

# OBSAH

## ŠTÚDIE

<i>Dagmar Lesáková</i> Konceptné prístupy k práci školiteľa v doktorandskom štúdiu	4
<i>František Blanár</i> Jazyková vybavenosť absolventov slovenských vysokých škôl	15
<i>Veronika Valkovičová, Andrej Kuruc, Ivan Ropovik, Slávka Karkošková</i> Sexuálne obťažovanie v prostredí slovenských vysokých škôl	23

## INFORMÁCIE

Adult education and training in Europe	31
Knihy do vašej knižnice	37
Noví profesori	39
Projekt Eurostudent VIII	42

# CONTENTS

## THEORETICAL ARTICLES

*Dagmar Lesáková*

Conceptual approaches towards supervisor's work in doctoral education 4

*František Blanár*

Language skills of Slovak university graduates 15

*Veronika Valkovičová, Andrej Kuruc, Ivan Ropovik, Slávka Karkošková*

Sexual harassment in the environment of Slovak universities 23

## INFORMATIVE ARTICLES

Adult education and training in Europe 31

Books for your library 37

New professors 39

Project EUROSTUDENT VIII 42

## Milé čitateľky, milí čitatelia,

tešíme sa, že ste aj roku 2022 siahli po časopise ACADEMIA, v ktorom vám prinášame aktuálne témy zamerané na problematiku vysokého školstva na Slovensku.

Obsah aktuálneho čísla je kreovaný na základe výstupov z prieskumov a výskumov zameraných na problematiku súvisiacu s vysokoškolským vzdelávaním. V úvodnej stati vám prinášame štúdiu vypracovanú na základe údajov kvantitatívneho výskumu, ktorý bol zameraný na tretí stupeň terciárneho vzdelávania, konkrétne na vzťah školiteľa a študenta doktorandského štúdia. Uskutočnil sa na vzorke školiteľov a absolventov tohto stupňa vysokoškolského vzdelávania.

V druhej stati pokračujeme v prezentácii výsledkov prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, pričom tentoraz sa sústreďujeme na pripravenosť absolventov v oblasti znalosti cudzích jazykov.

Tretia stať prezentuje výsledky výskumného projektu Národného programu prevencia a eliminácia rodovej diskriminácie, ktorý bol zameraný na skúsenosti študentiek a študentov denného štúdia verejných vysokých škôl so sexuálnym obťažovaním.

V informačnej rubrike zverejňujeme správu o nových zaujímavých publikáciách, zoznam novovymenovaných profesorov a prinášame aj správu o pripravovanom prieskume EUROSTUDENT.

Prajeme príjemné a podnetné čítanie

Mgr. František Blanár  
*zodpovedný redaktor*

# Koncepčné prístupy k práci školiteľa v doktorandskom štúdiu

## Abstrakt

Literatúra o práci školiteľa v doktorandskom štúdiu sa koncentruje predovšetkým na zoznam úloh, ktoré by mal školiteľ pri vedení doktoranda plniť. Tento tzv. „funkčný“ prístup je síce dôležitý, menšia pozornosť sa však venuje iným paradigmám práce s doktorandom. V tejto stati reagujeme na uvedený deficit a prezentujeme komplexný súbor koncepčných prístupov školiteľa k vedeniu doktorandov. Hlavné identifikované koncepcie vo vedení doktorandov predstavujú funkčná koncepcia – s dôrazom na ukladanie a kontrolu úloh v zmysle projektového manažmentu; vzdelávacia koncepcia – s orientáciou na začlenenie doktoranda do akademickej komunity v určitej disciplíne; koncepcia kritického myslenia – motivujúca doktoranda analyzovať a kriticky posudzovať svoju prácu; koncepcia rozvoja nezávislosti – podporujúca samostatnosť a rozvoj osobnosti doktoranda; a napokon koncepcia tvorby vzťahu – inšpirujúca a povzbudzujúca doktoranda na báze „rodičovského“ a priateľského vzťahu. Výsledky skúmania naznačujú, že pre zlepšenie kvality práce s doktorandmi je užitočné poznať pozitíva a riziká každého z analyzovaných koncepčných prístupov.

## Kľúčové slová

Koncepcie vedenia doktorandov, funkčná koncepcia, vzdelávacia koncepcia, koncepcia kritického myslenia, koncepcia rozvoja nezávislosti, koncepcia tvorby vzťahu.

## Abstract

Literature about doctoral supervision is mainly focused on increasing list of functions that must be carried out in supervising doctoral students. No doubt is this "functional" approach important, but there is little attention given to other concepts towards doctoral supervision. In the presented paper we respond to this gap and present a complex set of conceptual approaches in supervising doctoral students. The main concepts identified in supervising doctoral students are: functional concept: where the emphasis is in fulfilling the tasks in the sense of project management; educational concept: with the aim to include the student into disciplinary academic community; critical thinking concept: motivating doctoral student to analyse and critically assess their own work; developing independence concept: encouraging emancipation and student's personality development; and finally developing relation-

*ship concept: inspiring and encouraging student based on "paternal" and friendly relationship. Our research results suggests that to improve the quality of the work with doctoral students it is useful to be aware of both the positive aspects and risks of each of the analysed conceptual approaches.*

### **Keywords**

*Supervising doctoral student concepts, functional concept, educational concept, critical thinking concept, developing independence concept, developing relationship concept.*

## **Úvod**

Väčšina diskusií o práci akademikov vo funkcii školiteľa sa koncentruje na zoznam povinností, ktoré táto funkcia v starostlivosti o doktoranda prináša. Táto stať rozširuje tzv. „funkčný“ prístup o ďalšie možné koncepcie vedenia doktorandov. Vychádza pritom z výsledkov projektu *Edukačná podpora a inovácia doktorandského vzdelávania* (2019) riešeného v rámci Grantovej agentúry KEGA.

Cieľom tejto state je skúmanie rôznych foriem prístupu školiteľa k študentom doktorandského štúdia. Hodnotený je rámec piatich základných koncepcií, ktoré môžu byť použité pri hľadaní možností skvalitnenia a úspešnosti práce školiteľa, ako aj pri koordinácii aktivít všetkých subjektov zapojených do vzdelávania doktorandov. Rámec koncepcií, ktorý tvoril jadro skúmania, je obsiahnutý v *schéme 1*.

Na posúdenie podstaty a efektu jednotlivých koncepcií sa uskutočnil kvalitatívny výskum v podobe pološtruktúrovaných rozhovorov. Výskumnú vzorku tvorilo 40 školiteľov, z toho 26 školiteľov malo viac ako desaťročnú skúsenosť práce s doktorandmi a 14 pôsobili v pozícii školiteľa doktorandského štúdia 5 – 9 rokov. Dopytovaný súbor školiteľov reprezentoval viac ako 150 absolventov PhD. štúdia. Výsledky dopytovania školiteľov boli následne porovnané s výsledkami dopytovania v skupine 40 PhD. študentov.

Obsahom rozhovorov so školiteľmi bol súbor otázok o metódach práce a skúsenostiach s vedením PhD. študentov. Otázky pokrývali niekoľko problémových okruhov: tematický obsah stretnutí s doktorandmi; požiadavky (obsahové, časové, behaviorálne) kladené na doktorandov; problémy v práci s doktorandmi; ciele školiteľov vo vedení doktorandov. Respondenti hodnotili formu a efekty svojho prístupu k vedeniu doktorandov, ako aj skúsenosti a reflexie z vlastného doktorandského štúdia. Transkripcia názorov školiteľov je v texte zaznamenaná kurzívou.

**Schéma 1:** Rámec prístupov/koncepcií vedenia doktorandov

Koncepcia	Aktivity školiteľa	Znalosti a zručnosti školiteľa	Predpokladaná reakcia doktoranda
Funkčná	Racionálne usmerňovanie na báze ukladania úloh.	Určovanie smeru, projektový manažment.	Poslušnosť, organizovanosť.
Vzdelávacia	Otváranie „dverí“ do odboru/predmetu štúdia.	Diagnostika slabých stránok, koučing.	Utváranie/modelovanie roly v odbore štúdia.
Kritické myslenie	Hodnotenie, tvorba výziev.	Silná schopnosť argumentácie, analýza.	Sústavnosť v bádani, „vzlietnutie“ alebo boj.
Rozvoj nezávislosti	Mentoring, podpora tvorivosti.	Prístupnosť a otvorenosť, silná schopnosť reflexie.	Osobný rast, osamostatnenie.
Tvorba vzťahu	Vedenie doktorandov na základe skúsenosti, vytváranie vzťahu.	Emocionálna inteligencia.	Emocionálna inteligencia.

## Podstata základných koncepných prístupov k vedeniu doktorandov

Výskum základných koncepcií vedenia doktorandov vychádzal z predpokladu, že školitelia vo svojej práci kombinujú rôzne koncepcie podľa svojich osobných preferencií a konkrétnej situácie, v ktorej sa nachádzajú:

1. Funkčná koncepcia (funkčný prístup) zdôrazňuje plnenie úloh a výkonnosť doktoranda. Poskytuje možnosti na meranie výsledkov študenta prostredníctvom nástrojov projektového manažmentu, analýzy rizík, sledovania termínov a spracovania reportov. Funkčný prístup primárne sleduje plnenie cieľov.
2. Vzdelávacia koncepcia (vzdelávací prístup) poskytuje pocit príslušnosti k určitej disciplíne (odboru, kohorte), možnosť byť súčasťou určitej skupiny a pracovať na dosahovaní akademických štandardov tejto skupiny. Vyznačuje sa zámerom školiteľa začleniť doktoranda do určitej odbornej komunity a rozvíjať u neho poznatkovú bázu odboru/disciplíny.

3. Konceptcia kritického myslenia (prístup kritického myslenia) spočíva vo vedení doktoranda ku kritickej analýze svojej práce a kladeniu otázok. Kritické myslenie zdôrazňuje intelektuálnu prísnosť, poskytuje príležitosť rozmýšľať novými smermi, podporuje schopnosť analyzovať a argumentovať. Zámerom školiteľa je podpora doktoranda objektívne analyzovať svoju prácu a hľadať „biele“ miesta.
4. Konceptcia rozvoja nezávislosti a samostatnosti (prístup rozvoja nezávislosti a samostatnosti) má kľúčový význam na ceste k autonómnosti doktoranda. Poskytuje doktorandovi podporu v hľadaní osobne zmysluplného snaženia aj v jeho osobnostnom rozvoji. Cieľom školiteľa v koncepcii rozvoja samostatnosti je umožniť rozvoj doktoranda smerom a spôsobom, ktorý si doktorand sám zvolí.
5. Konceptcia tvorby vzťahu (prístup tvorby vzťahu) má vo svojej podstate ako kľúčovú hodnotu ochranu a oporu. Predstavuje prístup, ktorý je altruistický, pomerne benevolentný a demonštrujúci dobrú vôľu. Vyžaduje starostlivé manažovanie hraníc vzťahu a stráženie dodržania štandardov doktorandského štúdia.

Vyjadrenia respondentov o skúsenostiach z práce školiteľa umožnili priradiť konkrétny štýl ich práce k niektorej z východiskových koncepčných kategórií.

### **1. Funkčná koncepcia/Funkčný prístup**

V súbore uvedených piatich koncepcií vedenia doktoranda vykazuje funkčná koncepcia najužšiu väzbu s profesionálnou rolou akademikov vo funkcii školiteľa. Mnohé z publikácií o efektívnom vedení doktorandov predstavujú vlastne manuál v podobe súboru základných povinností školiteľa. Obsahujú základné pravidlá projektového manažmentu, pravidlá manažmentu času, pravidlá motivácie, etické zásady a pod. (Wisker et al., 2003). Funkčný prístup je analógiou racionálneho technického modelu, ktorý kladie dôraz na rozvoj „technických“ zručností (Kiley, 2011). Úlohou školiteľa je „usmerňovanie“ a riadenie v zmysle projektového manažmentu.

Respondenti – školitelia vo vzorke vysvetľovali svoju funkčnú zodpovednosť jasne a stručne.

*„Na začiatku štúdia dostanú doktorandi základnú schému kritických termínov plnenia úloh na celé 3 roky (5 rokov v externom štúdiu). Získavajú tým predstavu skôr o tom, čo musia do konkrétneho termínu zvládnuť než predstavu o kompletnom výkone.“*

*„Tlak je na dodržiavanie termínov.“*

*„Kontrolujú sa mesačné reporty o plnení úloh.“*

*„Pravidelne mi do mailu reportujú svoje odborné a výskumné aktivity.“*

*„Časový rozvrh úloh je striktný, aj keď prvých 10 mesiacov je voľnejších na vyhľadávanie literatúry a zvládnutie odborných skúšok.“*

*„Organizujem malé stretnutia všetkých mojich doktorandov, kde študenti prezentujú svoje výsledky. To ich zároveň núti k pravidelnej práci a obmedzuje nárazovitosť v plnení úloh.“*

Funkčná koncepcia vedenia doktorandov bola prítomná (aj keď v rôznej intenzite) vo vyjadreniach všetkých školiteľov.

## **2. Vzdelávacia koncepcia/Vzdelávací prístup**

V koncepcii vzdelávania je vedenie doktoranda vnímané ako jeho začlenenie do určitej akademickej disciplíny. Rola školiteľa vo vedení doktoranda tu vystupuje veľmi zreteľne, pretože je v nej prítomný vzťah „majstra a jeho žiaka“. Školitelia nielen poskytujú študentom špecifické poznatky, ale usmerňujú ich vo výbere literárnych zdrojov, uvádzajú ich do odborných komunít a sietí, upozorňujú na názory odborníkov. Školiteľ môže rozhodnúť, ktoré vedecké zdroje skúmať (zvlášť v začiatkoch bádania doktoranda) a ktoré ponechať bokom. Z uvedeného vyplýva silná pozícia školiteľa v danej koncepcii, ktorá vyplýva z jeho roly „kormidelníka“ na ceste ku kvalifikácii v akademickej disciplíne. V prípade zahraničných študentov je rola školiteľa ako kormidelníka ešte významnejšia.

*„Na začiatku formulujem otázky, uvediem doktorandov do problematiky, vysvetlím úlohy a požiadavky, aby som ich naštartoval.“*

*„Vedím ich k tomu, aby robili prezentácie na konferencie a písali vedecké články.“*

Cieľom školiteľa by však malo byť viesť doktoranda k samostatným aktivitám, k obhajobe vlastných názorov. Obava z neúspechu a zlyhania vyvolávala u niektorých doktorandov silné obavy, čo potvrdili aj vyjadrenia školiteľov.

*„Tí, ktorí nie sú si svojou prácou istí, hľadajú potvrdenie svojho postupu ešte aj po odovzdaní dizertácie.“*

## **3. Koncepcia kritického myslenia/Prístup kritického myslenia**

Rozvoj kritického myslenia je už tradične označovaný za jadro doktorandského vzdelávania. Pearson a Brew (2012) ponúkajú túto definíciu kritického myslenia – „Kritické myslenie sa vyskytuje v mnohých formách, všetky však obsahujú identické kľúčové atribúty: rozbor a hodnotenie argumentov, hľadanie súvislostí a komparáciu tvrdení. To znamená, že kritické myslenie sa koncentruje na súbor poznatkov, zručností a postojov, ktoré umožnia aplikovať racionálne kritériá pri posudzovaní iných názorov“.

Koncepcia kritického myslenia nastoľuje vo vedení doktorandov také otázky ako „čo tvorí východiskové predpoklady bádania; ktoré faktory boli zohľadnené pri formulovaní východísk; ktoré faktory boli vylúčené“ a pod. Použitie takéhoto prístupu sa v praxi



školiťov ukázalo ako veľmi užitočné, pretože pomohlo doktorandom nájsť v existujúcich poznatkoch „biele miesta“, posúdiť hranice poznania a zvoliť metodológiu.

Podpora kritického myslenia bola u školiťov zreteľne deklarovaná.

*„Musia mi vysvetliť čo, prečo a ako.“*

*„Požadujem, aby mi moji doktorandi každý týždeň mejlovali otázku, nad ktorou v dizertácii aktuálne bádajú.“*

*„Používam „magické“ slová, aby som im pomohla identifikovať podstatu ich argumentácie, napr. „jednoznačne; v protiklade; svedčiaci o tvrdení; podstatný; nevyhnutný; východiskový“; a pod.“*

*„Niektorých doktorandov ťahá viac k popisnosti než ku kritickému rozmyšľaniu. Vtedy ich motivujem, aby používali také slová ako naopak, alebo komparácia názorov.“*

Respondenti uvádzali, že cieľom podpory kritického myslenia je, aby doktorand dokázal posúdiť vhodnosť určitej myšlienky na ďalšie rozvíjanie.

#### **4. Koncepcia rozvoja nezávislosti a samostatnosti/Prístup rozvoja nezávislosti a samostatnosti**

Vedenie doktoranda je proces, ktorý vyžaduje doktoranda nielen podporovať, ale aj stavať pred neho výzvy (Byrne et al., 2013). Dôležitým nástrojom v tejto koncepcii je mentoring. Mentor je obvykle považovaný za poradcu, ktorý „nesúdi, ani neodsudzuje“, ale pomáha. Mentoring stavia na názore, že dôležitou zložkou napredovania je vlastná skúsenosť a sebapoznávanie.

Respondenti – školiťelia uvádzali:

*„Chcem poznať ich vzťah k téme výskumu a dôvody, pre ktoré si kladú konkrétne otázky.“*

*„Snažím sa doviest' ich k tomu, aby priznali problémy a hľadali riešenia.“*

*„Vždy čakám na ten zázračný moment, keď povedia nie, nesúhlasím, mám iný názor.“*

*„Pociťujem spokojnosť, že som podporila ich rozvoj a samostatnosť.“*

Koncepcia budovania nezávislosti a samostatnosti sa odlišuje od funkčnej koncepcie a koncepcie vzdelávania výrazne nižšou potrebou kontroly doktoranda.

*„Na začiatku bádania viem o probléme viac než doktorand. Mojou úlohou školiťelky je doviest' ho na úroveň, kedy on bude vedieť viac ako ja.“*

*„Chcem, aby zmenili svoj pohľad na svet.“*

*„Moji doktorandi berú PhD. štúdium nie ako cestu za titulom, ale ako silnú intelektuálnu výzvu. Chcem, aby si kládli náročné ciele a podporujem ich pri prekonávaní prekážok.“*

*„Chcem, aby stáli na vlastných nohách a boli kritickí k vlastnej práci.“*

Snaha o dosiahnutie nezávislosti v rozmyšľaní doktorandov bola v uvedenej koncepcii jasne deklarovaná.

### **5. Koncepcia tvorby vzťahu/Prístup tvorby vzťahu**

Vo vedení doktorandov zohráva významnú úlohu emocionálna inteligencia a flexibilita (Wisker et al., 2003). Existujú dôkazy, že nedostatočná emocionálna inteligencia, chaotické usmerňovanie alebo blahosklonné zanedbávanie zo strany školiteľa vedie k slabším výsledkom doktoranda. Vzťah školiteľa a doktoranda nemusí nutne znamenať priateľstvo a niektorí respondenti uvádzali, že snaha o priateľstvo môže otupiť schopnosť školiteľa byť náročným a kritickým. Budovanie vzťahu s doktorandom závisí od schopnosti školiteľa nadchnúť doktoranda, povzbudiť ho, uznať výsledky a poskytnúť mu oporu.

*„Je dôležité, aby doktorand cítil záujem a starostlivosť školiteľa.“*

*„Záujem o osobné problémy doktoranda je pre mňa rovnako dôležitý ako intelektuálna podpora pri štúdiu.“*

*„Vedenie doktoranda je veľmi osobná vec. Je to o vzťahu. Ak má doktorand slabú motiváciu, musíte rozvíjať jeho predstavivosť a tá je u každého študenta iná.“*

Vyskytli sa však i kritické hlasy respondentov k uvedenej koncepcii.

*„Vedenie doktoranda by malo mať skôr podobu koncepcie kritického myslenia a menej sa orientovať na „blaho“ doktoranda.“*

## **Význam, silné stránky a riziká základných koncepčných prístupov k vedeniu doktorandov**

Na posúdenie dôležitosti jednotlivých koncepcií boli respondenti (školitelia aj doktorandi) požiadaní, aby na stupnici od 1 do 5 vyjadrili svoj názor na dôležitosť konkrétneho koncepčného prístupu (1 = najmenej dôležitý, 5 = najviac dôležitý). Doktorandi najvyššie hodnotili schopnosť školiteľov poskytnúť „funkčné“ poradenstvo (napr. vhodné aktivity, procesné postupy, termíny, nástroje projektového manažmentu) a podporu v rozvoji kritického myslenia. Zaujímavým momentom bola

skutočnosť, že niektorí doktorandi zamieňali v hodnotení kategóriu „samostatnosť“ (ktorej kľúčovými hodnotami je „autonómia“ a „osobný rast“ doktoranda) so získavaním transferovateľných (mäkkých) zručností. Takáto zámena nie je správna, pretože transferovateľné zručnosti presahujú koncepciu samostatnosti a nie sú študentom sprostredkované iba ich školiteľmi.

**Tabuľka 1:** Hodnotenie základných koncepčných prístupov v súbore školiteľov a študentov doktorandského štúdia

Koncepcia	Študenti doktorandského štúdia		Školitelia	
	5	4+5	5	4+5
Funkčná	24,88	23,70	24,05	23,77
Vzdelávacia	18,22	18,95	19,03	18,84
Kritické myslenie	24,04	22,66	24,82	24,78
Samostatnosť	14,24	15,06	17,54	16,79
Tvorba vzťahu	18,62	20,62	15,54	15,81

Legenda: 5 = najviac dôležitý, 4 = veľmi dôležitý, 3 = dôležitý, 2 = menej dôležitý, 1 = najmenej dôležitý

Vo vzorke školiteľov bola najvyššie hodnotená podpora a budovanie kritického myslenia. Na rozdiel od doktorandov, ktorí za najmenej dôležitú považovali samostatnosť, bola pre školiteľov najmenej dôležitou koncepciou tvorba vzťahu. Tento výsledok mohol súvisieť s odlišným vnímaním pojmu „vzťah“ v oboch súboroch respondentov.

V hodnotení prístupu k doktorandom školitelia upozornili na zaujímavý moment riešenia novej dilemy medzi ich profesionálnou zodpovednosťou a osobným vzťahom k doktorandovi. Na jednej strane stoja záväzné normy a požiadavky študijného odboru, ktoré musia byť dodržané a na druhej strane osobné želanie školiteľa, aby jeho študenti úspešne a s radosťou ukončili štúdium. To môže viesť k napätiu najmä vtedy, ak u školiteľa bojuje jeho súcit a zohľadňovanie potenciálnych osobných problémov doktoranda s profesionálnymi požiadavkami na jeho prácu. Zvlášť zreteľný je tento problém pri takom type doktorandov, ktorí vykazujú vysokú mieru závislosti od svojho školiteľa. Rozdiely v samostatnosti študentov sú pre jednotlivé akademické koncepcie uvedené v schéme 2.

**Schéma 2:** Konceptie vedenia doktorandov a samostatnosť v štúdiu

	<b>Koncepcia</b>	<b>Absencia samostatnosti doktoranda</b>	<b>Samostatnosť doktoranda</b>
Profesionálna pozícia školiteľa	Funkčná	Študent potrebuje vysvetlenie postupu a usmernenie v jednotlivých etapách práce.	Študent si dokáže plánovať vlastnú prácu, samostatne sleduje dodržiavanie termínov a časového rozvrhu práce.
	Vzdelávacia	Študent potrebuje, aby sa mu predviedlo, čo má robiť.	Študent dokáže nezávisle sledovať epistemologické požiadavky odboru/disciplíny.
Osobný prístup školiteľa	Kritické myslenie	Študent sa učí klásť otázky a aplikovať poznatky.	Študent dokáže kriticky posúdiť vlastnú prácu.
	Nezávislosť	Študent usiluje o potvrdenie vlastnej hodnoty.	Študent je autonómny, dokáže rozhodovať o postupe práce, čo prijať, kde hľadať informácie.
	Tvorba vzťahu	Študent usiluje o súhlas a schválenie.	Študent demonštruje primeranú reciprocitu.

Na záver rozhovorov školitelia identifikovali koncepciu, ktorá sa najčastejšie vyskytuje v ich práci. Väčšina respondentov označila za dominantné obvykle dve kategórie: funkčnú koncepciu a jednu ďalšiu koncepciu. Podobný výsledok prinieslo aj dopytovanie doktorandov, ktorí uvádzali, že v práci ich školiteľa prevládal jeden alebo dva koncepčné prístupy. Je zrejmé, že aj keď školitelia kombinujú vo svojej práci viacero koncepcií, niektoré môžu mať výraznejšiu a iné slabšiu pozíciu, čo obvykle doktorandi citlivo vnímajú. Spomienky na zle fungujúci vzťah doktoranda a školiteľa obvykle prekryjú akúkoľvek ďalšiu skúsenosť práce v iných kategóriách.

Dopytovanie školiteľov a diskusie s doktorandmi potvrdili, že všetky skúmané koncepcie majú zreteľnú odozvu v oboch skupinách respondentov. Výskum umožnil identifikovať výhody a riziká jednotlivých koncepcií pre študentov i školiteľov. Ich závery sú zhrnuté v *schéme 3*.

**Schéma 3:** Výhody a riziká základných koncepcií vedenia doktorandov

Koncepcia	Výhody	Riziká
Funkčná	Prehľadnosť plnenia úloh, konzistentnosť, prácu doktoranda možno jednoducho monitorovať.	Rigidnosť v konfrontácii s tvorbou originálnych poznatkov.
Vzdelávacia	Podporuje štandardy, participáciu, odborovú identitu, formovanie komunity.	Nízka tolerancia interných rozdielov.
Rozvoj kritického myslenia	Racionálne bádanie, schopnosť odhaľovať chybné postupy.	Neosobný prístup, nižšia miera tvorivosti a netradičných postupov; technokratický prístup.
Samostatnosť/nezávislosť	Osobnostný rast, schopnosť zvládať zmeny.	Možnosť znevažujúceho mentoringu, kedy školiteľ využíva svoju prevahu.
Tvorba vzťahu	Dlhodobé pracovné partnerstvo; podporené sebedovetomie.	Potenciál na podceňovanie, šikanovanie, odmietnutie študenta.

Výskum potvrdil aj existujúce poznatky (Akerlind et al., 2017; Guerlin et al., 2015) o vplyve osobnej skúsenosti školiteľov z vlastného doktorandského štúdia na vedenie doktorandov. Hodnotiace stanoviská školiteľov z ich doktorandského štúdia, sú zhrnuté v *schéme 4*. Dokumentujú, že vo svojej školiteľskej praxi rozvíjajú pozitívne metódy práce svojich bývalých školiteľov a vyhýbajú sa negatívnym skúsenostiam, ktorým čelili ako doktorandi.

**Schéma 4:** Hodnotenie skúseností školiteľov z ich PhD. štúdia

Skúsenosti školiteľa ako PhD. študenta	Reflexia skúseností do súčasných aktivít školiteľa
Dvere môjho školiteľa boli vždy otvorené. Ak som napísala nezmysel, žiadal ma o vysvetlenie, analýzu. Neurobil to namiesto mňa.	Študentov sa pýtam: „ <i>Je tvrdenie A v súlade s tvrdením B?</i> “ a požadujem argumenty na vysvetlenie. Upozorňujem ich na možný vnútorný nesúlad v tvrdeniach.
Moja školiteľka ma podnecovala, aby som veľa študovala, kriticky premýšľala a hľadala podnety vo vedeckých článkoch. Všetko, čo som napísala, bolo detailne skontrolované, na každej strane uvádzala množstvo poznámok.	Vo svojej terajšej práci som veľmi ovplyvnená mojou školiteľkou. Kladiem dôraz na sústavnosť v práci a dodržiavanie termínov.

Schéma 4: Pokračovanie

Skúsenosti školiteľa ako PhD. študenta	Reflexia skúseností do súčasných aktivít školiteľa
Odovzdával som školiteľovi kapitoly na čítanie; sotva sa do nich pozrel. Minimálna spätná väzba.	Mojich študentov sa vždy pýtam: „V čom vám môžem poradiť?“
Môj školiteľ bol zapálený pre svoj odbor. Bolo však ťažké diskutovať s ním o niečom inom.	Celkový osobný a intelektuálny rozvoj študenta je podľa mňa najdôležitejší výsledok celého doktorandského štúdia.
V mojom prípade bolo veľmi málo vedenia, alebo obyčajnej interakcie zo strany školiteľa. Žiadny mentoring. Školiteľ bez záujmu, nerozumel téme mojej práce. Neposkytol žiadne pripomienky.	Snažím sa študentov motivovať, iniciujem stretnutia s nimi, každý týždeň mi píšu na čom konkrétne pracujú.
Môj školiteľ bol priateľský, neurčoval mi žiadne termíny. To si ale vybralo svoju daň pri písaní dizertácie, nakoniec som musel šprintovať, čo nebolo veľmi príjemné.	Mojim študentom hovorím, že písanie dizertácie je expedícia a nie šprint. To si musia uvedomiť od prvého mesiaca. Len prítomnosť školiteľa, bez usmerňovania a kontroly doktoranda, znamená málo.

## Záver

Práca školiteľa s doktorandom má mnohé stránky. Predstavuje oblasť, v ktorej zdieľanie skúseností prispieva k skvalitneniu práce s doktorandmi a zvýšeniu úspešnosti doktorandského štúdia. Predmetný výskum prináša nové poznatky o podstate, výhodách a rizikách základných koncepcií vedenia doktorandov. Pochopenie efektov rôznych koncepcií môže školiteľom pomôcť vytvoriť si širšiu škálu metód a postupov, využiť prednosti a minimalizovať riziká jednotlivých koncepcií a v konečnom dôsledku dosahovať lepšie výsledky a spokojnosť v doktorandskom štúdiu.

## Literatúra

- AKERLIND, G. – COSTLEY, C. – CRANFIELD, S. (2017). Supervising Doctoral Students: Variation in Purpose and Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), doi: 10.1080/03075079.2017.1318365.
- BYRNE, J. – JORGENSEN, T. – LOUKKOLA, T. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*. European University Association. ISBN 9789078997399.
- GUERIN, C. – KERR, H. – GREEN, I. (2015). Supervision Pedagogies: Narratives from the Field. *Teaching in Higher Education*, 20 (1): 107-118, doi: 10.1080/13562517.2014.957271.

KILEY, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses. *Studies in Higher Education*, 36 (5): 585-599, doi: 10.1080/03075079.2011.594595.

LESÁKOVÁ, D. (2019). Záverečná správa KEGA *Edukačná podpora a inovácia doktorandského vzdelávania*. KEGA 001 EU-4/2019.

PEARSON, M. – BREW, A. (2012). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27 (2): 135-150, doi: 10.1080/03075070220119986c.

TURNER, G. (2015). Learning to Supervise: Four Journeys. *Innovations in Education and Teaching*, 52(1): 86-98, doi: 10.1080/14703297.2014.981840.

WISKER, G. – ROBINSON, G. – TRAFFORD, V. – LILLY, J. – WARNES, M. (2003). Recognising and overcoming dissonance in postgraduate student research. *Studies in Higher Education*, 28 (1): 91-105.

prof. Ing. Dagmar Lesáková, CSc.  
autorka pôsobila ako bolonský expert 2014 – 2018

## Jazyková vybavenosť absolventov slovenských vysokých škôl

### **Abstrakt**

*Jazykové zručnosti predstavujú jedny z najžiadanejších tvrdých zručností, ktoré otvárajú v pracovnej oblasti absolventovi výrazný rozsah sebarealizácie, bez ohľadu na vyštudovaný odbor. Pri uskutočňovaní konkrétnej odbornosti sú prakticky nevyhnutným predpokladom pre odborný rast a výkon danej odbornosti. Vysoké školy u svojich študentov preto predpokladajú vyššiu úroveň jazykových zručností a do určitej miery rozvoj týchto zručností aj priamo podporujú podľa potrieb konkrétneho odboru. Prezentované výsledky prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl sa zameriavajú práve na úroveň jazykovej vybavenosti absolventov na základe ich sebahodnotenia.*

### **Kľúčové slová**

Absolventi vysokých škôl, cudzie jazyky, jazykové kompetencie.

### **Abstract**

*Language skills are one of the most sought-after hard skills, which open up a significant degree of self-realization in the work area, regardless of the field of study. When implementing specific expertise, they represent a practically necessary*

*prerequisite for the professional growth and performance of given expertise. Therefore, universities presuppose a higher level of language skills for their students and, to a certain extent, directly support the development of these skills, depending on the needs of a particular field. The presented results of the survey of the applicability of Slovak university graduates focus on the level of language skills of graduates on the basis of their self-assessment.*

### **Keywords**

*HEI graduates, foreign languages, language skills.*

## **Úvod**

V prieskume o uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce,<sup>1</sup> ktorý bol realizovaný na prelome rokov 2019/2020 bol v rámci zručností absolventov venovaný špeciálny priestor jazykovým zručnostiam absolventov, ktoré môžeme právom považovať za jedny zo zásadných tvrdých zručností.

Respondenti – absolventi slovenských vysokých škôl mali možnosť vyjadriť v prieskume úroveň svojich jazykových zručností prostredníctvom viacerých otázok, ktoré využívajú rôzne meranie úrovne týchto zručností. Na jednej strane mohli ohodnotiť úroveň jedného zo šiestich ponúkaných cudzích jazykov (+ iný cudzí jazyk) v rámci Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové znalosti<sup>2</sup> a vo všeobecnejších otázkach zameraných na sebahodnotenie konkrétnych tvrdých a mäkkých zručností ako aj ich požadovanej úrovne zo strany zamestnávateľa mali možnosť ohodnotiť úroveň svojich jazykových zručností na 5-stupňovej škále.

## **Rozsah ovládaných cudzích jazykov**

Nadpolovičná väčšina (53,1 %) absolventov dennej formy vysokoškolského štúdia deklarovala, že ovláda dva cudzie jazyky (na úrovni od A1 – začiatočník, až po C2 – pokročilý). Viac ako pätina (22,9 %) absolventov dennej formy uviedla, že na nejakej úrovni ovláda tri cudzie jazyky a 17,1 % priznalo ovládanie iba jedného cudzieho jazyka. Päť (poprípade viac) cudzích jazykov ovláda iba 1,3 % absolventov denného vysokoškolského štúdia, pričom 0,2 %-ný podiel mali tí, ktorí uviedli, že neovládajú ani jeden cudzí jazyk, ani na úrovni začiatočníka (A1).

---

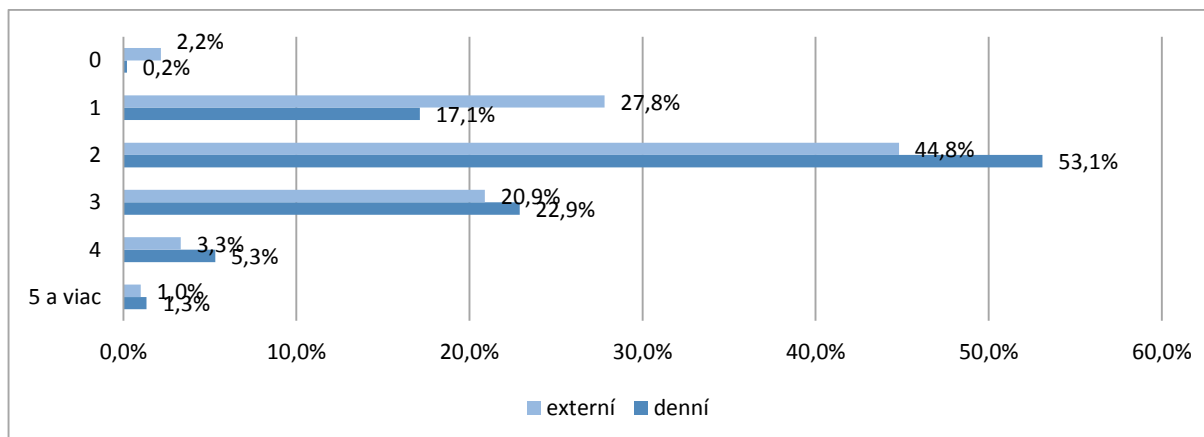
<sup>1</sup> Podrobnosti pozri na stránke <https://absolvent.cvtisr.sk>. Tu sú zverejnené výstupy prieskumu, ako aj predchádzajúce čísla časopisu ACADEMIA, kde oddelenie vysokých škôl CVTI SR pravidelne zverejňuje tematické výstupy vypracované na základe zozbieraných údajov.

<sup>2</sup> CEFR – Common European Framework of Reference for Languages, kde sú definované tieto úrovne ovládania (cudzího) jazyka: A1 – začiatočník, A2 – základná, B1 – mierne pokročilá, B2 – stredne pokročilá, C1 – pokročilá a C2 – pokročilá, alebo ovládanie jazyka na najvyššej úrovni. V prieskume mali možnosť respondenti absolventi vysokých škôl explicitne deklarovat, že ponúkaný cudzí jazyk neovládajú. Podrobnosti pozri napr.: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>



Oproti tomu „iba“ 44,8 % absolventov externej formy uvidelo, že ovláda na nejakej úrovni dva cudzie jazyky a až 27,8 % uviedlo, že ovláda iba jeden cudzí jazyk. Tri cudzie jazyky ovláda podľa svojich vyjadrení 20,9 % absolventov externej formy štúdia, štyri cudzie jazyky ovláda 3,3 % externých absolventov a rovné jedno percento uviedlo, že ovláda päť a viac cudzích jazykov. Až 2,2 % absolventov externej formy terciárneho vzdelávania v prieskume uviedlo, že neovláda ani jeden cudzí jazyk ani na úrovni začiatočníka (A1).

**Graf 1:** Počet ovládaných jazykov podľa formy ukončeného štúdia



Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty.

Naprieč skupinami odborov dominovali absolventi, ktorí ovládali dva cudzie jazyky. Najvýraznejšie zastúpenie absolventov, ktorí ovládali päť a viac cudzích jazykov bolo vo vojenských a bezpečnostných vedách a náukach (3,4 %) a vedách a náukach o kultúre a umení (3,2 %). Vo vojenských a bezpečnostných vedách bolo aj najvýraznejšie zastúpenie absolventov, ktorí deklarovali, že neovládajú ani jeden cudzí jazyk (1,7 %). Druhou skupinou, kde bola najčastejšie deklarovaná neznalosť cudzieho jazyka, bolo zdravotníctvo (1,5 %), pričom v tejto skupine bolo aj nižšie zastúpenie multiligvistov.

Najčastejšie uvádzanou kombináciou ovládaných cudzích jazykov bola kombinácia anglického a nemeckého jazyka. V prípade absolventov dennej formy VŠ štúdia to bolo 37,9 % a u absolventov externej formy 28,5 %. Druhou najčastejšie sa vyskytovanou odpoveďou bolo ovládanie jedného cudzieho jazyka, konkrétne angličtiny (denní: 15,9 % a externí: 18,9 %). Kombináciu anglického, nemeckého a ďalšieho (bližšie nešpecifikovaného cudzieho jazyka) uviedlo 7,3 % absolventov dennej formy štúdia a 9,9 % absolventov externej formy. Ovládanie samotného nemeckého jazyka uviedlo iba jedno percento denných a 5,8 % externých absolventov. Nasledujúca tabuľka uvádza prehľad najčastejšie sa vyskytujúcich kombinácií ovládaných cudzích jazykov u absolventov dennej a externej formy štúdia na slovenských vysokých školách.

**Tabuľka 1:** Počet ovládaných jazykov podľa skupín odborov

Počet ovládaných jazykov	Prírodné vedy	Technické vedy a náuky	Pol'nohospodársko-lesnícke a veterinárne vedy	Zdravotníctvo	Spoločenské vedy, náuky a služby	Vedy a náuky o kultúre a umení	Vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	Spolu
0	0,3%	0,1%	0,0%	1,5%	0,7%	0,0%	1,7%	0,6%
1	12,8%	22,7%	22,9%	24,5%	16,8%	19,4%	27,1%	19,0%
2	56,2%	52,3%	54,2%	52,0%	50,6%	43,5%	54,2%	51,7%
3	24,6%	20,7%	19,3%	19,7%	24,0%	22,6%	10,2%	22,5%
4	4,1%	3,7%	3,6%	1,9%	6,2%	11,3%	3,4%	5,0%
5 a viac	2,0%	0,5%	0,0%	0,4%	1,7%	3,2%	3,4%	1,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty.

**Tabuľka 2:** Najčastejšie ovládané cudzie jazyky a ich kombinácie

Najčastejšie ovládané cudzie jazyky a ich kombinácie	Denní	Externí
anglický + nemecký jazyk	37,9%	28,5%
anglický jazyk	15,9%	18,9%
anglický + nemecký + iný cudzí jazyk	7,3%	9,9%
anglický + iný cudzí jazyk	5,9%	6,6%
anglický + francúzsky jazyk	4,2%	1,4%
anglický + nemecký + španielsky jazyk	3,3%	2,3%
anglický + nemecký + maďarský jazyk	3,2%	3,0%
anglický + nemecký + francúzsky jazyk	2,8%	1,3%
anglický + maďarský jazyk	2,0%	2,4%
anglický + španielsky jazyk	1,9%	1,2%
anglický + nemecký + taliansky jazyk	1,9%	1,4%
anglický + francúzsky + iný cudzí jazyk	1,3%	0,3%
anglický + nemecký + španielsky + iný cudzí jazyk	1,1%	0,4%
nemecký jazyk	1,0%	5,8%
ostatné kombinácie jazykov spolu (52 kombinácií)	10,1%	14,3%

Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty.

## Úroveň ovládania cudzích jazykov

Z výsledkov prieskumu vyplýva, že úroveň ovládania cudzích jazykov patrí popri pokročilých počítačových zručnostiach medzi zručnosti, kde absolventi najčastejšie vnímajú vlastné rezervy a možnosti pre ďalšie vzdelávanie a zdokonaľovanie. Hoci, ako ukážeme ďalej, do celkovej motivácie na zvýšenie úrovne týchto zručností ďalším vzdelávaním sa tento poznatok prejavuje v porovnaní s inými motivačnými faktormi<sup>3</sup> v minimálnej miere.

Najčastejšie uvádzanou úrovňou anglického jazyka u absolventov dennej formy štúdia bola B2 (stredne pokročilá úroveň).<sup>4</sup> Tam, kde bol deklarovaný ako druhý nemecký jazyk, úroveň jeho ovládania bola najčastejšie na úrovni A1, resp. A2, teda na úrovni začiatočníka. S výnimkou maďarského jazyka, kde môžeme vychádzať z predpokladu, že išlo o (druhý) materinský jazyk respondentov, vo všetkých ostatných jazykoch respondenti najčastejšie uvádzali ovládanie na úrovni A1, teda úplného začiatočníka.

**Tabuľka 3:** Deklarovaná úroveň ovládania cudzích jazykov (absolventi dennej formy štúdia)

Úroveň ovládania	Anglický jazyk	Nemecký jazyk	Francúzsky jazyk	Španielsky jazyk	Maďarský jazyk	Taliansky jazyk	Iný cudzí jazyk
neovládám	1,5%	32,8%	84,8%	87,6%	90,2%	93,3%	76,1%
A1	4,1%	24,4%	7,8%	7,5%	1,8%	4,2%	8,0%
A2	6,4%	16,8%	3,1%	2,1%	0,6%	1,1%	6,4%
B1	23,6%	13,4%	1,7%	1,3%	0,6%	0,6%	3,9%
B2	37,1%	7,5%	1,1%	0,5%	0,7%	0,2%	2,8%
C1	20,8%	3,5%	0,9%	0,6%	1,2%	0,5%	1,8%
C2	6,5%	1,4%	0,5%	0,5%	4,9%	0,1%	1,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty.

Absolventi externej formy štúdia na slovenských vysokých školách najčastejšie uvádzali znalosť anglického jazyka na úrovni B1 (mierne pokročilá úroveň), čo je o jeden stupeň nižšie ako pri absolventoch dennej formy. Zároveň pri absolventoch externej formy bol výrazne vyšší podiel respondentov, ktorí explicitne vyjadrili, že anglický jazyk vôbec neovládajú (12,4 %, zatiaľ čo pri absolventoch dennej formy bol ich podiel iba na úrovni 1,5 %). V deklarovanej úrovni ovládania ostatných cudzích

<sup>3</sup> Pozri napr.: Blanár, F.: Zručnosti absolventov slovenských vysokých škôl. In: ACADEMIA 4/2021, str. 34 a ďalej Blanár, F.: Ďalšie vzdelávanie a participácia vysokoškolsky vzdelanej pracovnej sily na ňom. In: ACADEMIA 4/2020 str. 22 – 34.

<sup>4</sup> Podľa CEFR (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové znalosti). Pozri poznámku 2 pod čiarou.

jazykov neboli medzi absolventmi externej a dennej formy štúdia zaznamenané žiadne výrazné rozdiely okrem mierne vyššieho podielu maďarského jazyka na úrovni ovládania C2 a rovnako vyššieho podielu ovládania iného cudzieho jazyka/jazykov na vyššej úrovni.<sup>5</sup> Môžeme teda konštatovať, že absolventi dennej formy terciárneho vzdelávania sú lepšie jazykovo pripravení v porovnaní s absolventmi externej formy, minimálne na úrovni anglického jazyka.

**Tabuľka 4:** Deklarovaná úroveň ovládania cudzích jazykov (absolventi externej formy štúdia)

Úroveň ovládania	Anglický jazyk	Nemecký jazyk	Francúzsky jazyk	Španielsky jazyk	Maďarský jazyk	Taliansky jazyk	Iný cudzí jazyk
neovládám	12,4%	33,8%	91,7%	92,4%	87,2%	94,5%	66,3%
A1	12,0%	18,6%	4,0%	3,8%	1,1%	3,1%	7,4%
A2	11,8%	17,5%	1,1%	2,0%	0,7%	1,3%	7,4%
B1	25,3%	14,9%	0,9%	0,9%	0,9%	0,2%	7,2%
B2	21,7%	8,0%	1,1%	0,4%	1,1%	0,4%	4,6%
C1	10,6%	3,5%	0,5%	0,4%	2,3%	0,4%	3,1%
C2	6,3%	3,8%	0,7%	0,2%	6,7%	0,2%	3,9%

Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty.

## Sebahodnotenie úrovne jazykových zručností v nadväznosti na potreby trhu práce

Respondenti – absolventi slovenských vysokých škôl mali v prieskume možnosť vyjadriť sa k úrovni vybraných tvrdých a mäkkých zručností,<sup>6</sup> v rámci ktorých figurovali aj jazykové zručnosti a vedomosti. Na základe zistení vyplývajúcich z prieskumu, ktoré sú prezentované v *tabuľke 5* môžeme konštatovať, že absolventi dennej formy štúdia hodnotia úroveň svojich jazykových zručností pozitívnejšie v porovnaní s absolventmi externej formy terciárneho vzdelávania. Na druhej strane absolventi dennej formy deklarovali, že zamestnávateľom požadovaná úroveň jazykových zručností je vyššia v porovnaní s absolventmi externej formy. To môžeme do určitej miery zdôvodniť

<sup>5</sup> Vzhľadom na vyšší priemerný vek absolventov externej formy štúdia v porovnaní s absolventmi dennej formy môžeme vysloviť predpoklad, že je to primárne znalosť ruského jazyka.

<sup>6</sup> Pozri: Blanár, F.: Zručnosti absolventov slovenských vysokých škôl. In: ACADEMIA 4/2021, str. 32 – 39.

predpokladom reálne vyššej náročnosti na používanie cudzích jazykov na pozíciách obsadzovaných absolventmi dennej formy štúdia, zatiaľ čo pri absolventoch externej formy môže ísť do veľkej miery o zvýšenie, resp. doplnenie si kvalifikácie pre už vykonávanú prácu, ktorá takéto zručnosti nevyžaduje, resp. ich vyžaduje v menšej miere.

**Tabuľka 5:** Deklarovaná a zamestnávateľom požadovaná úroveň jazykových zručností a vedomostí

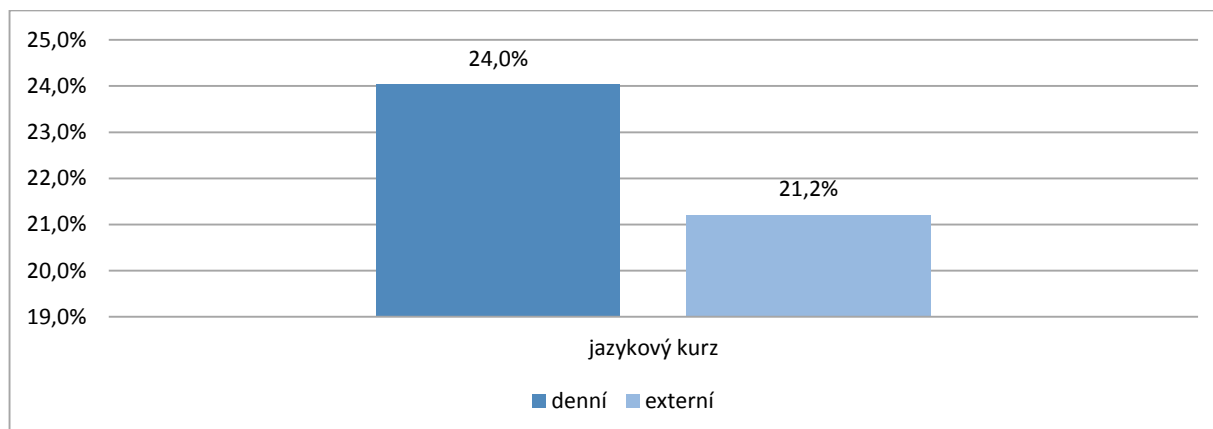
	Deklarovaná úroveň		Zamestnávateľom požadovaná úroveň	
	denní	externí	denní	externí
1	26,4%	18,3%	30,2%	21,8%
2	33,6%	25,7%	24,6%	22,1%
3	25,9%	33,3%	21,9%	22,6%
4	10,5%	14,6%	12,6%	13,7%
5	3,5%	8,1%	10,7%	19,9%

Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty. Úroveň kompetencie 1 = max., 5 = min.

Potreba zvyšovať, resp. aspoň si udržiavať dosiahnutú úroveň ovládania cudzieho jazyka mohla byť jedným z motivačných faktorov, ktoré viedli absolventov k participácii na ďalšom jazykovom vzdelávaní. Pre ilustráciu: 24 % absolventov dennej formy štúdia a 21,2 % absolventov externej formy štúdia v prieskume uviedlo, že sa za ostatných 12 mesiacov zúčastnili jazykového kurzu.<sup>7</sup> Motivácia zlepšiť si svoje jazykové zručnosti bola pritom v rámci motivačných faktorov, ktoré vstupovali do rozhodovania o participácii na aktivitách ďalšieho vzdelávania, skôr zanedbateľná.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Môžeme predpokladať, že rozsah jazykového vzdelávania mal u absolventov výraznejšie zastúpenie aj v podobe samovzdelávania, ktoré predstavovalo najčastejšiu formu ďalšieho vzdelávania absolventov vysokých škôl. Podrobnosti pozri: *Blanár, F.: Ďalšie vzdelávanie a participácia vysokoškolsky vzdelanej pracovnej sily na ňom*. In: ACADEMIA 4/2020 str. 30 a nasledujúce.

<sup>8</sup> Ako jednoznačne primárny motivačný faktor bola v prieskume identifikovaná snaha o zvýšenie si vedomostí o súčasnej práci, teda skôr vzdelávanie zamerané na vlastnú odbornosť, esenciálnu pre výkon aktuálneho zamestnania, za ktorým s výrazným odstupom nasledovalo vzdelávanie, ktoré bolo požadované zamestnávateľom (povinné) a príprava na prácu v inej oblasti. Snahu zlepšiť si svoje jazykové zručnosti uviedlo v roku 2014 iba 0,6 % absolventov a v roku 2018 len 0,9 % absolventov. Pozri: *ibid.* str. 33.

**Graf 2:** Účasť na jazykovom kurze za ostatných 12 mesiacov

Zdroj údajov: CVTI SR, Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, vlastné výpočty.

## Záver

Na základe prezentovaných výsledkov prieskumu o uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, môžeme konštatovať, že zastúpenie absolventov so žiadnymi, resp. minimálnymi jazykovými zručnosťami je medzi absolventmi slovenských vysokých škôl zanedbateľné, pričom výraznejší podiel majú absolventi externej formy. Zatiaľ čo úroveň anglického jazyka na základe výsledkov prieskumu sa javí v priemere ako mierne pokročilá so zanedbateľným podielom absolventov dennej formy, ktorí tento jazyk vôbec neovládajú, úroveň ďalších jazykov je skôr na nižšej úrovni, predovšetkým, ak je to druhý, resp. ďalší cudzí jazyk. Absolventi si pritom, aj na základe pracovných skúseností, výrazne uvedomujú nie práve ideálnu úroveň svojich jazykových zručností v porovnaní s požiadavkami zamestnávateľov. Do určitej miery to kompenzujú ďalším vzdelávaním v tejto oblasti, v podobe účasti v jazykových kurzoch, resp. samovzdelávaním, pričom snaha o zlepšenie svojich jazykových zručností nepatrí medzi primárne motivačné faktory, ktoré vstupujú do rozhodovania o participácii na aktivitách ďalšieho vzdelávania.

## 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.

BLANÁR, F.: Ďalšie vzdelávanie a participácia vysokoškolsky vzdelanej pracovnej sily na ňom. In: *ACADEMIA* 4/2020, str. 22 – 34.

BLANÁR, F.: Zručnosti absolventov slovenských vysokých škôl. In: *ACADEMIA* 4/2021, str. 32 – 39.

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).

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.

Mgr. František Blanár  
CVTI SR  
frantisek.blanar@cvtisr.sk

## Sexuálne obťažovanie v prostredí slovenských vysokých škôl

### **Abstrakt**

*Výskumný projekt Národného programu prevencia a eliminácia rodovej diskriminácie na Inštitúte pre výskum práce a rodiny sa zamerail na skúsenosti študentov a študentiek denného štúdia verejných vysokých škôl so sexuálnym obťažovaním. Kvantitatívny výskum mapoval skúsenosti s rôznymi prejavmi obťažujúceho správania, ako aj reakcie študentov a študentiek a ich názory na problematiku.*

### **Kľúčové slová**

*Sexuálne obťažovanie, kvantitatívny výskum, skúsenosti, vysoké školy, vysokoškolské vzdelanie.*

### **Abstract**

*The research project of the National Program for the Prevention and Elimination of Gender Discrimination at the Institute for Labour and Family Research focused on the experiences of full-time students at public universities with sexual harassment. This quantitative research mapped experiences with various manifestations of harassing behaviour, as well as students' reactions and their views on the issue.*

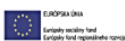
### **Keywords**

*Sexual harassment, quantitative research, experience, universities, higher education.*

## Sexuálne obťažovanie na vysokých školách (správa z výskumu)

Bratislava 2021

Inštitút pre výskum práce a rodiny vydal túto správu ako súčasť výstupov národného projektu Prevencia a eliminácia rodovej diskriminácie OP LZ NP 2018/4.1.2/01., ktorý sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje [www.esf.gov.sk](http://www.esf.gov.sk)



**Autori:** Veronika Valkovičová, Andrej Kuruc, Ivan Ropovik, Slávka Karkošková

**Vydavateľ:** Inštitút pre výskum práce a rodiny, Bratislava

**Rok vydania:** 2021

**Jazyková korektúra:** Sára Činčurová

**Externá spolupráca:** Natália Heriban

**ISBN:** 978-80-7138-175-4

Národný projekt Prevencia a eliminácia rodovej diskriminácie OP LZ NP 2018/4.1.2/01, realizovaný vďaka podpore Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v Operačnom programe Ľudské zdroje v Inštitúte pre výskum práce a rodiny, vydal koncom roka 2021 správu z kvantitatívneho výskumu o skúsenostiach študentov a študentiek so sexuálnym obťažovaním v akademickom prostredí na Slovensku. Online publikácia pod názvom *Sexuálne obťažovanie na vysokých školách (správa z výskumu)* je dostupná na stránke inštitútu:

<https://ivpr.gov.sk/sexualne-obtazovanie-na-vysokych-skolach-sprava-z-vyskumu-veronika-valkovicova-andrej-kuruc-ivan-ropovik-slavka-karkoskova-2021/>.

Na výskume sa podieľal interdisciplinárny kolektív výskumníkov a výskumníčok: Mgr. Veronika Valkovičová, PhD. (Slovenská akadémia vied), Ing. Mgr. Andrej Kuruc (Inštitút pre výskum práce a rodiny), Mgr. Ivan Ropovik, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove) a doc. ThDr. Mgr. Slávka Karkošková, PhD.

Zákaz sexuálneho obťažovania v oblasti vzdelávania je *zákonom č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (tzv. antidiskriminačný zákon)* ustanovený už od roku 2008. Zákon považuje sexuálne obťažovanie za neférové zaobchádzanie, ktoré by mali zamestnávateľia a poskytovatelia vzdelávania a služieb, akými sú aj verejné a súkromné vysoké školy, aktívne adresovať priamo vo svojich štruktúrach. Zákon dokonca vysokým školám, ako adresátom zásady rovnakého zaobchádzania, ukladá povinnosť prevencie nerovnakého zaobchádzania (Debrecéniová, 2008). Súčasná dáta, ktoré by dokumentovali fenomén sexuálneho obťažovania vo vysokoškolskom prostredí, boli však doposiaľ nedostupné. Predchádzajúce štúdie mapujúce skúsenosti so sexuálnym obťažovaním v slovenskom prostredí sa zamerali predovšetkým na všeobecné skúsenosti s obťažovaním u žien (Bodnárová, Filadelfiová, Holubová 2008), alebo na skúsenosti mužov i žien v oblasti zamestnania (Holubová, 2007). V slovenských podmienkach tiež zatiaľ nedošlo k systematizovanému zberu informácií o tom, ako k fenoménu vysoké školy pristupujú v medziach svojich povinností a naviazaných interných organizačných politík.

Výskumný projekt na Inštitúte pre výskum práce a rodiny si za primárny cieľ zvolil vyplniť nedostatky v poznaní o sexuálnom obťažovaní medzi vysokoškolskými študentmi a študentkami. Ostatné výskumy v Českej republike (Vohlídalová, 2009; Smetáčková a Pavlík, 2011) preukázali značné skúsenosti študentov a študentiek so správaním, ktoré môže naplňať definíciu sexuálneho obťažovania, ktorá je



obsiahnutá v zákonomnom rámci Českej republiky i Slovenskej republiky a vychádzajú z európskych antidiskriminačných smerníc. Výskumný projekt v slovenskom prostredí tiež nazeral na skúsenosti so sexuálnym obťažovaním v súlade so súčasným spoločenskovedným poznaním, ktoré poukazuje na jeho vplyv na zdravie a blaho jednotlivcov, ako aj na celé kolektívy v pracovnom, či študijnom prostredí. Výskumný tím zároveň k tomuto fenoménu pristupoval s ohľadom na jeho inštitucionálne ukotvenie v akademickom prostredí, s cieľom ponúknuť vysokým školám nielen aktuálne poznatky, ale aj odporúčania. Dotazníkové šetrenie medzi študentmi a študentkami denného štúdia sa preto zameralo na:

- « prevalenciu sexuálneho obťažovania (skúsenosti s tzv. rodovo motivovaným obťažovaním, neželanou sexuálnou pozornosťou a sexuálnym nátlakom);
- « vyrovnávanie sa so situáciami (tzv. coping), dôsledkami obťažovania a prístupu k spravodlivosti;
- « názory a stereotypné vnímanie sexuálneho obťažovania;
- « právne povedomie o sexuálnom obťažovaní.

Zber dát pre tento kvantitatívny výskum začal zimným semestrom akademického roku 2019/2020 na verejných a štátnych vysokých školách za pomoci dát Centra vedecko-technických informácií SR. Na spoluprácu bolo oslovených 109 fakúlt z 20 verejných vysokých škôl a 1 štátnej vysokej školy. Výberový súbor respondentov a respondentiek bol následne ponechaný na samotné fakulty, ktoré výskumnému tímu umožnili zber dát priamo vo svojich priestoroch a počas výučby. Do začiatku pandémie Covid-19, ktorá znemožnila na vysokých školách prezenčnú výučbu, sa tímu podarilo nadviazať komunikáciu s 50 zo 109 oslovených fakúlt, pričom dáta sa do obdobia karantény podarilo zozbierať na 33 fakultách. 18 fakúlt odmietlo spoluprácu a 58 fakúlt sa výskumnému tímu neozvalo ani na opakované výzvy. V sledovanom období sa tímu Inštitútu pre výskum práce a rodiny podarilo zozbierať 1 621 dotazníkov.

## Výsledky výskumu

### Prevalencia sexuálneho obťažovania

Dotazník mapoval skúsenosti študentov a študentiek s dvadsiatimi rôznymi scenármi sexuálneho obťažovania, ktoré vychádzajú z modifikovaného dotazníka *Sexual Experiences Questionnaire* (Fitzgerald a kol., 1988). Týchto dvadsať scenárov spadá do troch klastrov obťažujúceho správania, ktorými sú:

1. Rodovo motivované obťažovanie – vytváranie dehonestujúceho prostredia pre mužov a ženy práve pre ich pohlavie/rod, napr. urážlivé a obťažujúce poznámky a vtipy o mužoch a ženách, či sexuálne ladené príbehy a vtipy v organizáciách.

2. Neželaná sexuálna pozornosť – neželané vyjadrovanie sexuálneho záujmu a snahy o nadviazanie intímneho kontaktu, napr. nevyžiadané pozývanie na rande alebo fyzické dotyky a kontakt – nevyžiadané a nechcené hladenie či objímanie alebo nevyžiadané kontaktovanie prostredníctvom rôznych médií.
3. Sexuálny nátlak – napr. sexuálne vydieranie alebo úplatkárstvo.

Až 76,23 % respondentov a respondentiek uviedlo, že zažili aspoň jednu z foriem rodovo motivovaného obťažovania, 45,98 % zažilo neželanú sexuálnu pozornosť a 2,96 % sexuálny nátlak. Výskum nepreukázal významné rozdiely v prevalenciách individuálnych, či agregovaných foriem sexuálneho obťažovania na základe pohlavia/rodu. Zároveň pozorujeme tendenciu opakujúceho sa obťažujúceho správania – možno tak v skúmanom prostredí hovoriť o rozšírenej sociálnej praxi. V porovnaní s predchádzajúcimi českými výskumami bol v slovenskom prostredí preukázaný častejší výskyt obťažujúceho správania – primárne skúsenosti s rodovo motivovaným obťažovaním, ktoré môže byť výsledkom značne rozšírených stereotypov a predsudkov o mužoch a ženách, či mužskej a ženskej sexualite (nielen v akademickom prostredí). Výsledky je však nutné vnímať s ohľadom na to, že výskum Inštitútu pre výskum práce a rodiny zohľadňoval skúsenosti s obťažovaním nielen od vyučujúcich, ale aj od rovesníkov (t. j. iných študentov a študentiek), ktorí/é boli podľa výsledkov väčšinou iniciátormi/iniciátorkami obťažujúceho správania. Jedným z výsledkov výskumu je záver, že obťažujúce a invazívne konanie je v študentských kolektívach veľmi rozšírené. Mapovanie skúseností s obťažovaním rovesníkmi a rovesníčkami sa zdá byť kľúčové aj v prostredí vysokých škôl, keďže aj tieto skúsenosti môžu výrazne vplývať na kvalitu života a štúdia – napr. na subjektívny pocit bezpečia na internáte.

Ďalším dôležitým záverom výskumu je, že vyučujúci a vyučujúce predstavovali až 34 % incidentov obťažujúceho správania, pričom najčastejšie z ich strany dochádzalo k rodovo motivovanému obťažovaniu. Vyučujúci a vyučujúce zohrávajú v prevencii a eliminácii sexuálneho obťažovania v akademickom prostredí kľúčovú úlohu – ide o osoby s mocou definovať podmienky a pravidlá štúdia. Zároveň sú to osoby s podstatnými zdrojmi a autoritou, voči ktorým môže byť pre mnohých študentov a študentky náročné sa vymedziť, či sa sťažovať v akademickej inštitúcii. Preto by malo byť v záujme vyučujúcich nezneužívať túto mocenskú pozíciu v inštitúcii, ako aj dbať na to, aby z ich strany nedochádzalo k neférovému zaobchádzaniu, ktoré by mohlo negatívne vplývať na kvalitu života a štúdia študentiek a študentov.

## Vyhľadávanie pomoci a zdieľanie skúseností

Napriek rozšíreným skúsenostiam s obťažujúcim správaním v akademickom prostredí, nemajú podľa výsledkov výskumu študenti a študentky tendenciu zdôverovať sa s touto skúsenosťou mimo svojich blízkych osôb. Len 1/3 zo všetkých študentov a študentiek, ktoré zažili obťažujúce správanie, sa so svojou skúsenosťou niekomu zdôverili, pričom častejšie svoju skúsenosť s niekým zdieľali ženy – študentky. O skúsenostiach s obťažovaním najčastejšie povedali svojim spolužiakom a spolužiačkam, rodine a partnerom/partnerkám, pričom zriedkakedy kontaktovali niekoho z vedenia akademickej inštitúcie alebo iné authority. Aj preto len v 1 % prípadov začalo v škole formálne konanie vo veci sexuálneho obťažovania – išlo však len o prejavy obťažujúceho správania, ktoré boli fyzicky invazívne (t. j. primárne sexuálny nátlak a nevyžiadaná sexuálna pozornosť). Z výsledkov výskumu tak vyplýva, že k sexuálnemu obťažovaniu môže v akademickom prostredí dochádzať bez toho, aby o tom bolo informované vedenie katedry, či fakulty.

V akademickom prostredí sa môžu objavovať rôzne dôvody, prečo osoby aktívne nekonajú, resp. nekontaktujú vedenie inštitúcií. Medzi najčastejšie objavujúce sa odpovede vo výskume bola predstava, že to nie je dostatočne závažné konanie, o ktorom by chceli niekomu povedať, alebo zdieľajú názor, že sa chceli so situáciou vysporiadať sami. Takéto odôvodnenia môžu vychádzať z presvedčenia, že akademická inštitúcia neposkytne riešenia pre obťažujúce konanie, ak nie je vyhodnotené ako dostatočne fyzicky invazívne, resp. študenti a študentky môžu podliehať predstave, že riešenie situácie je možné len na ich strane. Výskumy pritom poukazujú, že jednou z najčastejších stratégií riešenia sexuálneho obťažovania nie je konfrontácia, ale vyhýbanie sa konkrétnej osobe, čo môže viesť napr. k zhoršeniu prospechu (Johnson, Widnall a Benya, 2018). Antidiskriminačný zákon pritom vysokým školám ukladá povinnosť konaniu, ktoré by mohlo napĺňať charakteristiky sexuálneho obťažovania, zamedziť a dosiahnuť nápravu situácie – považuje ich teda za zodpovedných aktérov.

## Povedomie študentov a študentiek o sexuálnom obťažovaní

Jedným zo spôsobov naplňania princípu rovnakého zaobchádzania, je aktívna prevencia nerovnakého zaobchádzania vo forme vzdelávania o sexuálnom obťažovaní v konkrétnej organizácii. Zatiaľ čo mnohí zamestnávateľia svojich zamestnancov a zamestnankyne vzdelávajú o zákaze diskriminácie, či sexuálneho obťažovania na pracovisku, v prostredí vysokých škôl sa s takouto formou prevencie stretávame zriedkavo (Valkovičová a Kuruc, 2020). Aj keď zo všetkých študentov a študentiek mali vyše 2/3 vedomosť o tom, že je sexuálne obťažovanie zakázané zákonom, len 11 % študentov a študentiek vo výberovom súbore súhlasilo s tvrdením, že im ich

vysoká škola ponúkla dostatok informácií o sexuálnom obťažovaní. Pritom si viac ako polovica zo všetkých myslí, že by vedenie ich školy malo prijať opatrenia na predchádzanie sexuálnemu obťažovaniu.

Výskum zároveň poukázal na podstatné množstvo študentov a študentiek, ktorí/é nesúhlasia s romantickými, či sexuálnymi vzťahmi medzi vyučujúcimi a študentmi/študentkami. S tvrdením „vyučujúci by nemali mať romantické vzťahy so študentmi a študentkami“ súhlasil viac ako každý druhý študent/študentka. Zatiaľ čo je na mnohých zahraničných univerzitách snahou regulovať vzťahy medzi vyučujúcimi a študentmi/študentkami s cieľom zabraňovať nepotizmu a neférovému zaobchádzaniu, ktoré by z takýchto romantických, či sexuálnych vzťahov mohlo v akademickom prostredí vzniknúť, v slovenských podmienkach sa opäť s týmito opatreniami na akademických pracoviskách stretávame zriedkavo.

Zásadným poznatkom výskumu bola miera citlivosti študentov a študentiek na obťažujúce správanie vyučujúcimi. S invazívnosťou konania rástlo presvedčenie, že sa jedná o sexuálne obťažovanie – od nemiestnych sexuálnych poznámok (70 % študentov a študentiek súhlasilo, že ide o sexuálne obťažovanie) až po vyvolávanie dojmu, že sa študent/študentka musí podriadiť, ak chcú, aby s nimi bolo dobre zaobchádzané (92 % študentov a študentiek súhlasilo). V porovnaní s predchádzajúcimi zahraničnými výskumami, ktoré sa téme venovali už v 80. – 90. rokoch minulého storočia, teda v našom výskume nevidíme zásadnú diskrepanciu medzi tým, čo študenti/študentky zažívajú od vyučujúcich a či toto konanie aj označujú ako „sexuálne obťažovanie“. Miera citlivosti študentov a študentiek na rôzne prejavy obťažujúceho konania, je vysoká.

## **Záver z výskumu a odporúčania pre vysoké školy**

Kvantitatívny výskum Inštitútu pre výskum práce a rodiny, ktorý sa zamerával na skúsenosti študentov a študentiek denného štúdia so sexuálnym obťažovaním, ako aj na ich vnímanie tejto problematiky, poukázal na niekoľko problematických trendov. Študenti a študentky považujú sexuálne obťažovanie za riešiteľnú situáciu, v ktorej by malo byť umožnené obeti dožadovať sa spravodlivosti aj po rokoch. Samy však okrem podpory svojich najbližších nevyhľadávajú pomoc a nekontaktujú iné osoby, ktoré by mohli v inštitúcii zasiahnuť. Napriek tomu pociťujú zodpovednosť školy za prevenciu a riešenie prípadov, aj keď minimum z nich bolo školou v téme sexuálneho obťažovania poučených. Vo vysokoškolskom prostredí sa tak stretávame so značne rozšírenou praxou obťažujúceho správania, no narážame na prehliadanie tohto problému, ktorý z neho robí na mnohých pracoviskách „otvorené tajomstvo“, o ktorom vedenie školy netuší alebo otvorene nekomunikuje (Valkovičová a Kuruc, 2020). Otázka, ktorú by vysoké školy mali adresovať je, aké faktory študentom a študentkám bránia, aby sa s touto skúsenosťou zverili niekomu priamo na fakulte, či katedre?

Prevenca sexuálneho obťažovania v akademickom prostredí môže mať rôzne podoby a formy, ktoré nemusia byť limitované len na pomenovanie neetického správania, ale môžu obsahovať aj odporúčania a informácie o možnosti konzultácií, či podávania formálnej sťažnosti. Na mnohých akademických pracoviskách však nie sú jasne identifikované nástroje a možnosti podávania sťažností, pričom nevedomosť a neistota majú tendenciu komplikovať prístup k spravodlivosti a cestu k náprave situácie (Johnson, Widnall a Benya, 2018). V ostatnom čase vznikli na mnohých akademických pracoviskách iniciatívy spojené s tvorbou *Plánov rodovej rovnosti*, ktoré boli podnietené požiadavkami výskumného finančného mechanizmu Európskej komisie Horizon Europe. Nové stratégie pre rodovú rovnosť už predstavili napríklad Slovenská akadémia vied, či Univerzita Komenského v Bratislave, ktoré do svojho dlhodobého plánovania zaradili tiež cieľ prevencie a eliminácie obťažovania a násillia v akademickom prostredí. V oboch inštitúciách sa počíta so vzdelávaním členiek a členov akademickej obce v oblasti sexuálneho obťažovania, ako aj s vytvorením nových mechanizmov na prevenciu a aktívne riešenie tohto neférového zaobchádzania.

Inšpiráciou a metodikou pre akademické inštitúcie, ktoré sa o problematike ešte len začínajú informovať, je aj bezplatná online príručka, ktorú v rámci projektu vydal Inštitút pre výskum práce a rodiny – *Čo so sexuálnym obťažovaním? Príručka pre vysoké školy* (Kuruc a Valkovičová, 2020). Príručka približuje špecifiká sexuálneho obťažovania v akademickom prostredí a zároveň ponúka odporúčania a príklady dobrej praxe. Vysoké školy a výskumné inštitúcie majú tiež možnosť absolvovať bezplatné vzdelávanie o tejto téme, ktoré ponúka Inštitút pre výskum práce a rodiny na svojom portály <https://www.totojerovnost.eu/>.

## Literatúra

BODNÁROVÁ, B., FILADELFIOVÁ, J. & HOLUBOVÁ, B. (2008). *Reprezentatívny výskum výskytu a skúseností žien s násillím páchanom na ženách (VAW) na Slovensku*. Inštitút pre výskum práce a rodiny.

DEBRECENIOVÁ, J. (2008). *Čo (ne)vieme o diskriminácii?* Občan a demokracia.

FITZGERALD, L. F., SHULLMAN, S. L., BAILEY, N., RICHARDS, M., SWECKER, J., GOLD, Y., ORMEROD, M. & WEITZMAN, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), 152 – 175.

HOLUBOVÁ, B. (2007). Sexuálne obťažovanie na pracovisku ako forma diskriminácie a rodovo podmieneného násillia (Výsledky empirického výskumu). *Rodina a práca*, roč. 2007, č. 4, s. 3-43.

KURUC, A. & VALKOVIČOVÁ, V. (2020). *Čo so sexuálnym obťažovaním? Príručka pre vysoké školy*. Inštitút pre výskum práce a rodiny.

JOHNSON, P. A., WIDNALL, S. E. & BENYA, F. F. (2018). *Sexual harassment of women: Climate, culture, and consequences in academic sciences, engineering and medicine*. The National Academies Press.

SMETÁČKOVÁ, I. & PAVLÍK, P. (2011). Sexuální obtěžování na vysokých školách: Teoretické vymezení, metodologický přístup, výzkumné výsledky. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47(2), 361 – 386.

VALKOVIČOVÁ, V. & KURUC, A. (2020). *Nástroje na prevenciu sexuálneho obťažovania ako formy rodovej diskriminácie*. Inštitút pre výskum práce a rodiny.

VOHLÍDALOVÁ, M. (2009). Sexuální obtěžování na vysoké škole. V ČR neexistující problém? *Gender rovné příležitosti výzkum*, roč. 10, č. 2, s. 20 – 29.

Mgr. Veronika Valkovičová, PhD.  
*Sociologický ústav SAV*  
[veronika.valkovicova@savba.sk](mailto:veronika.valkovicova@savba.sk)

Ing. Mgr. Andrej Kuruc  
*Inštitút pre výskum práce a rodiny, Bratislava*  
[andrej.kuruc@ivpr.gov.sk](mailto:andrej.kuruc@ivpr.gov.sk)

Mgr. Ivan Ropovik, PhD.  
*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie*  
*PF Prešovskej univerzity v Prešove*  
[ivan.ropovik@gmail.com](mailto:ivan.ropovik@gmail.com)

doc. ThDr. Mgr. Slávka Karkošková, PhD.  
*Inštitút pre výskum práce a rodiny*  
[slavka.karkoskova@gmail.com](mailto:slavka.karkoskova@gmail.com)

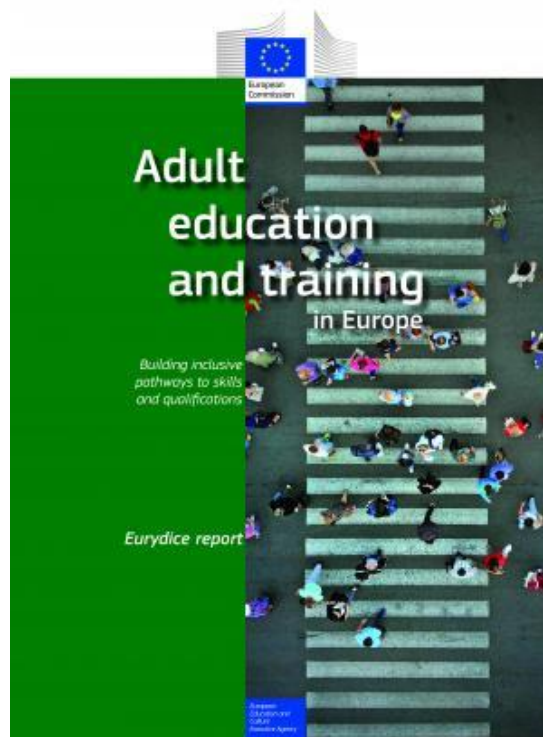
## Adult education and training in Europe

V septembri 2021 vydala Eurydice, európska sieť pre vzdelávanie, štúdiu **Adult education and training in Europe** (Vzdelávanie a odborná príprava dospelých) s podtitulom *Building inclusive pathways to skills and qualifications (Budovanie inkluzívnych ciest k zručnostiam a kvalifikáciám)*, prostredníctvom Výkonnej agentúry pre vzdelávanie, audiovizu a kultúru EÚ v anglickom jazyku (<http://eacea.ec.europa.eu/eurydice>).

Vzdelávanie dospelých má v súčasnosti veľmi dôležitú úlohu – podnecovať ľudí k celoživotnému učeniu sa a pripravovať ich pre život v spoločnosti založenej na tvorbe poznatkov a na aplikácii vedomostí v neuveriteľne rôznorodých a intelektualizovaných činnostiach. Týka sa to prakticky

každej oblasti života, pretože dnešok je tiež nositeľom spoločenských problémov akými sú nezamestnanosť, sociálne znevýhodnenie, marginalizácia jednotlivcov a skupín. Vzdelávanie dospelých sa stáva dôležitým prostriedkom zabezpečenia rovnosti šancí a príležitostí na trhu práce a trhu vzdelávania pre všetkých občanov. Vzdelávanie je tak spôsobom pomoci jednotlivcom pri riešení ich životných vývinových úloh v optimálnych, ale aj v nepriaznivých životných podmienkach.

Žijeme v zrýchlenej dobe a pandémie toto tempo plné zmien ešte zvýšila. Ľudia dnes prechádzajú mnohými zmenami vo svojom osobnom a profesijnom živote. Online práca a vzdelávanie a úlohy na diaľku zo dňa na deň menia spôsob života všetkých. Mnoho škôl, učiteľov, žiakov, firiem a zamestnancov sa rýchlo prispôbilo aktuálnej situácii a začali na plný plyn využívať moderné technológie. Komunikačné technológie v čase karantény viac ako kedykoľvek predtým pomáhajú rozvíjať schopnosť interakcie a spoluprácu. Preto je neustály rozvoj zručností a kompetencií pre každého kľúčový. Ale nie každý sa zúčastňuje celoživotného vzdelávania. Na tomto pozadí celoživotné vzdelávanie a celoživotný rozvoj zručností nadobúda ešte väčšiu dôležitosť než predtým. Každý potrebuje možnosť a príležitosť, aby mohol získať potrebné nové znalosti a zručnosti, aby sa tak udržal na trhu práce a mohol ostať aktívny, jednoducho bol platným členom spoločnosti. Práve preto je táto štúdia zameraná na vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých v Európe. Skúma súčasné prístupy k podpore celoživotného vzdelávania.



V priebehu rokov sa potvrdilo, že vzdelávanie a odborná príprava dospelých, či už formálna alebo neformálna, prispievajú k zamestnateľnosti, zdraviu a dobrým životným podmienkam jednotlivcov. Medzi najviac znevýhodnených na trhu práce a v spoločnosti patria dospelí s nízkou úrovňou zručností a kvalifikácie. S narastajúcim ekonomickými a sociálnymi tlakmi sa však ich situácia bude len zhoršovať. Preto budú vzdelávacie systémy zohrávať dôležitú úlohu pri identifikácii, oslovovaní a motivácii týchto skupín obyvateľstva, t. j. dospelých študentov k tomu, aby sa podporila ich účasť na vzdelávaní a odbornej príprave. To si prirodzene vyžaduje, aby všetky zúčastnené strany, vrátane vlád a zamestnávateľov, plnili svoju úlohu s vysokým nasadením, angažovanosťou, cieľenou podporou a špeciálnym financovaním.

**Čo teda robia európske vzdelávacie systémy, resp. najvyššie orgány školstva, aby ul'ahčili prístup a účasť dospelých s nízkou úrovňou základných zručností alebo kvalifikácií na vzdelávaní a odbornej príprave? Aký typ opatrení existuje pre takýchto študentov? Aké prostriedky sa používajú pre ul'ahčenie ich návratu k vzdelávaniu a odbornej príprave?** Cieľom publikácie je odpovedať na tieto otázky analyzovaním súčasných národných prístupov k podpore celoživotného vzdelávania, politike, podporným opatreniam a ponúkaným možnostiam.

Štúdia čerpá z niekoľkých zdrojov: z informácií národných kancelárií siete Eurydice v 37 európskych štátoch, ktoré sú doplnené o kvalitatívne a kvantitatívne údaje ďalších organizácií, vrátane Cedefopu, Eurostatu a OECD.

Európsky pilier sociálnych práv (2017) stanovuje 20 kľúčových zásad a práv na podporu spravodlivých a dobre fungujúcich trhov práce. Potrebu celoživotného vzdelávania stanovuje v jednej z nich takto: „každý má právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie tak, aby si udržal a získal zručnosti, ktoré mu umožnia plne sa zapojiť do spoločnosti a úspešne prekonávať všetky prechody na trhu práce“. Preto Európska komisia v lete 2020 predložila päťročný plán – Európsku agendu zručností – dokument zastrešuje 12 akcií Európskej únie, ktoré majú za cieľ podporiť partnerstvá v oblasti zručností, zvyšovanie kvalifikácií, rekvalifikovaní sa a umožnení učiť sa počas celého života. Okrem toho má pomôcť členským štátom pri zmiernovaní ekonomických dopadov koronakrízy a naštartovaní ekonomík. Týka sa to nielen celkovej účasti dospelých vo vzdelávaní a odbornej príprave, ale tiež uprednostnení zapojenia európskych občanov s nízkou kvalifikáciou a nezamestnaných do vzdelávania a zvyšovania úrovne digitálnych zručností.

Potreba rekvalifikácie a zvyšovanie kvalifikácie dospelých je jednou z priorit európskej politickej agendy. Tento najnovší politický vývoj úzko súvisí s predchádzajúcimi politickými iniciatívami vo vzdelávaní a odbornej príprave dospelých. Jeho cieľom je, aby sa do roku 2030 každý rok 50 % dospelých zapojilo do vzdelávania a odbornej prípravy. Tento cieľ bol schválený na samite v Porte v máji 2021.

Prístup k celoživotnému vzdelávaniu bol deklarovaný už v doporčení Rady z roku 2016 o možnostiach prehlbovania zručností. Doporučenie je dodnes relevantné, vyzýva národné ministerstvá, aby tým, ktorí ukončili základné vzdelávanie alebo odbornú prípravu bez získania vyššieho stredného alebo rovnocenného vzdelania



poskytli prístup a príležitosti na zvyšovanie kvalifikácie. To znamená nadobudnutie minimálnej úrovne gramotnosti, či už matematickú gramotnosť a digitálne kompetencie, získanie širšieho súboru zručností, vedomostí a kompetencií tým, že dosiahnu kvalifikáciu na úrovni ISCED 3 alebo 4.

Celá štúdia je rozdelená do ôsmich kapitol.

**Kapitola 1** oboznamuje čitateľov s výberom ukazovateľov, ktoré určujú kontext pre ďalšiu analýzu existujúcich možností vzdelávania dospelých. Pred analýzou národných politík a opatrení je dôležité pochopiť celkové súvislosti. Pretože národné kontexty, výzvy a potreby nie sú ani zďaleka rovnaké. Táto kapitola, prirodzene, nemá v úmysle zachytiť všetky opatrenia, ale len niektoré najdôležitejšie kvantitatívne ukazovatele o vzdelávaní a odbornej príprave dospelých.

Kapitola je rozdelená do štyroch častí. Prvá a druhá časť sa zaoberá úrovňou dosiahnutého vzdelania a úrovňou zručností a kompetencií dospelých v Európe. Tretia časť skúma účasť dospelých vo vzdelávaní a odbornej príprave, vrátane rozdielov v účasti medzi rôznymi skupinami obyvateľov. Kapitola je ukončená analýzou vybraných ukazovateľov v štvrtej časti.

**Kapitola 2** sa zaoberá rôznymi úrovňami zodpovednosti vzdelávania dospelých, t. j. rôznych ministerstiev (napr. školstva, sociálnych vecí...), vnútroštátnych agentúr, ale aj úradov na nižších rozhodovacích úrovniach (napr. obcí, krajov, regiónov...) a iných aktérov (napr. sociálnych partnerov, nevládných organizácií, zriaďovateľov inštitúcií pre vzdelávanie dospelých...). Štatutárne opatrenia a politické rámce môžu zabezpečiť, aby zainteresované strany zapojené do vzdelávania dospelých koordinovali svoje iniciatívy a prístupy. Prvá časť tejto kapitoly skúma existenciu konkrétneho mechanizmu, ktorý pomáha pri navrhovaní a zavádzaní opatrení do praxe. Druhá časť sa venuje politickým záväzkom, ktoré sú vyjadrené formou národných cieľov v rôznych národných programoch, stratégiách, vyhláškach, usmerneniach pre vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých s dôrazom na účasť dospelých s nízkou úrovňou alebo bez kvalifikácie.

Vo všetkých štátoch Európskej únie majú dospelí s nízkou alebo bez kvalifikácie nejakú možnosť na doplnenie vzdelávania tak, aby dosiahli aj v neskoršom živote uznávanú kvalifikáciu. Takýto druh verejne dotovaného vzdelávania je vo vzdelávacích zariadeniach organizovaný rôznymi spôsobmi a popísaný pomocou rôznych termínov. Toto je obsahom **kapitoly 3**, ktorá je rozdelená na tri časti.

Prvá časť poskytuje istú analýzu vzdelávania a odbornej prípravy dospelých, vrátane tých s nízkou kvalifikáciou. Je to veľmi náročné, pretože štruktúra a programy vzdelávania sa v jednotlivých štátoch veľmi odlišujú. Druhá časť rozoberá možnosti aké majú dospelí s nízkou alebo žiadnou kvalifikáciou a načrtáva najdôležitejšie charakteristiky programov zavedených v celej Európe. A tretia časť sa zaoberá poskytovaním vzdelávania z pohľadu poskytovateľov vzdelávacích programov. Jedným zo spôsobov ako analyzovať verejne dodotované vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých je, preskúmať jej poskytovateľov. Môžu to byť rôzne organizácie, napríklad môžu byť zriadené inštitúcie špeciálne určené len na poskytovanie vzdelávania a odbornú prípravu dospelých. Alebo môžu využívať existujúcu

infraštruktúru ako sú základné a stredné školy. Tie môžu byť verejné, súkromné ziskové i neziskové. Všetky, aj keď s inou organizačnou štruktúrou, môžu existovať v rámci jedného systému. Táto časť spomína aj niektoré kľúčové opatrenia, ktoré existujú pre poskytovanie verejne dotovaných programov vzdelávania a odbornej prípravy dospelých. Zameriava sa predovšetkým na zriaďovateľov tých programov, ktoré vedú k získaniu uznávaných kvalifikácií (ISCED 3/EQF 4) a nakoniec skúma poskytovateľov neformálnych programov.

Témou **kapitoly 4** je finančná podpora. Mnohí dospelí sa môžu stretnúť s rôznymi prekážkami, ktoré im znemožňujú zaradiť sa do vzdelávania. Jednou z nich je finančné obmedzenie. Zvlášť dospelí s nízkou úrovňou základných zručností sa s najväčšou pravdepodobnosťou stretávajú s neistou situáciou na trhu práce, čo ide obvykle ruka v ruke s nízkymi príjmami. Politiky a opatrenia v tejto oblasti by preto mali poskytnúť také riešenie, aby všetci, bez ohľadu na finančné zázemie, si mohli dovoliť zúčastniť sa vzdelávania a odbornej prípravy.

Finančná podpora jednotlivcov pri získavaní kvalitnejších zručností je ústrednou témou nedávno prijatej európskej agendy zručností (EK, 2020), ktorá vyzýva k mobilizácii súkromných a verejných investícií do zručností a ľudského kapitálu. Cieľ stanovený v tejto agende – 50 % miera účasti – si bude vyžadovať odhadované dodatočné investície vo výške 48 miliárd eur ročne. Očakáva sa, že tieto finančné prostriedky budú z rôznych zdrojov – rozpočtu EÚ, verejných prostriedkov členských štátov a súkromných zdrojov.

Aj text v tejto kapitole je rozdelený na tri časti. Prvá uvádza kvantitatívne údaje, ktoré ukazujú do akej miery sú finančné otázky prekážkou v účasti vo vzdelávaní a odbornej príprave. Druhá časť pojednáva o mechanizmoch financovania a opatreniach na finančnú podporu, ktoré môžu pomôcť pri úhrade či už priamych alebo nepriamych nákladov na vzdelávanie a odbornú prípravu. Obsahom tretej časti je úloha financovania EÚ pri vytváraní vzdelávacích príležitostí pre dospelých s nízkou úrovňou alebo bez kvalifikácie, alebo s nedostatočnými základnými zručnosťami.

**Kapitola 5** sa zaoberá flexibilitou učenia. Pri diskusii o vzdelávacích možnostiach dospelých má flexibilita prvoradý význam. Pretože musia skoordinať svoju prácu, rodinné povinnosti a ďalšie záväzky. Preto potrebujú väčšiu flexibilitu v účasti, to znamená väčší výber pri čase konania, mieste, frekvencii, náročnosti obsahu a spôsobe vyučovania. Flexibilita vo vzdelávaní a odbornej príprave dospelých teda znamená individualizáciu učenia.

Táto kapitola je členená do šiestich častí. Na začiatku opisuje niektoré prekážky pri účasti dospelých, potom sa zaoberá spôsobmi poskytovania a organizačnými opatreniami, ktoré môžu mať pozitívny vplyv pri prekonávaní týchto prekážok. Druhá časť hovorí o poskytovaní vzdelávania dištančnou formou. Tretia časť skúma súčasný stav s prihliadnutím na modularizáciu programov tak, aby sa zabezpečila väčšia pružnosť, prispôsobivosť potrebám študentov. Štvrtá časť sa zameriava na rozvoj programov a kredity. Obsahom piatej časti sú vyhladky dospelých s obmedzeným

predchádzajúcim formálnym vzdelaním tým, že sa pozerá na možný postup medzi jednotlivými úrovňami vzdelávania. Posledná časť sa zaoberá ďalšími prístupmi, ktoré sa uplatňujú pri prispôsobovaní vzdelávania a odbornej prípravy dospelým.

Táto téma pokračuje v **kapitole 6**. Diskutuje sa tu o ďalších témach, ktoré sú spojené s flexibilitou: uznávaním a overovaním vedomostí a zručností, výsledkov vzdelávania nadobudnutých vo formálnom aj informálnom vzdelávaní.

Zdrojom zručností a kompetencií je každodenná činnosť dospelých spolu so zárobkovou činnosťou. Aj dospelí s nízkym alebo bez vzdelania môžu mať mnoho takých zručností, ktoré sú nad ich reálnou formálnou kvalifikáciou. Potvrdil to aj výskum o európskych zručnostiach a pracovných miestach, ktorý ukázal, že každý piaty starší zamestnanec má potrebné pracovné zručnosti, aj keď je bez dostatočnej kvalifikácie. Uznávaním a overovaním výsledkov učenia je pomôcť dospelým overiť ich neformálne alebo informálne nadobudnuté zručnosti. Znamená to, že vzdelávacie výsledky jednotlivca sú zaznamenané, zdokumentované, ohodnotené a certifikované. Vzdelávacie výstupy zodpovedajú určitým štandardom. Sú to tvrdenia o tom, čo učiaci sa vie, čomu rozumie a čo dokáže spraviť. Jedným z možných cieľov je uznávanie kompetencií – oficiálna inštitúcia v tomto prípade potvrdí, že dosiahnuté vzdelávacie výsledky korešpondujú s určitou formálnou kvalifikáciou.

Aj táto kapitola je rozdelená do troch častí. Prvá obsahuje informácie o európskej spolupráci pri uznávaní a overovaní výsledkov vzdelávania. Druhá audity zručností, to znamená oblasťou, ktorá úzko súvisí s overovaním. A tretia časť je zameraná na opatrenia v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy dospelých – reálne overovanie neformálne alebo informálne nadobudnutých zručností. Táto analýza vychádza predovšetkým z údajov získaných v roku 2018 pri aktualizácii Európskeho zoznamu o uznávaní neformálneho a informálneho učenia.

**Kapitola 7** – Osvetová a informačná činnosť – hovorí o tom, že priemerná miera účasti dospelých vo vzdelávaní a odbornej príprave je v celej Európe nízka. Starnutím populácie narastá aj počet dospelých, ktorí potrebujú rekvalifikáciu, prípadne zvýšenie kvalifikácie. Konštatuje sa to v uznesení Rady o riadiacej štruktúre strategického rámca pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru a neskôr (2021 – 2030). Preto je potrebné, aby všetci dospelí boli informovaní o dostupných vzdelávacích možnostiach, a v tomto smere zohrávajú dôležitú úlohu práve informácie, zvyšovanie povedomia a osvetová činnosť.

Kapitola je rozdelená do štyroch častí. Začína zverejnením niektorých štatistických údajov, pokračuje prehľadom osvetovej činnosti v Európe na podporu vzdelávania dospelých so zameraním na dospelých s nízkou alebo bez kvalifikácie. Nakoniec zachytáva snahu verejných inštitúcií o oslovenie a znovuzapojenie týchto cieľových skupín do vzdelávania.

Témou **kapitoly 8** je poradenstvo. Okrem osvetovej a informačnej činnosti má pri motivovaní dospelých dôležitú úlohu. Fungujúce poradenské služby môžu zjednodušiť celý proces vzdelávania – usmerniť a podporiť motiváciu dospelých, viesť ich k aktivite, autonómnosti, samostatnosti, pomáhať pri rozvoji individuálneho

potenciálu, zmapovať vhodné vzdelávacie programy pri stanovení cieľov učenia. Môžu prispieť aj k ďalším cieľom – sociálnemu začleňovaniu, znižovaniu nezamestnanosti, zvyšovaniu celkovej produktivity a rozvoju. Predstavuje individuálne i svojpomocné poradenstvo (online).

Poradenstvo má význam pre konkrétne osoby preto, lebo v dôsledku široko spektrálnych zmien v spoločenskom i osobnom živote sa nároky na ľudí zvyšujú takým tempom, ktoré časť populácie nie je schopná zvládnuť vlastnými silami a potrebuje pomoc zvonka. Sú to zmeny v makrosystéme, v politike, ekonomike, sociálnej sfére, v kultúre ako aj v hodnotovej orientácii spoločnosti ako celku a jednotlivcov zvlášť.

Kapitoly sú na záver doplnené slovníkom odborných termínov a rozsiahlymi prílohami, ktoré poskytujú doplnkové informácie o rôznych aspektoch vzdelávania a odbornej prípravy dospelých.

## Na záver

Ak spoločnosť, ktorej atribútom sú vedomosti, poznatky a informácie vyžaduje zvyšovanie kompetencií jednotlivcov pre život v profesijnej, sociálnej aj sebarealizačnej oblasti, musí zároveň v súlade s očakávaniami vytvárať aj priestor a optimálne podmienky pre vzdelávanie dospelých. Zodpovednosť za vzdelávanie však neprislúcha iba štátu, ale aj zamestnávateľom a samotným občanom, nielen v súvislosti s pracovnými úlohami, ale rovnako aj s ďalšími úlohami svojho každodenného života. Podľa európskych dokumentov majú aktivity štátnych, verejných či súkromných vzdelávacích inštitúcií, škôl, pracovísk, osvetových zariadení a pod. smerovať k vytvoreniu jednoduchého a transparentného rámca informačného poradenstva a poradenských služieb orientovaných na pomoc ľuďom prostriedkami výchovy a vzdelávania (tzn. edukácie). Prírodzene, že každý štát má špecifické skúsenosti, zázemie, tradície a svoj systém aj spôsob vzdelávania a poradenstva, čo však nie je prekážkou pre vytvorenie poradenských sietí. Veríme, že ešte viac zaktivizuje európske štáty na výmenu vzájomných osvedčených postupov pri formovaní účinných systémov vzdelávania a odbornej prípravy dospelých.

Téma publikácie je iste veľmi zaujímavá nielen pre tvorcov politik, strany zainteresované do vzdelávania i zamestnanosti, ale i širokej verejnosti, umožňuje minimálne zamyslieť sa nad tým, ako najoptimálnejšie reagovať nielen na súčasné, ale i budúce výzvy.

Mgr. Gabriela Aichová  
CVTI SR

## Publikácie informačnej siete Eurydice 2021 – 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 autority ako poradenské orgány EÚ garantujú kvalitu poskytovaných údajov.

### Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe

Sieť Eurydice vydala v marci 2022 štúdiu **Smerom k rovnosti a inklúzii vo vysokoškolskom vzdelávaní v Európe**. Ako už názov prezrádza, zameriava sa na tému rovnosti a inklúzie vo vysokoškolskom vzdelávaní v Európe. Analyzuje súčasnú úroveň zosúladenia európskych vysokoškolských systémov vzdelávania s desiatimi zásadami a usmerneniami, na ktorých sa dohodli všetky štáty EHEA ako plánu na dosiahnutie záväzku zlepšiť sociálny rozmer. Publikácia má desať kapitol, každá z nich sa venuje jednému princípu. Kapitoly začínajú detailným výkladom príslušnej zásady a jej sprievodných smerníc. Nasleduje stručné vysvetlenie ako konkrétne princípy a usmernenia súvisia so spravodlivosťou, metodologické výzvy, ktoré sa riešia a výber ukazovateľov. Nakoniec sú zozbierané údaje prezentované väčšinou prostredníctvom máp. Ukazovateľ výslednej tabuľky na konci každej kapitoly sumarizuje výkonnosť európskych štátov podľa rozsahu implementácie jednotlivých smerníc. To dáva čitateľovi obraz o tom, do akej miery sa v súčasnosti v európskych systémoch venuje pozornosť rovnosti a inklúzii vo vysokoškolskom vzdelávaní. Napokon záverečná kapitola rekapituluje hlavné zistenia. Štúdiu vychádza z informácií o nariadeniach a politikách na najvyššej úrovni, ktoré zozbierali národné kancelárie Eurydice, zastupujú 38 vzdelávacích systémov v 36 európskych štátoch. Referenčným rokom je akademický rok 2020/2021. Štúdiu nájdete na stránkach: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/towards-equity-and-inclusion-higher-education-europe\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/towards-equity-and-inclusion-higher-education-europe_en); <https://bit.ly/3LoYGSA>



## 2021 – Eurydice publications



V roku 2021 sieť Eurydice spracovala a vydala tieto publikácie, ktoré sa venujú rôznym vzdelávacím témam, ako aj prehľad správ vydaných v roku 2020.

Dostupné na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/2021-eurydice-publications\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/2021-eurydice-publications_en)

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

## Noví profesori

Prezidentka SR vymenovala 33 nových vysokoškolských profesorov  
**s účinnosťou od 18. januára 2022**

doc. Ing. Rudolf ANDOGA, PhD.  
TU v Košiciach  
*doprava*

doc. MUDr. Alexandra BRAŽINOVÁ, PhD. MPH  
UPJŠ v Košiciach  
*epidemiológia*

doc. MVDr. Daša ČÍŽKOVÁ, DrSc.  
UVLF v Košiciach  
*imunológia*

doc. MUDr. Ivana DEDINSKÁ, PhD.  
UK v Bratislave  
*vnútorné choroby*

doc. PhDr. Lucia DIMUNOVÁ, PhD.  
VŠZSP sv. Alžbety  
*ošetrovatel'stvo*

doc. JUDr. Gabriela DOBROVIČOVÁ, CSc.  
UPJŠ v Košiciach  
*teória a dejiny štátu a práva*

doc. Ing. Vladimír FREČER, DrSc.  
UK v Bratislave  
*farmaceutická chémia*

doc. PhDr. Martin HETÉNYI, PhD.  
UKF v Nitre  
*história*

doc. Ing. Peter JALOVIAR, PhD.  
TU vo Zvolene  
*pestovanie lesa*

doc. Ing. Zuzana KAPSDORFEROVÁ, PhD.  
SPU v Nitre  
*ekonomika a manažment podniku*

doc. Ing. Eva KORMANÍKOVÁ, PhD.  
TU v Košiciach  
*inžinierske konštrukcie a dopravné stavby*

doc. dr. Ing. Pavel KRÁL  
TU vo Zvolene  
*technológia spracovania dreva*

doc. Ing. Jozef KRILEK, PhD.  
SPU v Nitre  
*mechanizácia poľnohospodárskej a lesníckej výroby*

doc. Ing. Michal KVASNICA, Dr. sc.  
STU v Bratislave  
*automatizácia*

doc. Ing. Marek LACIAK, PhD.  
TU v Košiciach  
*automatizácia*

doc. JUDr. Ing. Jarmila LAZÍKOVÁ, PhD.  
SPU v Nitre  
*ekonomika a manažment podniku*

doc. Ing. Kristína MACHOVÁ, PhD.  
TU v Košiciach  
*hospodárska informatika*

doc. Ing. Jozef MARTINKA, PhD.  
STU v Bratislave  
*bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci*

doc. PhDr. Peter MIČKO, PhD.  
UMB v Banskej Bystrici  
*slovenské dejiny*

doc. Ing. Rajmund MIRDALA, PhD.  
TU v Košiciach  
*financie, bankovníctvo a investovanie*

doc. Ing. Ján MONCOL, PhD.  
STU v Bratislave  
*anorganická chémia*



doc. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD.  
UMB v Banskej Bystrici  
*pedagogika*

doc. Ing. František NOVÝ, PhD.  
ŽU v Žiline  
*strojárské technológie a materiály*

doc. Ing. Alena OTČENÁŠOVÁ, PhD.  
ŽU v Žiline  
*silnoprúdová elektrotechnika*

doc. Ing. Andrea ROŠOVÁ, PhD.  
TU v Košiciach  
*logistika*

doc. Ing. Juraj RUŽBARSKÝ, PhD.  
SPU v Nitre  
*strojárské technológie a materiály*

doc. PhDr. František ŠIMON, CSc.  
UPJŠ v Košiciach  
*literárna veda*

doc. Ing. Lubomír ŠVORC, PhD.  
STU v Bratislave  
*analytická chémia*

doc. Ing. Peter TAUŠ, PhD.  
TU v Košiciach  
*získavanie a spracovanie zemských zdrojov*

doc. MUDr. Peter URDZÍK, PhD. MPH  
UPJŠ v Košiciach  
*gynekológia a pôrodníctvo*

doc. Ing. Jan VALÍČEK, Ph.D.  
SPU v Nitre  
*strojárské technológie a materiály*

doc. Mgr. Róbert VRÁBEĽ, PhD.  
STU v Bratislave  
*automatizácia*



## Čo je projekt EUROSTUDENT?

Projekt EUROSTUDENT sa zameriava na mapovanie sociálno-ekonomických dimenzií vysokoškolského vzdelávania. Aktuálne prebieha už jeho ôsme kolo, ktorého by sa malo zúčastniť až 29 štátov, vrátane Slovenska. Nosnou časťou projektu je online dotazníkový prieskum, ktorého výsledky budú spracované vo forme čiastkových národných správ, ako aj medzinárodnej komparatívnej analýzy. Za Slovenskú republiku zabezpečuje projekt Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI SR).

### Projekt sa zameriava na tieto oblasti:

- ▶ Aktuálna študijná situácia
- ▶ Študijné zázemie
- ▶ Vplyv pandémie Covid-19
- ▶ Študijné podmienky
- ▶ Digitalizácia vyučovania, učenia a študentského života
- ▶ Životné podmienky
- ▶ Medzinárodná mobilita
- ▶ Duševné zdravie a pohoda
- ▶ Skúsenosti s diskrimináciou

## Kto je cieľová skupina prieskumu?

Cieľovou skupinou prieskumu sú študenti prvého a druhého stupňa terciárneho vzdelávania v dennej alebo externej forme v akademickom roku 2021/2022.

## Realizácia

V priebehu apríla/mája 2022 budú študenti slovenských vysokých škôl oslovení s prosbou o participáciu na prieskume prostredníctvom personalizovaných e-mailových správ. Personalizácia oslovení má za cieľ splniť metodologické požiadavky na zabezpečenie kvality zbieraných údajov. Samotný zber, spracovanie, ako aj vyhodnotenie údajov je plne anonymné a nie je možné stotožniť odpovede s konkrétnymi respondentmi.

## Ďalšie informácie

V druhej polovici roka 2022 a v roku 2023 budú vypracované detailné výstupy na národnej úrovni a v roku 2024 bude zverejnená finálna komparatívna analýza porovnávajúca výsledky prieskumu za jednotlivé štáty Európy participujúce na projekte.

Podrobnejšie informácie nájdete na týchto webových stránkach:

<https://eurostudent.cvtisr.sk>

[www.eurostudent.eu](http://www.eurostudent.eu)

V prípade potreby doplňujúcich informácií nás viete kontaktovať prostredníctvom:

[frantisek.blanar@cvtisr.sk](mailto:frantisek.blanar@cvtisr.sk) alebo [david.pelosian@cvtisr.sk](mailto:david.pelosian@cvtisr.sk)



## 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