú pri prístupe k vysokoškolskému vzdelávaniu alebo pomoci pri ich ďalšom štúdiu a samozrejme aj neskoršom znovuzačlenení do ukrajinského vysokoškolského systému potrebné rozsiahle podporné opatrenia – jazyková príprava, finančná podpora alebo vyhradené miesta na štúdium.

Táto rozsahom veľká publikácia **Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe** (Podpora ukrajinských študentov vo vysokoškolskom vzdelávaní v Európe) sa sústreďuje na kľúčové politiky a opatrenia vypracované centrálnymi orgánmi školstva v celej Európe tak, aby sa pomohlo vysokoškolským inštitúciám pri integrácii ukrajinských študentov. Tieto opatrenia platia i pre vysokoškolákov inej národnosti, ktorí v čase ruskej invázie študovali v ukrajinskej vysokej škole. Text čiastočne vychádza z predchádzajúcich publikácií o vysokoškolskom vzdelávaní, ale prináša i aktuálne informácie, ktoré poskytli jednotlivé kancelárie siete Eurydice za referenčný akademický rok 2021/2022 (do mája 2022). Sú to informácie o rozsiahlych politikách na podporu integrácie študentov – utečencov z Ukrajiny do vysokoškolského vzdelávania a uznávanie kvalifikácií potrebných pre prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu, jeho napredovanie a ďalšie monitorovanie študentov.

Prvá kapitola má názov **OPATRENIA NA PODPORU INTEGRÁCIE UTEČENCOV DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA**. Hovorí o tom, že vysokoškolské inštitúcie majú svoju autonómiu. Preto sa môžu rozhodnúť, že príjmu vlastné opatrenia na pomoc študentom z Ukrajiny, aby mohli pokračovať v štúdiu. Tieto opatrenia môžu byť účinné, ale nemožno ich považovať za rozsiahle, ak nie sú zavedené vo všetkých vysokoškolských inštitúciách daného štátu. Pod rozsiahlymi opatreniami sa chápu také, ktoré sú financované z verejných prostriedkov (alebo z vlastných rozpočtov vysokých škôl). Väčšina európskych štátov má niektoré rozsiahle opatrenia, patria sem štáty západnej a východnej Európy. Balkánske štáty (t. j. Bulharsko, Chorvátsko, Albánsko, Bosna a Hercegovina, Čierna Hora a Severné Macedónsko) však nehlásili rozsiahle opatrenia pre utečencov.

Pretože európske štáty prijímali utečencov, migrantov, žiadateľov o azyl dávno pred vypuknutím vojny na Ukrajine, väčšina z nich má rozsiahle opatrenia na podporu integrácie študentov – utečencov i rôzne podporné nástroje. Najčastejšie sú – jazyková príprava, psychologické poradenstvo, akademické poradenstvo, úvodné kurzy, finančná podpora, vyhradené miesta. Menej frekventované sú online vysokoškolské kurzy, odborná príprava vysokoškolských pracovníkov, programy mentoringu.

Priamou podporou sú vyhradené študijné miesta pre utečencov z Ukrajiny. Aj keď to neznamena bezpodmienečný prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu. Ale títo adepti



nemusia absolvovať prijímacie pohovory za rovnakých podmienok ako domáci študenti. Musia však splniť všetky ostatné stanovené kritériá a budú prijatí na vysokú školu. Veľmi dôležitá je i priama finančná podpora. Väčšina štátov má špeciálne finančné nástroje na podporu vysokoškolákov. Sú to predovšetkým granty a štipendiá a niektoré štáty oslobodzujú študentov – utečencov od platenia školného.

Treba poznamenať, že niektoré štáty uvádzajú viac druhov opatrení ako iné. Zároveň treba dodať, že väčšinu rozsiahlych opatrení prijali, pretože sa chceli vyrovnáť s najnovšou vlnou utečencov.

Nový typ opatrenia zaviedlo Nemecko. Sú to online kurzy alebo programy na začlenenie študentov – utečencov do nemeckého vysokoškolského systému, ale aj na podporu študentov zapísaných do ukrajinskej vysokoškolskej inštitúcie, aby mohli online pokračovať v štúdiu.

Írsko napríklad oslobodilo ukrajinských študentov od platenia školného.

Lotyšsko zas zvýšilo štipendiá a štátne štipendium pre výskum, ktoré môžu získať výskumní pracovníci a štážisti.

Litva ponúka utečencom psychologickú podporu, úvodné kurzy a jazykovú prípravu.

Rakúsko zrušilo pre nich školné a prideliuje zvláštne granty nielen pre študentov, ale aj výskumných pracovníkov.

Poľsko zaviedlo tri nové opatrenia (vyhradenie miest na štúdium, mimoriadnu finančnú podporu a podporu organizácií, ktoré zavádzajú systém mentoringu),

Portugalsko štyri (online kurzy, akademické poradenstvo, odbornú prípravu zamestnancov vysokých škôl a podporu mentorských programov), Rumunsko dva (vyhradenie miest na štúdium a online kurzy), Slovinsko tri (jazykové a úvodné kurzy, podporu študentských organizácií), Slovensko dva (finančnú podporu, úvodné kurzy), Švajčiarsko jeden (akademické poradenstvo) a Nórsko jeden (vyhradenie miest na štúdium).

Môžeme teda konštatovať, že väčšina štátov má zavedené nejaké rozsiahle opatrenia na podporu vysokoškolského vzdelávania pro utečencov z Ukrajiny, ale len veľmi málo z nich má zavedené aj procesy na zabezpečenie kvality. Len Nemecko, Cyprus, Litva a Portugalsko majú záruku kvality pre všetky rozsiahle opatrenia. Deväť vzdelávacích systémov (Belgicko – Flámske spoločenstvo, Česko, Írsko, Taliansko, Luxembursko, Malta, Rumunsko, Švajčiarsko a Nórsko) uviedlo, že ich pripravuje a ostávajúcich 16 vzdelávacích systémov nemá externé mechanizmy pre zabezpečovanie kvality.

Druhá kapitola je nazvaná UZNÁVANIE KVALIFIKÁCIÍ. Po invázii na Ukrajinu vstúpil do Európy od druhej svetovej vojny najvyšší počet utečencov všetkých vekových kategórií. Študenti, ktorí museli prerušiť štúdium, odbornú činnosť si však prinášajú kompetencie a zručnosti získané doma. V hostiteľskom štáte ich môžu ďalej rozvíjať ďalším štúdiom, niekedy i vysokoškolským. Uznávacie orgány, ktoré majú v kompetencii uznávanie zahraničných kvalifikácií, čelia v procese hodnotenia a uznávania mimoriadnym výzvam. Tie sú často spojené s nedostatkom informácií pri

postupe pre nezdokumentované kvalifikácie, ako aj s nedostatkom informácií o právnych postupoch. V takých prípadoch je k dispozícii medzinárodná dohoda o uznávaní kvalifikácií – rámec pre rozvoj osvedčených postupov. Poskytuje právny rámec pre riešenie uznávanie kvalifikácií, ktoré majú utečenci, vysídlené osoby a osoby v postavení utečenca. Jej cieľom je predovšetkým pomôcť, keď chýba zavedený postup uznávania a politika pre nezdokumentované kvalifikácie, prípadne listinné doklady tak, aby prišlo k spravodlivému a urýchlenému posúdeniu, či žiadateľ spĺňa požiadavky na prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu, k ďalším programom vysokoškolského vzdelávania, prípadne do zamestnania. A to aj vtedy, ak kvalifikáciu nie je možné dokladovať písomne.

Okrem jednotlivých vnútroštátnych opatrení zverejnila v apríli 2022 Európska komisia odporúčenie o uznávaní kvalifikácií pre osoby, ktoré utekajú pred ruskou inváziou na Ukrajinu. Sú v ňom pokyny a praktické rady na rýchle, spravodlivé a flexibilné zabezpečenie procesu uznávania či už pre akademické, tak i profesijné účely. Nasledoval školiaci seminár, na ktorom sa zúčastnilo vyše 1 250 účastníkov z 80 štátov a vzápätí boli zverejnené pokyny pre zrýchlené uznávanie.

Taktiež bol vypracovaný Kvalifikačný pas Rady Európy pre utečencov pre prípad, keď žiadateľovi chýbajú písomné doklady. Skladá sa z dvoch častí: hodnotiacej a zdôvodňujúcej. Metodikou je kombinácia posudzovania dostupnej dokumentácie a štruktúrovaný rozhovor s dvomi kvalifikovanými hodnotiteľmi. V štandardizovanom formáte vysvetľuje kvalifikáciu, ktorú žiadateľ pravdepodobne bude mať. Tento pas však nie je formálnym dokladom, len preukazuje dostupné informácie o úrovni vzdelania, pracovných skúsenostiach a jazykových zručnostiach žiadateľa. Poskytuje hodnoverné informácie, ktoré môžu byť rozhodujúce v súvislosti so žiadosťou o zamestnanie, stáž, kvalifikačné kurzy a podobne. V praxi to vyzerá tak, že niektoré štáty ho využívajú systematicky, niektoré príležitostne a niektoré majú podobný dokument vypracovaný na národnej úrovni.

V niekoľkých štátoch vypracovali strediská ENIC-NARIC\* súbor nástrojov pre uznávanie kvalifikácií utečencov v prípade, že im chýbajú doklady alebo sa niektoré kvalifikácie ťažko dokumentujú. Podľa poskytnutých údajov jednotlivých štátov sa ukázalo, že súbor nástrojov sa využíva častejšie než európsky kvalifikačný pas pre utečencov.

Poslednou kapitolou je MONITOROVANIE. Málokto centrálné orgány školstva doteraz zhromažďovali údaje o počte utečencov vo vysokoškolskom vzdelávaní. Situácia sa do určitej miery zmenila po príchode utečencov z Ukrajiny. Napríklad Poľsko a Rumunsko zaviedli monitorovacie systémy. Poľsko hlási najvyšší počet zapísaných ukrajinských študentov do vysokoškolských inštitúcií (568 ukrajinských štátnych príslušníkov, ďalších 837 je v procese zápisu). V Rumunsku ich bolo 79 v roku 2021/2022.

---

\* *ENIC* je európska sieť národných informačných stredísk, ktorá sa zaoberá akademickou mobilitou a uznávaním vysokoškolského vzdelania a kvalifikáciou. *NARIC* je národné informačné stredisko pre ekvivalenciu zahraničných dokladov o vzdelaní a kvalifikáciách.

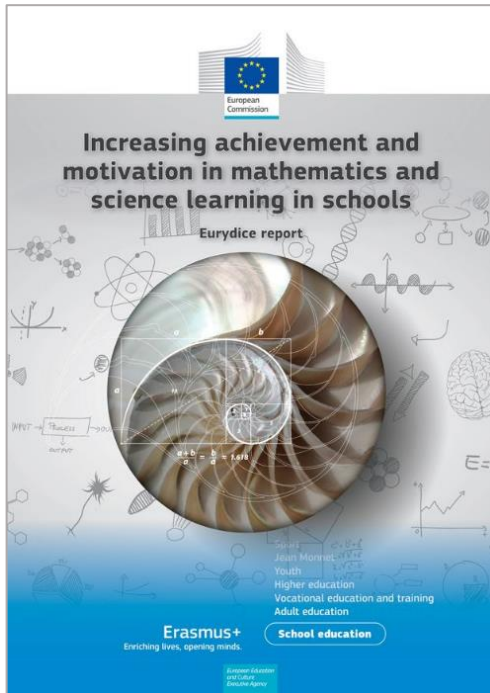
Francúzske ministerstvo vysokoškolského vzdelávania a výskumu zriadilo platformu, na ktorú sa môžu ukrajinskí študenti prihlásiť, potom si francúzske univerzity a vysoké školy z kandidátov vyberajú. Platforma tak poskytuje ministerstvu týždenné údaje o počte študentov, uchádzačov o kurzy či už francúzskeho jazyka alebo špeciálne prípravné kurzy. Študenti vyplnia dotazník, kde uvedú, či majú dočasnú ochranu a informujú o výbere študijných predmetov a umiestnení, finančnej pomoci, či študentskom ubytovaní.

Portugalsko malo monitorovací systém. V čase zberu údajov bolo do portugalských vysokých škôl zapísaných 43 ukrajinských študentov. Taliansko má zapísaných 31 ukrajinských štátnych príslušníkov. Česko ich má 13. Flámske spoločenstvo Belgicka je jediný systém, ktorý zhromažďuje údaje nielen o účasti študentov – utečencov, ale aj o miere ich úspešnosti pri dokončení. V ostatných štátoch, keďže je takýto zber dát nový, je monitorovanie naplánované až v budúcom akademickom roku. Pretože pre pochopenie dopadu politiky je potrebné poznať či zavedené opatrenia sú účinné a efektívne. Relatívne nízka monitorovacia činnosť naznačuje, že sa jedná o oblasť, kde by európske štáty mohli zvážiť zavedenie opatrení.

Na záver treba len dodať, že v reakcii na veľký počet ľudí z Ukrajiny, ktorý hľadá ochranu v zbytku Európy existuje veľká rozmanitosť v opatreniach na integráciu týchto ľudí do vysokoškolských inštitúcií. Ale väčšina opatrení existovala pred vypuknutím konfliktu. Vo väčšine štátov prístup spočíval v používaní a rozšírení opatrení a nástrojov, ktoré už boli zavedené. Existujú však národné príklady, ktoré by mohli inšpirovať budúce iniciatívy.

Mgr. Gabriela Aichová  
*CVTI SR*

## Publikácie informačnej siete Eurydice 2022



*Eurydice je informačná a servisná sieť Európskej komisie, ktorá od roku 1980 vykonáva zber, analýzu, porovnávanie a rozširovanie informácií o vzdelávacích systémoch v štátoch Európskej únie tak, aby sa uľahčila európska spolupráca a rozhodovacia činnosť autorít Európskej únie v oblasti vzdelávania. Eurydice zároveň publikuje popisy národných vzdelávacích systémov, komparatívne štúdie venované špecifickým témam, ukazovateľom a štatistikám ako aj správy a články z oblasti vzdelávania. Národné authority ako poradenské orgány EÚ garantujú kvalitu poskytovaných údajov.*

### Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/mathematics-and-science-learning-schools-2022>

V júni 2022 sieť Eurydice Európskej komisie zverejnila publikáciu **Zvyšovanie výsledkov a motivácie vo vyučovaní matematiky a prírodných vied v školách**. Skúma, ako je vyučovanie a učenie sa matematiky a prírodných vied organizované v Európe, ako sa hodnotia výsledky vzdelávania a ako sú študenti podporovaní, keď čelia ťažkostiam v procese učenia. Vzdelávanie v matematike a prírodných vedách zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní budúcnosti Európy. V našom rýchlo sa meniacom svete môže zvládnutie matematiky a prírodných vied pomôcť mladším generáciám riešiť hlavné výzvy, ktorým čelíme, vrátane trvalo udržateľného rozvoja, globálneho zdravia, šírenia dezinformácií a dezinformácií. Napriek dôrazu na matematickú a prírodovednú gramotnosť v európskom vzdelávacom priestore zostáva podiel žiakov, ktorí nedosahujú úroveň základného prospechu, značne nad dohodnutým maximom 15 %. Ak žiakom a študentom v Európe chýba základná gramotnosť v matematike a prírodných vedách, je dôležité vedieť, aké politiky majú potenciál ovplyvniť výsledky študentov.

Ako povedala komisárka Mariya Gabriel: „*Sociálno-ekonomické zázemie študentov naďalej ovplyvňuje ich vzdelávacie výsledky. Pre znevýhodnených študentov môže byť riziko nedostatočnej výkonnosti výrazné, čo sa ešte zhoršilo počas pandémie COVID-19. Ale máme víziu. Naším cieľom je vybudovať európsky vzdelávací priestor, kde všetci mladí ľudia získajú kvalitné vzdelanie, primeranú úroveň vedomostí, zručností a kompetencií a budú mať možnosť naplno rozvinúť svoj potenciál*“.

Správa ďalej zdôrazňuje tieto hlavné zistenia:

- Najbežnejším spôsobom podpory študentov s problémami s učením je individuálne doučovanie alebo doučovanie v malých skupinách, či už počas formálneho školského dňa alebo mimo neho. Tie vzdelávacie systémy, ktoré poskytujú podporu pri učení počas formálneho školského dňa, majú tendenciu mať nižšie percento študentov so slabými výsledkami v matematike, aj v prírodných vedách.
- Vzdelávacie systémy, v ktorých sú učitelia so špecializáciou na podporu žiakov so slabými výsledkami (tzv. pomocní učitelia) zapojení do poskytovania podpory učenia sa, majú v priemere nižšie percento žiakov so slabými výsledkami v matematike.
- Témy súvisiace s ochranou prírody alebo znižovaním znečistenia sú v učebných osnovách všade, ale v polovici európskych vzdelávacích systémov stále nepatrí medzi kľúčové vzdelávacie princípy environmentálna udržateľnosť.
- Existuje nedostatok špecializovaných učiteľov matematiky a prírodných vied a silná potreba ďalšieho profesionálneho rozvoja v týchto oblastiach.
- Napriek veľkému vplyvu pandémie COVID-19 na vzdelávacie skúsenosti študentov iba polovica vzdelávacích systémov zaviedla na podporu vzdelávania dodatočné opatrenia.

Táto štúdia poskytuje nový pohľad na to, čo môžu vzdelávacie orgány v celej Európe urobiť pre posilnenie motivácie študentov, zlepšenie ich študijných výsledkov a pomoc zaostávajúcim, najmä pri učení sa matematiky a prírodných vied.

*Publikácie Eurydice vydané za posledných 10 rokov si môžete pozrieť na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications>. Všetky doteraz vydané publikácie Eurydice nájdete na webovom sídle Vydavateľstva Európskej únie: <https://op.europa.eu/en/home>.*

Marta Čurajová  
Národná kancelária Eurydice  
[marta.curajova@saaic.sk](mailto:marta.curajova@saaic.sk)

## Noví profesori

Prezidentka SR vymenovala 27 nových vysokoškolských profesorov  
s účinnosťou od 13. júla 2022

doc. Ing. Peter ADAMIŠIN, PhD.  
PU v Prešove  
*manažment*

doc. Ing. Tomáš BAKALÁR, PhD.  
TU v Košiciach  
*získavanie a spracovanie zemských zdrojov*

doc. RNDr. Mariana BROZMANOVÁ, PhD.  
UK v Bratislave  
*normálna a patologická fyziológia*

doc. Ing. Peter DROTÁR, PhD.  
TU v Košiciach  
*informatika*

doc. Ing. Ľuboslav DULINA, PhD.  
ŽU v Žiline  
*priemyselné inžinierstvo*

doc. Ing. Juraj GAZDA, PhD.  
TU v Košiciach  
*informatika*

doc. RNDr. Anton HORVÁTH, CSc.  
UK v Bratislave  
*biochémia*

doc. Ing. Stanislav JACKO, PhD.  
TU v Košiciach  
*banská geológia a geologický prieskum*

doc. RNDr. Róbert JAJCAY, PhD. DrSc.  
UK v Bratislave  
*matematika*

doc. MUDr. Branislav KOLAROVSKI, PhD.  
UK v Bratislave  
*chirurgia*

doc. Ing. Emil KRŠÁK, PhD.  
ŽU v Žiline  
*aplikovaná informatika*

doc. RNDr. Zdenko MACHALA, PhD.  
UK v Bratislave  
*fyzika*

doc. RNDr. Katarína MIKUŠOVÁ, DrSc.  
UK v Bratislave  
*biochémia*

doc. Ing. Radovan NOSEK, PhD.  
ŽU v Žiline  
*energetické stroje a zariadenia*

doc. Ing. Ján OCHODNICKÝ, PhD.  
AOS Liptovský Mikuláš  
*výzbroj a technika ozbrojených síl*

doc. Mgr. Renáta PANOCOVÁ, PhD.  
UPJŠ v Košiciach  
*neslovanské jazyky a literatúry*

doc. MVDr. Eva PETROVOVÁ, PhD.  
UVLF v Košiciach  
*veterinárna morfológia a fyziológia*

doc. RNDr. Martin PIPÍŠKA, PhD.  
TU v Košiciach  
*environmentálne inžinierstvo*

doc. PhDr. ThDr. Daniel SLIVKA, PhD.  
PU v Prešove  
*religionistika*

doc. Mgr. Jakub SOVIAR, PhD.  
ŽU v Žiline  
*manažment*

doc. Ing. Maximilián STRÉMY, PhD.  
STU v Bratislave  
*automatizácia*

doc. Mgr. et Mgr. Peter ŠAJDA, PhD.  
TU v Trnave  
*systematická filozofia*

doc. PhDr. Viola TAMÁŠOVÁ, CSc.  
VŠ DTI  
*odborová didaktika*

Dr. h. c. doc. Mgr. Slávka TOMAŠČÍKOVÁ, PhD.  
UPJŠ v Košiciach  
*neslovanské jazyky a literatúry*

doc. Mgr. Dušan TRANČÍK, Art.D.  
VŠMU v Bratislave  
*filmové umenie a multimédiá*

doc. Ing. Peter URBAN, PhD.  
UKF v Nitre  
*ochrana a využívanie krajiny*

doc. PhDr. Vladimír VARSÍK, CSc.  
TU v Trnave  
*klasická archeológia*



# EUROGRADUATE

eurograduate.eu  
survey 2022

## O projekte

Medzinárodný projekt Eurograduate sa zameriava na sledovanie prechodu absolventov vysokých škôl zo školy na trh práce. Nadväzuje na prvé kolo pilotného zisťovania, ktoré sa uskutočnilo v roku 2018 a zúčastnilo sa ho 8 krajín. Druhé kolo pilotného zisťovania bude realizované v rokoch 2022 až 2024 a zúčastní sa ho 17 krajín. V podmienkach SR tento prieskum nahradí národné zisťovanie, ktoré pre MŠVVaŠ SR v minulosti realizovalo CVTI SR (v rokoch 2008, 2013 a 2019). Ciele projektu budú zabezpečené prostredníctvom online dotazníkového prieskumu a jeho výstupom budú národné správy a komparatívna analýza za všetky participujúce krajiny.

## Cieľová skupina

Cieľovou skupinou prieskumu sú absolventi prvého, druhého a spojeného prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia v dennej alebo externej forme, ktorí úspešne ukončili svoje štúdium na danom stupni v akademických rokoch 2016/2017 alebo 2020/2021, teda sú rok, resp. päť rokov od ukončenia vysokoškolského štúdia. V prieskume budú oslovení iba absolventi vybraní do vzorky, ktorá bude kreovaná prostredníctvom náhodného stratifikovaného výberu.

## Forma kontaktovania

Respondenti budú kontaktovaní prostredníctvom mailov. V prípadoch, ak nebude možné nijakým spôsobom zabezpečiť mailové kontakty na absolventov, bude použitá klasická pošta.

## Termín realizácie prieskumu

Október 2022

## Ďalšie informácie o prieskume

[absolvent.cvtisr.sk](mailto:absolvent.cvtisr.sk)

[eurograduate.eu](http://eurograduate.eu)

kontaktné osoby: František Blanár (CVTI SR), [frantisek.blanar@cvtisr.sk](mailto:frantisek.blanar@cvtisr.sk)  
Daša Staneková (CVTI SR), [dasa.stanekova@cvtisr.sk](mailto:dasa.stanekova@cvtisr.sk)



Funded by  
the European Union

# Pokyny pre autorov

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

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

Autor článku zodpovedá za to, že rukopis, ani jeho súvislejšie pasáže, neboli nikde publikované a nie sú zaslané do redakcie iného časopisu. V prípade uverejnenia článku v časopise *Academia* nebude príspevok znovu publikovaný bez súhlasu vydavateľa.

Pri posielaní príspevkov prosíme dodržať nasledujúce pokyny:

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

Príspevky posielajte na e-mailovú adresu: [frantisek.blanar@cvtisr.sk](mailto:frantisek.blanar@cvtisr.sk).

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