

ŠTÚDIE

Dávid Pelošjan

Študentská angažovanosť v novembri 1989

Dagmar Lesáková

25 rokov bolonského procesu
vo vysokoškolskom vzdelávaní

Denisa Pažitková

Vplyv pandémie Covid-19
na vysokoškolské štúdium

Tomáš Pechočiak

Nevedia alebo sa nechcú učiť
študenti vysokých škôl matematiku?

Michaela Kleinová

Užívanie návykových látok u študentov vysokých škôl

ACADEMIA uvíta, ak sa rozhodnete publikovať v nej svoje názory a skúsenosti o ľubovoľnej oblasti vysokoškolského života (najmä pedagogickej, výskumnej, organizačnej, ekonomickej), ktoré majú predpoklad, že zaujmú značnú časť akademickej obce. Radi uverejníme aj zaujímavé poznatky zo zahraničných stáží alebo služobných ciest, informácie o významných podujatiach v zahraničí, na ktorých sa zúčastnili členovia slovenskej akademickej obce.

***Za obsah príspevku zodpovedá autor.
Redakcia si vyhradzuje právo
výberu príspevkov.***

ISSN 1335-5864

EV 53/22EPP

EV 1020/08

Redakčná rada

Zodpovedný redaktor:

Mgr. František **Blanár**, Centrum vedecko-technických informácií SR

Mgr. Gabriela **Aichová**, Centrum vedecko-technických informácií SR

RNDr. Mária **Fuseková**, Centrum vedecko-technických informácií SR

Mgr. Denisa **Pažítková**, Centrum vedecko-technických informácií SR

RNDr. Mária **Slovíková**, CSc., Centrum vedecko-technických informácií SR

ACADEMIA, vychádza 4x ročne

Vydáva: Centrum vedecko-technických informácií SR, Lamačská 8A, 840 05 Bratislava, IČO: 00151882.

Dátum vydania – december 2024, č. 4/2024, ročník XXXV. Časopis je nepredajný.

ISSN 1335-5864, EV 53/22/EPP, EV 1020/08

Adresa redakcie: ACADEMIA, Centrum vedecko-technických informácií SR, Staré grunty 52,
842 44 Bratislava 4

Tlač: Centrum vedecko-technických informácií SR

Objednávky: Na adrese redakcie. Elektronicky dostupné na academia.cvtisr.sk

OBSAH

ŠTÚDIE

Dávid Pelošjan

Študentská angažovanosť v novembri 1989 4

Dagmar Lesáková

25 rokov bolonského procesu vo vysokoškolskom vzdelávaní 9

Denisa Pažítková

Vplyv pandémie Covid-19 na vysokoškolské štúdium 21

Tomáš Pechočiak

Nevedia alebo sa nechcú učiť študenti vysokých škôl matematiku? 30

Michaela Kleinová

Užívanie návykových látok u študentov vysokých škôl 39

CONTENTS

THEORETICAL ARTICLES

Dávid Pelošjan

Student involvement in November 1989 4

Dagmar Lesáková

25 years of the Bologna Process in higher education 9

Denisa Pažitková

Impact of the Covid-19 pandemic on higher education 21

Tomáš Pechočiak

Do university students not know or do they not want to learn maths? 30

Michaela Kleinová

Use of addictive substances by university students 39

Milé čitateľky, milí čitatelia,

dostáva sa vám do rúk štvrté, a teda posledné tohtoročné číslo časopisu ACADEMIA. Koniec roka je obdobím bilancovania a v tomto duchu je zostavený aj obsah tohto čísla.

V úvodnej štúdií sa pozrieme na úlohu študentov udalostí z novembra 1989. Následne prinášame pohľad na dvadsaťpäť rokov bolonského procesu vo vysokoškolskom vzdelávaní. Priestor venujeme aj výsledkom prieskumov, ktoré realizuje CVTI SR, konkrétne na dátach z medzinárodného prieskumu EUROSTUDENT sa spätne pozrieme na vplyv pandémie COVID-19 na vysokoškolské štúdium vtedajších študentov. Na príklade skúseností z Technickej fakulty Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre sa pozrieme na matematické vedomosti a zručnosti vysokoškolských študentov a do diskusie prinášame aj pohľad na užívanie návykových látok študentmi vysokých škôl.

Verím, že ste si v aktuálnom ročníku časopisu ACADEMIA našli príspevky, ktoré sú obohacujúce a budeme radi, ak sa aj vy rozhodnete podeliť s ostatnými čitateľmi s výsledkami svojej odbornej práce v oblasti vysokoškolského vzdelávania.

V novom roku vám za celú redakčnú radu časopisu ACADEMIA prajem veľa osobných, ako aj profesijných úspechov.

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Študentská angažovanosť v novembri 1989

Abstrakt

Článok analyzuje úlohu študentov v revolučných udalostiach roku 1989 na Slovensku, pričom zdôrazňuje ich aktivity v širšom kontexte boja za demokratizáciu a občianske práva. Študentské protesty predstavujeme ako symbol odporu voči komunistickému režimu, identifikujeme rozdielne stratégie študentských iniciatív v Bratislave a v Prahe, úlohu médií a prepojenie akademických slobôd s občianskymi právami. Počiatočné kroky študentského hnutia, vrátane odvahy čeliť represáliám a slobodne prejavovať vlastné názory, považujeme za dôležité aspekty kultúrneho rozmeru odporu. Reflexiou o historickom odkaze na november 1989 poukazujeme na ambivalentné postavenie študentov v demokratickej transformácii a na nenaplnené očakávania niektorých spoločenských reforiem. Článok sa snaží poukázať na dôležitosť otázok slobody, nezávislosti médií a udržiavania demokratických procesov aj v kontexte súčasnosti.

Kľúčové slová

Študenti, protest, revolúcia, november 1989, sloboda, demokracia, ľudské práva.

Abstract

The article analyzes the students' role during the revolutionary events of 1989 in Slovakia, emphasizing their activity in the broader context of the fight for democracy and human rights. We present student protests as a symbol of resistance to the communist regime, identify different strategies of student initiatives in Bratislava and Prague, the role of the media and the connection of academic freedoms with human rights. We consider the initial steps of the student movement, including the courage to face reprisals and freely express one's own opinions, to be important aspects of the resistance. By reflecting on the historical reference to November 1989, we point out the ambivalent position of students in the democratic processes and the unfulfilled expectations of some social reforms. The article also tries to point out the issues of freedom, independence of the media and the maintenance of democratic processes in today's context.

Keywords

Students, protest, revolution, November 1989, freedom, democracy, human rights.

Demonštrácie, sloboda a politické zmeny

História protikomunistického odporu je dôkazom toho, že človek má prirodzenú túžbu po slobode. Rok 1989 sa ukazuje ako vrchol ekonomického a morálneho úpadku socialistického režimu, ktorý východnej Európe umožnil spoznať nebezpečenstvo komunistickej ideológie a ľudskoprávneho zlyhania. Režim sa zdal byť nemenným, ale spoločnosť si uvedomovala potrebu zmeny. Úlohu predvídania rizík a príležitostí, ktoré mali zmeniť budúcnosť spoločnosti, prevzali prognostici, ktorí upozorňovali na neudržateľnosť systému a vyzývali k zásadným reformným krokom. Snažili sa nielen identifikovať problémy, ale aj zmobilizovať a aktivizovať mladú generáciu a širokú verejnosť k odporu voči totalitnému režimu (Štulajter, et al., 2019).

Prvé demonštrácie iniciované študentmi boli udalosťami, ktoré viedli k formovaniu zmeny v spoločnosti. Otvorený prejav túžby po demokratizácii a slobode ešte pred vypuknutím hlavných protestov dokázal prelomiť ľahostajnosť voči režimu a predznamenal nadväzujúcu masovú nenásilnú revolúciu (Šebo, 2010).

Nezávislé študentské iniciatívy v Prahe a aj v Bratislave dlhodobo viedli diskusie o tom, či spolupracovať so Socialistickým zväzom mládeže. Táto myšlienka sa opierala o motiváciu legalizovať pochody a získať čo najväčšiu účasť. V Prahe napriek kontroverznosti tejto spolupráce pristúpili na túto stratégiu. Naopak, v Bratislave spoluprácu so SZM jednoznačne odmietli a študentskí iniciátori zastávali najvyššiu možnú autenticnosť a nezávislosť. Študentské protesty sa medzi Prahou a Bratislavou líšili aj v princípoch utajenia a anonymity organizátorov. Zatiaľ čo Bratislava sa snažila chrániť identitu vedúcich protestov, prioritou Prahy bola legalizácia verejného vystúpenia a jasná identifikácia organizátorov. Média zohrali dôležitú úlohu v prenose informácií prostredníctvom reportáží v Československej televízii. Kroky, ako medializácia protestu, ktorý nebol oficiálne povolený a zvyšovanie povedomia o situácii v Československu aj v zahraničí, umožnili podkopávať legitímnosť režimu a zvýšiť tlak na zmenu.

V širšom kontexte politických zmien, ktoré takisto súviseli s požiadavkami študentov, možno zdôrazniť aj rozpad KSČ. Veľký priemyselný podnik ČKD, ktorý bol považovaný za hlavnú sociálnu základňu komunistického režimu ukázal, že odmieta ďalej tolerovať túto rétoriku. Robotníci vyjadrili nesúhlas s doterajšou politikou a prestali veriť v jej schopnosť zmeniť alebo zlepšiť situáciu. Po odmietnutí paternalistického a ponižujúceho prístupu režimu k občanom sa robotníci zapojili do protestu a zdôraznili tak morálne zlyhanie systému (Sudor, et al., 2022).

Platformou na výmenu názorov a rozvoj kritického myslenia boli aktivity ako vydávanie nekonformných univerzitných časopisov a neformálne diskusie v rámci seminárov, ktoré boli priestorom slobody prejavu o politickej situácii. Konkrétne požiadavky na zmenu sa formovali medzi študentmi rôznych zameraní, čo prinieslo nielen priestor na vzdelávanie o politických a historických otázkach, ale zrodila sa tu aj myšlienka demonštrácií. Tieto iniciatívy podnietili k tomu, aby sa teoretické poznatky zlúčili s praktickým odporom a aby mohla nastať mobilizácia a príprava na konkrétne verejné vyjadrenie vlastných názorov o komunistickom režime.

Diskusie o minulosti a jej vzťahu k súčasnosti na historických seminároch umožnili vytvárať paralely medzi snahami predchádzajúcich generácií a aktuálnymi politickými problémami. Členovia štrajkového výboru študentov sa snažili angažovať i v politickom živote. Zastávali názor, že november 1989 mal byť nielen revolúciou, ale začiatkom trvalých politických zmien. Politický poriadok a budúcnosť Slovenska videli v zjednotenej Európe a zvýšenej volebnej aktivite mladej generácie.

Myšlienka študentských demonštrácií bola založená na zdôraznení potreby akademických slobôd, ktoré však boli neoddeliteľnou súčasťou širšieho boja za občianske slobody. Apolitickosť demonštrácií spočívala aj v jej stratégii, v rámci ktorej účastníci mali pôsobiť ako masa bez formálnej štruktúry a hierarchizácie davu. Malo ísť o spontánne vyjadrenie nespokojnosti, ale predpokladalo sa, že sa k pochodu pridajú ďalší ľudia, ktorí cítili rovnakú potrebu zmeniť politickú situáciu.

Viera v pravdu, ktorú si zaslúži poznať celá spoločnosť, bola v tomto období silným motivačným faktorom. Študenti, ktorí sa do demonštrácií zapojili, hľadali prepojenie medzi osobným presvedčením o slobode a ich akademickou činnosťou (Homza, et al., 2019).

Mladí proti režimu

Šírenie informácií o proteste osobnými rozhovormi a ďalšími neformálnymi kanálmi zabezpečilo, že aktéri neboli okamžite odhalení. Medzi prvými odvážnymi krokmi bol návrh na stretnutia pre pokojné vyjadrenie túžby po slobode, ktorý sa zrodil v priestoroch internátov. Stretnutie študentov bolo naplánované na 16. novembra pred terajším prezidentským palácom, čo malo symbolický charakter. Aktéri si boli vedomí rizík a následkov, no napriek tomu sa začalo schádzať niekoľko desiatok študentov. Po zahájení protestu a skandovaní „SLOBODA“, sa študenti presunuli k pamätníku štátnosti na Námestí SNP. Napätie sa začalo stupňovať, keďže dav už prenasledovali policajné vozidlá a po príchode k pamätníku na nábreží ich začali aj obkľučovať. Pri snahe ozbrojených policajtov úplne uzatvoriť ulicu, ktorá študentov mala nasmerovať pred ministerstvo školstva, sa niektorí už pripravovali na zatýkanie. Z budovy ministerstva školstva však vyšiel predstaviteľ komunistického režimu a začal s protestujúcimi študentmi diskutovať. Po pár minútach diskusie o dôvodoch účasti na protestoch sa situácia uvoľnila a policajti ustúpili. Návrat na internáty bol pokojný a mnohí študenti medzi sebou rozoberali svoje zážitky nevnímajúc ešte rozsah zmien, ktoré ich akcia spustila.

Bolo to obdobie, kedy spoločnosť žila frustráciou a zhnusením zo systému. Súviselo to aj s predchádzajúcimi udalosťami ako „sviečková“ manifestácia, ktorá nevyústila do štrukturálnych zmien. Narastajúce sklamanie z pretrvávania totalitného režimu sa nakoniec pretransformovalo do aktov smerujúcich k Nežnej revolúcii. Študenti a mladá generácia podnikali kroky vo forme nezávislých iniciatív, verejných zhromaždení, tajných stretnutí v komunitných priestoroch a tiež prejavu odporu prostredníctvom kultúry. Tieto prostriedky prinášali silný pocit spolupatričnosti medzi študentmi a solidarita ďalej formovala ich spoločnú identitu. Kultúra nezávislosti a vzájomného rešpektu medzi študentmi, ktorých, aj keď nepochádzali z rovnakých

katedier, spájal spoločný cieľ – boj za slobodu a demokraciu. Časopisy ako Proglas vychádzali ako oficiálny prejav z vôle študentov, ktorý mal šíriť a poukazovať na alternatívne názory a kritiku komunistického režimu, najmä v oblasti histórie a politiky (Homza, et al., 2019).

Historický a spoločenský odkaz novembra 1989

Rola študentov, ktorí sa zúčastnili revolúcie v novembri 1989, bola súčasne charakteristická svojou ambivalenciou. Aj keď to vyzeralo, že zvíťazili a stali sa spolutvorcami demokratickej transformácie, ich miesto v pamäti spoločnosti nie je pevne ukotvené. Vzťah študentských revolucionárov z roku 1989 bol v kontraste s reformnou generáciou a spoločenskými hnutiami z 60. rokov. Zatiaľ čo obdobie Pražskej jari sa spájalo s neúspechom pri presadzovaní reforiem a potlačením politických a spoločenských snáh, najmä po invázii vojsk Varšavskej zmluvy, čo viedlo k zrušeniu protestov a reformných snáh, študenti z roku 1989 vyrastali v represívnom režime, ktorý potláčal akékoľvek snahy o zmenu.

Protesty v roku 1989 môžeme teda vnímať ako reakciu na túto stagnáciu, s cieľom zmeniť nielen vnútornú štruktúru systému, ale aj celý režim. Spoločnosť nazerá na historický odkaz rôznymi spôsobmi. Zatiaľ čo počas študentských protestov a Nežnej revolúcie bolo cítiť solidaritu medzi účastníkmi, ktorá vyplývala zo spoločnej vízie, množstvo aktérov sa po tomto období vzdalo udržiavania jednoty. Po páde komunistického režimu sa vzhľadom na rôznorodosť a zložitnosť mladej generácie väčšina vrátila k svojim osobným motívom a životom bez aktívneho zapojenia sa do politického života. Nie všetci účastníci sa rozhodli, alebo mali možnosť, prispieť do historického diskurzu rovnakým spôsobom (Vaněk, et. al., 2019).

Hoci revolúcia znamenala zmenu režimu, spoločnosť sa čoskoro ocitla v pozícii, v ktorej bolo potrebné prispôbiť sa novej politickej realite. Nástup nových politických elít, ktoré svojím spôsobom nadväzovali na praktiky bývalého režimu, vyvolali sklamanie u mnohých, ktorí očakávali radikálnejšie zmeny. Nenaplnené požiadavky študentov pre slobodu slova, nezávislosť médií a zásadnú transformáciu politického systému sa stali predmetom politických kompromisov a často nejednoznačných reforiem, ktoré sa ukázali skôr ako symbolické. Tieto faktory sa prejavili v politickej kultúre a verejnom diskurze v nasledujúcich desaťročiach, vyjadrením nedôvery voči demokratizácii a jej výsledkom.

Súčasná situácia vo verejných štruktúrach je poznačená napätím a polarizáciou. Preto je dôležité sa zamyslieť nad tým, ako historický kontext novembra 1989 a neúplná realizácia stanovených cieľov pôsobia aj na dnešné politické rozhodovanie a spoločenskú angažovanosť. Otázna je schopnosť politických elít naplňať sľuby z revolúcie o skutočnom fungovaní demokratického systému. Aj keď sa môže zdať, že minulosť patrí do histórie, výzvy z novembra 1989 sú stále živé a otázky od slobodných médií až po skutočnú demokratizáciu sú stále relevantné a slovenská spoločnosť im čelí (Krapfl, 2009).

Literatúra

HOMZA, M., MIKOVÁ, M., NOVOTNÝ, M. *Študentský prológ k nežnej revolúcii*. Slovenské dejiny, o. z., 2019.

KRAPFL, J. *Revolúcia s ľudskou tvárou*. Bratislava : Kalligram, 2009.

SUDOR, K., GÁL, F., LEIKERT J., MISTRÍKOVÁ, Z., et al. *Hasta la vista komunista: Príbeh Koordinačného výboru slovenských vysokých škôl 1989/1990*. Bratislava: Slovart, 2022.

ŠEBO, J. *Reálne 80. roky*. Bratislava: Marenčin PT, 2010.

ŠTULAJTER, I., KOTIAN, R. *30 rokov po: Slovensko 1989 – 2019*. Žilina: Artis Omnis. 2019.

VANĚK, M., et al. *Sto študentských revolúcií: študenti v období pádu komunismu - životopisná vyprávění*. Praha: Karolinum, 2019.

Mgr. Dávid Pelošjan
CVTI SR – oddelenie prevencie a výskumov v oblasti mládeže
david.pelosjan@cvtisr.sk

25 rokov bolonského procesu vo vysokoškolskom vzdelávaní

Abstrakt

V tomto roku uplynulo 25 rokov od podpísania Bolonskej deklarácie (Bologna Declaration, 1999), ktorá položila základy tzv. bolonského procesu ako medzivládneho procesu reforiem vysokého školstva, zahŕňujúceho v súčasnosti 48 európskych štátov. Bolonský proces viedol v roku 2010 k vytvoreniu Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania a k zásadným reformám zameraným na podporu vzájomného uznávania systémov vysokoškolského vzdelávania v participujúcich krajinách, na zlepšovanie kvality vzdelávania a podmienok spolupráce vysokých škôl. Výsledkom záväzkov bolonského procesu bola implementácia trojstupňového systému vzdelávania, Európskeho systému transferu a akumulácie kreditov, Európskych štandardov a smerníc zabezpečovania kvality a ďalších spoločne uplatňovaných nástrojov skvalitňovania vysokého školstva. Predložená stat' sa zaoberá prezentovaním a hodnotením kľúčových výsledkov bolonského procesu dosiahnutých za uplynulých 25 rokov.

Kľúčové slová

Bolonský proces, bolonské záväzky, Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania, trojstupňový systém vzdelávania, zabezpečenie kvality vzdelávania, Dodatok k diplomu, systém prenosu a akumulácie kreditov, uznávanie výsledkov vzdelávania.

Abstract

25 years passed this year since Bologna Declaration was signed, marking the beginning of the so-called Bologna Process as an intergovernmental higher education reform process, which by now encompasses 48 countries. Bologna process led to the establishment of the European Higher Education Area (EHEA) in 2010 and to principal reforms fostering recognition of European higher education systems in participating countries, enhancing quality of education and improving conditions for collaboration of higher education institutions. The result of Bologna Process commitments was implementation of three-cycle degree structure, European Credits Transfer and Accumulation System (ECTS), European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) and other shared instruments improving higher education. The aim of the presented article is to present and to assess key Bologna Process achievements in the last 25 years.

Keywords

Bologna Process, Bologna commitments, European Higher Education Area, three-cycle degree structure, assurance of quality education, diploma supplement, credits transfer and accumulation system, recognition of education outcomes.

Úvod

Pred 25 rokmi podpísalo 29 ministrov zodpovedných za vysoké školstvo Bolonskú deklaráciu (Bologna Declaration, 1999) a otvorilo tak cestu k reformám vysokoškolského vzdelávania označovaným ako bolonský proces. Primárnym zámerom aktivít v rámci bolonského procesu bolo dosiahnuť väčšiu súdržnosť, porovnateľnosť a kompatibilitu systémov vysokého školstva v Európe a umožniť tak študentom využiť príležitosti vzdelávania po celom kontinente. Popri tom sa očakávalo aj zvýšenie konkurencieschopnosti vysokoškolského vzdelávania v Európe, zblíženie krajín a ich vysokoškolských systémov. Ambície bolonského procesu postupne vyústili do vytvorenia Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania (European Higher Education Area – ďalej len EHEA) a viedli k zmenám, ktoré si v prvých rokoch vedel len málokto predstaviť.

Ani po 25 rokoch však nie je implementácia bolonského procesu na mnohých miestach Európy úplne bezchybná. Členské štáty sa na trajektórii implementácie reforiem vysokoškolského vzdelávania nachádzajú na rozdielnej úrovni. Viaceré záväzky neboli prijaté úplne a adekvátne vo všetkých zúčastnených štátoch. To súvisí so širším fenoménom dobrovoľného charakteru bolonského procesu, ktorý vedie niekedy k neúplnej, redukovanej alebo dokonca chybné implementácii. Navyše, jednotlivé záväzky sa neustále vyvíjajú a tvoria kontinuálne napredujúci proces, ktorý vyžaduje od všetkých členských štátov stálu angažovanosť.

Napriek legitímnej kritike niektorých aspektov bolonského procesu dokázal EHEA osloviť najširšie vrstvy vysokoškolskej komunity a podnietiť ich k podpore bolonských reforiem ako participantov dobrovoľného procesu, ktorých reprezentatívne organizácie sa zúčastňujú na spoločnom prijímaní rozhodnutí. Študenti oceňujú benefity EHEA nielen v eliminovaní bariér medzinárodnej spolupráce, ale tiež v podpore významných národných reforiem na zvýšenie kvality vzdelávania.

V roku 2020 prijali ministri vysokého školstva v Ríme záväzok (Rome Communiqué, 2020) vytvoriť do roku 2030 inkluzívny, inovatívny a vzájomne prepojený EHEA. Na dosiahnutie tohto cieľa boli vypracované *Princípy a smernice na posilnenie sociálnej dimenzie vysokého školstva v EHEA* (EHEA, 2020) a *Odporúčania národným autoritám na skvalitnenie vysokoškolského vzdelávania a výučby v EHEA* (EHEA, 2020). Tieto dva dokumenty predstavujú bázu na posúdenie miery, v ktorej sa EHEA stane do roku 2030 inkluzívnejším a inovatívnejším priestorom. Na dosiahnutie cieľa vzájomne prepojeného EHEA nebol napriek ambicióznym cieľom v mobilite študentov formulovaný žiadny podobný dokument; existujú iba odkazy na rôzne záväzky prijaté už v minulosti, napríklad automatické uznávanie vzdelávania alebo domáca internacionalizácia.

Preferenciou členských štátov zúčastnených v bolonskom procese je v súčasnosti skôr prehlbovanie implementácie a spolupráce v už prijatých záväzkoch než otváranie nových tém a prijímanie nových záväzkov. V tejto súvislosti sa konštatuje, že viac by sa malo urobiť napríklad v napĺňaní cieľov sociálnej dimenzie vysokých škôl, skvalitňovaní politík vzdelávania a výučby, zabezpečení participácie študentov na aktivitách občianskej spoločnosti a pod.

Hodnoty bolonského procesu

Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania zdôrazňoval počas celej svojej existencie dôležitosť rôznych princípov a hodnôt nutných pri napĺňaní misie univerzít nielen vo vzdelávaní a výskume, ale tiež v rozvoji demokracie a sociálnej kohézie, podpore aktívneho občianstva a dôvery pri riešení naliehavých globálnych problémov. Prijatím Parížskeho komuniké (Paris Communiqué, 2018) a následne Rímskeho komuniké (Rome Communiqué, 2020) možno pozorovať intenzívnejšiu a aktívnejšiu angažovanosť EHEA v riešení otázok, ktoré súvisia s týmito hodnotami bolonského procesu:

Akademická sloboda –

reprezentuje slobodné zapájanie akademickej komunity do výskumu, výučby, vzdelávania, komunikácie so spoločnosťou, bez vonkajšieho zasahovania a obáv z postihu (Statement on Academic Freedom, Rome Communiqué – Annex I, 2020).

Inštitucionálna autonómia –

vyjadruje autonómnosť vysokých škôl v riadení akademických, organizačných, finančných a personálnych záležitostí.

Zodpovednosť vysokých škôl –

vzťahuje sa na povinnosti vysokých škôl, ktoré v zmysle verejného prospechu a vo vzťahu k širšej spoločnosti garantujú napĺňaním misie:

- 1) vzdelávania,
- 2) výskumu, tvorby poznatkov a inovácií,
- 3) riešenia spoločenských a ekonomických výziev.

Zodpovednosť za vysokoškolské vzdelávanie –

predstavuje záväzok verejných autorít a širšej verejnosti zabezpečiť vytvorenie vhodných legislatívnych, finančných a iných relevantných podmienok v spoločnosti tak, aby vysokoškolský vzdelávací systém a jeho inštitúcie mohli plniť všetky svoje úlohy.

Akademická integrita –

deklaruje práva a povinnosti pri dodržiavaní etických a profesionálnych princípov, štandardov, postupov a hodnôt, ktoré slúžia ako smernica pri rozhodovaní a aktivitách vo vzdelávaní, výskume a vedeckých prácach (Tauginiené, L. et al., 2018).

Hodnota inštitucionálnej autonómie a nezávislosti vysokoškolských inštitúcií bola s odkazom na Magna Chartu Universitatum z roku 1988 zmienená v Bolonskej deklarácii po prvýkrát v roku 1999. Pražské komuniké (Prague Communiqué, 2001) následne explicitne vyzdvihlo hodnotu akademickej slobody, zodpovednosti za vysoké školstvo a akademickú integritu. Predstavilo tiež myšlienku vysokoškolského vzdelávania ako verejného prospechu, ktorá bola v Londýnskom komuniké (London Communiqué, 2007) deklarovaná ako kľúčová zodpovednosť vysokého školstva.

Napokon v Rímskom komuniké (Rome Communiqué, 2020) bola prezentovaná dohoda ministrov zodpovedných za vysoké školstvo na spoločnom vymedzení akademickej slobody. Aj keď chápanie akademickej slobody zostáva zatiaľ jedinou spoločne definovanou hodnotou, ďalšie hodnoty (inštitucionálna autonómia, zodpovednosť vysokých škôl, zodpovednosť za vysokoškolské vzdelávanie, akademická integrita) a záväzky vo vzťahu k nim boli opakovane (aj keď s rôznou intenzitou) zmieňované v každom ministerskom komuniké.

Dôležitou hodnotou bolonského procesu je akademická integrita. Naliehavosť jej presadzovania opodstatňuje, aby bola zaradená aj do kurikúl a premietnutá do kódexov a procesov potihujúcich podvodné a nečestné konanie v akademickom prostredí. Osobitná pozornosť by jej mala byť venovaná v kontexte rýchleho postupu digitálnej transformácie vysokého školstva. Študenti produkujú odborné práce počas celého svojho štúdia a k dodržiavaniu akademických štandardov a čestnému správaniu by mali byť vedení od vstupu do vysokoškolského prostredia. Nie všetky vysoké školy však poskytujú študentom tréning akademickej integrity, vrátane vysvetlenia otázok plagiátorstva a akademických podvodov. Pretože rýchle technologické zmeny posledných rokov mali vplyv aj na vysokoškolskú výučbu (umocnenú pandémiou kovidu), dôležité je zabezpečiť dodržiavanie princípov akademickej integrity a transparentnosti aj v digitálnej sfére vzdelávania. Podpora akademickej integrity by prispela štandardizácia tréningu pre personál i študentov s orientáciou na kultúru etiky a transparentnosti, posilnenie opatrení na odhaľovanie a riešenie nečestného správania, vrátane vytvorenia účinných kódexov etického správania alebo iných podobných nástrojov.

Kľúčové záväzky bolonského procesu

V Parížskom komuniké (Paris Communiqué, 2018) boli prezentované záväzky, ktoré boli pre transformáciu EHEA označené za kľúčové. Mali rozhodujúci vplyv:

- a. na posilňovanie porovnateľných a kompatibilných nástrojov nutných na koherentné fungovanie EHEA ako celku,
- b. na zabezpečenie fungovania EHEA ako bázy pre rozvoj spoločných politík vo všetkých oblastiach spolupráce.

Kľúčové záväzky bolonského procesu tvorila:

- Implementácia trojstupňového systému vysokoškolského vzdelávania kompatibilného s Kvalifikačným rámcom EHEA, štruktúrovanie prvého a druhého cyklu vzdelávania na báze ECTS (ECTS Users' Guide, 2015), adekvátne používanie výstupov vzdelávania.
- Implementácia Lisabonskej konvencie o uznávaní vzdelania (Lisbon Recognition Convention, 1997) a používanie Dodatku k diplomu (The Diploma Supplement Template, Paris Communiqué – Appendix IV, 2018).

- Zabezpečenie kvality vzdelávania a implementácia Štandardov a smerníc pre zabezpečenie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG, 2015).

Vzájomné prepojenie kľúčových záväzkov podčiarkuje dôležitosť ich chápania ako celku. Transparentné kvalifikačné rámce poskytujú študentom flexibilitu – môžu si zvoliť rôzne dráhy vzdelávania podporované kreditovým systémom ECTS, ktorý umožňuje ako akumulovanie, tak transfer kreditov. To podporuje mobilitu a umožňuje študentom, zamestnávateľom a všetkým relevantným aktérom rozpoznať podobu výstupov vzdelávania, t. j. poznatkov, zručností a kompetencií, ktoré by študenti po absolvovaní konkrétneho cyklu štúdia mali získať. Kvalifikačné rámce tiež integrujú formálne a neformálne vzdelávanie, čo umožňuje uznanie rôznych foriem prechádzajúceho vzdelania, ako aj kombináciu rozmanitých vzdelávacích dráh. Kvalifikácie a logicky aj prislúchajúce práva môžu tak byť vo väzbe na Lisabonskú konvenciu o uznávaní vzdelania a informácie poskytnuté prostredníctvom Dodatku k diplomu ľahko rozpoznateľné v celej Európe. A napokon, reťazec kľúčových záväzkov uzatvára integrovanie ich adekvátnej implementácie do procesov zabezpečovania kvality.

V Bolonskej deklarácii (Bologna Declaration, 1999) sa konštatovalo, že trojstupňová štruktúra vzdelávania *„zabezpečuje lepšiu porovnateľnosť jednotlivých vysokoškolských systémov, podporuje mobilitu, zvyšuje národnú a medzinárodnú zamestnateľnosť študentov“*. Odsúhlasené bolo, aby prvý stupeň vzdelávania trval aspoň 3 roky a jeho absolvovanie bolo *„relevantné pre trh práce“*, čo sa vo viacerých členských štátoch nepodarilo dosiahnuť. V danom kontexte sa druhý stupeň mal orientovať viac na výskum, ktorý dominoval ako jadro vzdelávania v treťom stupni.

V Pražskom komuniké (Prague Communiqué, 2001) bolo uvedené, že *„programy v jednotlivých stupňoch vzdelávania by mali mať odlišnú orientáciu a rozdielne profily, a tým reflektovať diverzitu potrieb jednotlivcov, akademických inštitúcií a trhu práce“*. Programy mali vychádzať z kvalifikačných rámcov a integrovať aj možnosti rôznych flexibilných vzdelávacích dráh a príležitostí. Výstupy vzdelávania a akademická záťaž študenta by mali v súlade s Uživatelskou príručkou ECTS (podľa revízie z roku 2015) determinovať alokáciu kreditov.

V roku 2015 boli v zmysle Jerevanského komuniké (Yerevan Communiqué, 2015) začlenené do systémov vzdelávania ako samostatná kvalifikačná úroveň aj krátke cykly a v roku 2018 došlo k aktualizácii celého Kvalifikačného rámca EHEA. Napokon v roku 2020 (Rome Communiqué, 2020) bolo prijaté rozhodnutie, podľa ktorého mohli samotné členské štáty certifikovať svoje národné kvalifikačné rámce (na podklade kvalifikačného rámca EHEA), čím bol vytvorený silnejší stimul na podporu ich národnej implementácie.

Schválením Dodatku k diplomu bol zdôraznený jeho prínos ako transparentného nástroja na zvýšenie *„čitateľnosti“* a porovnateľnosti výsledkov vzdelávania. V Bergenskom komuniké (Bergen Communiqué, 2005) prijali členské štáty záväzok, aby Dodatok k diplomu získal každý študent po ukončení štúdia automaticky

a bezplatne popri národnom aj v anglickom jazyku. Obsah Dodatku k diplomu bol precizovaný v roku 2018 (The Diploma Supplement Template, Paris Communiqué – Appendix IV, 2018).

V otázkach uznávania vzdelania prijali ministri za bázu Lisabonskú konvenciu o uznávaní vzdelania. V roku 2012 predstavilo Bukureštské komuniké (Bucharest Communiqué, 2012) po prvýkrát myšlienku „*automatického uznávania vzdelania*“ a schválilo manuál na podporu implementácie automatického uznávania vzdelania. Rímske komuniké (Rome Communiqué, 2020) odporučilo aplikovať princípy Lisabonskej konvencie aj na obdobia štúdia a kvalifikácie získané mimo priestoru EHEA a umožniť tak spravodlivé uznanie kvalifikácií utečencov.

Výsledky implementácie kľúčových záväzkov bolonského procesu

Jednou z najvýraznejších reforiem v rámci bolonského procesu bolo prijatie trojstupňového systému vzdelávania, ktorý vo veľkej miere prebral znaky anglosaského vzdelávacieho systému. Napriek jeho konzistentnej povahe bola implementácia troch cyklov vzdelávania v členských štátoch EHEA pomerne dlhá, nejednoznačná, rozporuplná a niekedy aj chybné manažovaná. Absencia pochopenia a dôvery v nový systém vyvolávala v akademickej komunite nemalú kritiku, ktorá pretrváva v určitých smeroch až dodnes. V praxi sa zjavili rôzne koncepcie nastavenia a interpretácie, ktoré spôsobovali najmä v začiatkoch medzi členskými štátmi rozdielne postupy. Kritické hlasy vo viacerých európskych štátoch poukazujú aj v súčasnosti na určité problémové oblasti v architektúre systému.

V niektorých vysokoškolských inštitúciách boli v procese implementácie pôvodné dlhé verzie programov jednoducho rozdelené na dve časti s predpokladom, že všetci študenti budú po ukončení bakalárskeho programu pokračovať v rovnakom magisterskom programe. To bolo v rozpore s predpokladom, že bakalársky stupeň štúdia bude vhodný pre potreby trhu práce a že študenti po absolvovaní bakalárskeho štúdia získajú možnosť výberu zo širokej ponuky magisterských programov. Magisterské programy neboli vždy formulované tak, aby umožňovali štúdium aj tým študentom, ktorí nezískali bakalársky diplom v rovnakom študijnom odbore. Postoje voči uvedeným zmenám boli na univerzitách rôzne, podporné alebo odmietavé, v závislosti od úspešnosti ich implementácie.

Zatiaľ čo v prvej etape bolonského procesu bola váhavosť v uznávaní krátkych cyklov vzdelávania (pre odlišnú prax a ich pozíciu v národných kvalifikačných rámcoch), v súčasnosti sú už krátke cykly zaradené do kvalifikačného rámca EHEA. Treba však uviesť, že nejde o explicitný záväzok ministrov vytvárať programy v krátkych cykloch, pretože ich používanie na národnej úrovni je dobrovoľné. Krátke cykly môžu podporovať tých študentov, ktorí by inak nevstúpili do systému vysokoškolského vzdelávania pre osobné alebo pracovné prekážky. Štúdium v krátkych cykloch podporuje tiež zvyšovanie zručností študentov s ukončeným cyklom vzdelávania, obvykle v oblasti aplikovaných vied alebo v iných špecifických profesiách.

Príkladom progresu v bolonskom procese je aj prijatie národných kvalifikačných rámcov, ktoré vychádzajú z Kvalifikačného rámca EHEA kompatibilných s Európskym kvalifikačným rámcom. Tento proces podporil medzinárodnú mobilitu uznávaním dosiahnutého vzdelania a jasnou šandardizáciou jednotlivých stupňov vzdelávania. Prijatie národných kvalifikačných rámcov podporilo tiež používanie výstupov vzdelávania a prispelo k posunu vo vzdelávacom procese od tradičného (mnemotechnického) prístupu k prístupu orientovanému na študenta. Implementácia vzdelávacích výstupov, ku ktorej sa členské štáty zaviazali v Leuvene (Leuven Communiqué, 2009), bezprostredne súvisí s výučbou orientovanou na študenta a prispieva k transparentnosti a kompatibilitě vysokoškolských vzdelávacích systémov v celom EHEA.

Prijatím Európskeho systému transferu a akumulácie kreditov (ECTS) bol vytvorený nástroj na vyjadrenie pracovnej záťaže študenta podporujúci mobilitu a transparentnosť. Smernicou na zabezpečenie porovnateľnej aplikácie kreditov v praxi vysokých škôl je Užívateľská príručka ECTS, ktorá bola naposledy revidovaná v roku 2015 (ECTS Users' Guide, 2015). Základným princípom je alokácia kreditov na báze celkovej pracovnej záťaže študentov pri dosahovaní výstupov vzdelávania.

Kreditové systémy boli v minulosti niekedy prijímané formálne a bez toho, aby odrážali skutočnú záťaž študenta. Vtedy obvykle rozhodovalo vnímanie dôležitosti alebo pozície predmetu v očiach akademikov, bez zohľadnenia skutočnej námahy očakávanej od študenta. V iných prípadoch bol počet kreditov pre každý predmet určený počtom hodín výučby, resp. sa celkový počet kreditov stanovený na akademický rok vydal počtom predmetov. Správnosť implementácie kreditového systému by mala byť pravidelne hodnotená a monitorovaná.

Nástrojom prameniacim z Lisabonskej konvencie o uznávaní vzdelania a integrovaným do kľúčových záväzkov bolonského procesu je aj Dodatok k diplomu, ktorý plní dvojakú funkciu – umožňuje uznávanie dosiahnutého vzdelania a poskytuje informácie o výstupoch vzdelávania, výsledkoch študenta, systéme hodnotenia, absolvovaných predmetoch a ďalšie relevantné informácie. Navyše, študentom uľahčuje hľadanie zamestnania a ďalších eventuálnych študijných príležitostí v zahraničí tým, že podporuje v medzinárodnom meradle uznávanie akademických kvalifikácií nielen inštitúciami vysokoškolského vzdelávania, ale aj zamestnávateľmi.

Jednou z najdôležitejších hybných síl reforiem vo vysokoškolskom vzdelávaní a neoddeliteľnou súčasťou bolonského procesu je zabezpečenie kvality vzdelávania. V roku 2015 vyhlásili ministri zodpovední za vysoké školstvo *„zvýšenie kvality a relevantnosti výučby a vzdelávania“* za hlavnú misiu EHEA. Následne, v roku 2018, označili zabezpečovanie kvality za jeden z kľúčových záväzkov bolonského procesu s rozhodujúcim vplyvom na dosiahnutie konkurencieschopnosti, transparentnosti, porovnateľnosti a kompatibility európskych systémov vysokoškolského vzdelávania.

Zabezpečovanie kvality sa prostredníctvom bolonského procesu stalo pilierom európskej spolupráce vo vysokoškolskom vzdelávaní a dôležitou prevodovou pákou pre reformy aj v ďalších politikách EHEA. V roku 1999 sa členské štáty angažované v bolonskom procese zaviazali podporiť európsku spoluprácu v zabezpečovaní kvality

vytvorením porovnateľných kritérií a metód. Ich cieľom bolo zvýšiť porovnateľnosť systémov vysokoškolského vzdelávania, prehĺbiť vzájomnú dôveru v kvalitu národných vzdelávacích systémov, posilniť atraktivnosť systémov vysokoškolského vzdelávania, podporiť mobilitu a zvýšiť mieru, v ktorej vysokoškolské inštitúcie naplňali svoju základnú misiu. To bolo zdôraznené aj v ministerskom komuniké z roku 2001 (Prague Communiqué, 2001), že „*kvalita je základnou podmienkou dôvery*“.

Hlavné princípy modelu zabezpečovania kvality v EHEA boli ministrami školstva schválené v roku 2003 s následným prijatím prvej verzie Štandardov a smerníc zabezpečovania kvality (ESG) v roku 2005. Prijatie ESG výrazne zmenilo situáciu v systémoch zabezpečovania kvality, pretože prinieslo spoločný jazyk, spoločné referenčné body a súbor minimálnych kritérií pre implementáciu procesov zabezpečovania kvality. Podporilo dôveru, uznávanie výsledkov vzdelania a zahraničnú mobilitu. Európske štandardy a smernice boli formulované adekvátne genericky tak, aby boli aplikovateľné pre všetky formy vzdelávania v EHEA a nepredstavovali prekážku pre dodatočné národné kritériá kvality.

Na prijatie ESG nadviazalo v roku 2008 vytvorenie Európskeho registra zabezpečovania kvality (European Quality Assurance Register – EQAR), ktorý obsahuje zoznam externých agentúr kvality uplatňujúcich v plnej miere princípy ESG. Tvorba tohto registra umožnila v roku 2012 povoliť agentúram registrovaným v EQAR vykonávať svoje aktivity v celom priestore EHEA (pri súčasnom splnení národných požiadaviek). Otvorenie systémov vysokoškolského vzdelávania agentúram kvality aj mimo národných hraníc sledovalo poskytnutie dodatočných možností vysokým školám pri výbere agentúry ponúkajúcej špecifické oblasti a prístupy v hodnotení kvality vzdelávania.

V roku 2015 bola prijatá revidovaná verzia ESG s explicitným deklarováním vzdelávania orientovaného na študentov ako jedného z kľúčových kritérií vnútorných systémov zabezpečovania kvality. Na uľahčenie postupov pri vytváraní spoločných programov slúži *Európsky rámec na zabezpečenie kvality spoločných programov* (EHEA, 2015) ako súbor spoločne dohodnutých kritérií, ktoré môžu byť použité v procesoch hodnotenia spoločných programov vo všetkých participujúcich štátoch a vysokých školách.

Ministerské komuniké z roku 2020 (Rome Communiqué, 2020) vyzvalo tiež na aplikáciu ESG pri mikroosvedčeníach. Dosiahnutý progres je však zatiaľ slabý a vyžadoval by širšie zapojenie všetkých relevantných subjektov. Bez spoločných noriem zabezpečujúcich kvalitu, transparentnosť a porovnateľnosť mikroosvedčení nebude možné využiť ich potenciál a vzájomné uznávanie.

Vzdelávanie a výučba v EHEA

Vzdelávanie a výučba je jadrom aktivít vysokých škôl, reprezentuje základnú misiu vysokoškolských inštitúcií a najbezprostrednejšiu skúsenosť pre študentov. Väčšina zámerov a politík vysokoškolského vzdelávania (od posilňovania sociálnej dimenzie až po internacionalizáciu) je ovplyvňovaná a závisí od fungovania procesov vzdelávania

a výučby. Tieto procesy sú primárne determinované aktivitami na inštitucionálnej úrovni a ešte konkrétnejšie interakciami medzi študentmi a vyučujúcimi. Miera, v ktorej je vzdelávanie a výučba pre študentov relevantná a kvalitná, determinuje naplnenie cieľov a dosiahnutie výstupov, pre ktoré si študenti vysokoškolské vzdelávanie zvolili.

Politika výučby a vzdelávania je v EHEA hlboko zakorenená v rešpektovaní inštitucionálnej autonómie, čo znamená tiež menej priameho riadenia zo strany vrcholových národných autorít. To však neznamená, že vrcholové authority nemajú možnosti vplývať na zvýšenie kvality vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom kritérií a štandardov minimálnej kvality centrálné orgány determinujú mechanizmy zabezpečovania kvality a v danej oblasti výrazne uplatňujú svoj vplyv. Aj keď ani Európsky kvalifikačný rámec a ani národné kvalifikačné rámce nezasahujú do obsahu výučby a procesov vzdelávania, definujú štandardy pre ich organizáciu. Jednotlivé štáty vo svojich stratégiách na podporu kvality stanovujú rámcové požiadavky a podmienky garantujúce adekvátne vzdelávanie, napríklad aj určením požiadaviek na kvalifikačnú úroveň (a jej zvyšovanie) akademického personálu zabezpečujúceho vzdelávací proces a pod. Osobitné miesto má pritom vzdelávanie orientované na študentov ako proces charakterizovaný inovatívnymi metódami výučby podporujúcimi učenie sa študenta v komunikácii s učiteľom a inými študentmi. Tento model považuje študentov za aktívnych participantov vo svojom vlastnom vzdelávaní, pričom posilňuje transferovateľné zručnosti, napríklad riešenie reálnych problémov, kritické myslenie a pod.

Prvá zmienka o výučbe orientovanej na študenta sa v rámci bolonského procesu zjavila v Londýnskom komuniké (London Communique, 2007) a následne bola v komuniké z Leuvenu (Leuven Communique, 2009) výučba orientovaná na študenta charakterizovaná ako *„výučba s väčším dôrazom na posilnenie roly študenta vo vzdelávaní a výučba orientovaná na výstupy vzdelávania“*. Vzdelávanie orientované na študenta nie je iba určitou pedagogickou koncepciou, ale má väzby s celým systémom vzdelávania a v tomto zmysle je úzko prepojené aj s inými cieľmi EHEA. V komuniké z Jerevanu (Yerevan Communique, 2015) bolo vzdelávanie orientované na študentov zaradené aj do revidovaných Štandardov a smerníc zabezpečovania kvality (ESG) nielen ako špecifický indikátor pre vnútorné systémy zabezpečovania kvality (indikátor 1.3), ale aj ako transverzálny princíp pre všetky ďalšie indikátory a smernice.

Rastúci dopyt po vzdelávaní je sprevádzaný väčšou diverzifikáciou študentskej populácie (vrátane zahraničných študentov a účastníkov celoživotného vzdelávania), čo vyžaduje adaptáciu a inováciu vzdelávacích procesov. Nové generácie študentov prichádzajú na vysoké školy s novými vzormi a modelmi učenia sa, ktoré sú ovplyvnené spoločenskými a kultúrnymi zmenami, globalizáciou, digitalizáciou a umelou inteligenciou. To však vyžaduje kvalifikovaný personál, ktorý dokáže prispôbiť vzdelávací proces novej situácii a vytvárať nové politiky na inštitucionálnej a národnej úrovni s vymedzením podmienok a požiadaviek na zabezpečenie takého procesu vzdelávania. Digitalizácia a rýchly nárast aplikácie nástrojov umelej inteligencie vo vysokoškolskom vzdelávaní ovplyvní toto vzdelávanie na dlhú dobu.

Avšak zatiaľ čo benefity a úskalia digitalizácie boli už pomerne rozsiahlo dokumentované, riešenie dopadov umelej inteligencie na podobu vzdelávania je iba v začiatkoch.

Spolupráca v inovatívnej výučbe a vzdelávaní bola v roku 2018 vyhlásená v rámci bolonského procesu za významný symbol EHEA. Nadväzujúce Rímske komuniké (Rome Communiqué, 2020) bolo v téme výučby a vzdelávania veľmi ambiciózne a ministri zodpovední za vysoké školstvo sa v ňom zaviazali budovať EHEA, ktorý *„bude podporovať kreativitu, kritické myslenie, slobodné cirkulovanie poznatkov a rozšíri príležitosti poskytované technologickým rozvojom na výučbu a vzdelávanie podložené vedeckým výskumom“*. Ministri zdôraznili, že *„flexibilné a otvorené dráhy vzdelávania, ktoré predstavovali súčasť pôvodnej inšpirácie bolonského procesu, sú dôležitými prvkami vzdelávania orientovaného na študentov a v spoločnosti je po nich rastúci dopyt“*. Za týmto účelom schválili *Odporúčania národným autoritám na skvalitnenie vysokoškolského vzdelávania a výučby v EHEA* (EHEA, 2020). Je to najkomplexnejší politický dokument EHEA orientovaný na výučbu a vzdelávanie. Odporúčania národným autoritám sa koncentrujú na tri oblasti:

1. praktická realizácia výučby orientovanej na študenta do praxe vysokých škôl,
2. kontinuálnosť skvalitňovania výučbových procesov,
3. posilnenie kapacít vysokoškolských systémov a inštitúcií v zdokonaľovaní výučby a vzdelávania.

Všetky tri oblasti boli doplnené o indikátory a politiky ich zabezpečovania.

Súčasťou bolonského procesu bola od jeho začiatkov politika podpory internacionalizácie a akademických mobilit. Už v roku 1999 stanovila Bolonská deklarácia cieľ vytvoriť Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania ako kľúčový predpoklad na podporu mobility, zvýšenie globálnej konkurencieschopnosti európskeho vzdelávania, prilákanie študentov zo štátov mimo EHEA a posilnenie internej mobility v európskej akademickej komunite. Výzva na výrazné posilnenie medzinárodnej mobility bola opakovane obsiahnutá v komuniké z roku 2018 (Paris Communiqué, 2018).

Mobilita je v rámci bolonského procesu prepojená so širšou víziou internacionalizovaného, vzájomne prepojeného a inovatívneho EHEA (známeho ako tri I bolonského procesu: Internationalization, Inter-connection, Innovation). Táto vízia má byť dosahovaná prostredníctvom rozšírenia a podpory mobilit študentov, akademikov, výskumníkov a administratívneho personálu. Rímske komuniké (Rome Communiqué, 2020) prijalo záväzok zvýšiť do roku 2030 zahraničné mobility študentov na 20 %, posilňovať medzinárodné kompetencie študentov internacionalizáciou kurikul a účasťou študentov v inovatívnom medzinárodnom prostredí. Zvýšená mobilita môže významne prispieť k rozvoju interkultúrnych a jazykových kompetencií študentov, poskytuje mnohé príležitosti zapojenia sa do rôznych profesionálnych sietí a umožňuje zlepšiť perspektívy budúceho zamestnania absolventov. Mobilita nielen zlepšuje vzdelanostnú skúsenosť študentov, ale posilňuje aj pocit európskej identity a pomáha hlbšie pochopiť jednotlivé vysokoškolské systémy a procesy globalizácie.

V posledných rokoch vznikla koncepcia tzv. „domácej internacionalizácie“, ktorá sa stala pevnou súčasťou stratégií internacionalizácie vysokých škôl. Predstavuje „pridanú hodnotu“ k tradičnej internacionalizácii a umožňuje benefitovať z rozmanitých procesov internacionalizácie aj tým študentom, ktorí by sa inak nemohli klasickej mobility zúčastniť. Problémom domácej internacionalizácie je však absencia významného aspektu programov klasickej mobility, t. j. socializácie v medzinárodnom prostredí.

V súčasnosti má domáca internacionalizácia najčastejšie podobu prednášok zahraničných profesorov (či už osobne alebo online), ponuky kurikúl s medzinárodnou orientáciou, výučby predmetov a programov v cudzích jazykoch, integrácie zahraničných študentov s domácimi študentmi a pod. Prítomné sú aj partnerstvá so zahraničnými vysokými školami orientované na realizáciu spoločných programov (Joint Degrees).

Aktuálne úsilie Európskej komisie sa v súčasnosti orientuje na presadenie myšlienky spoločného európskeho diplomu a na podporu vytvárania Európskych univerzitných aliancií. Kriticky však treba uviesť, že ambiciózne mobilitné ciele týkajúce sa 20 % študentov v EHEA (resp. 50 % pre Európske univerzitné aliancie) do roku 2030 by na ich dosiahnutie vyžadovali zváženie z hľadiska potrebnej cieľenej podpory a nevyhnutných podporných štruktúr.

Záver

Ako kritický faktor vo vzťahu k implementácii bolonského procesu na vysokých školách sa javí nedostatočná úroveň finančných prostriedkov. Napriek dosiahnutému progresu v napĺňaní bolonských cieľov nemajú vysoké školy dostatočné zdroje a potrebnú podporu na efektívne prispôbenie sa rýchlym zmenám v spoločnosti, na ponuku vzdelávania zohľadňujúcu rozmanitosť študentskej populácie, na podporu celoživotného vzdelávania, premyslenú integráciu digitálnych postupov a optimálne používanie nástrojov umelej inteligencie tak, aby zabezpečili prípravu študentov schopných čeliť budúcim výzvam. Aj keď niektoré politiky a záväzky môžu byť aspoň čiastočne implementované bez mimoriadnych finančných nárokov, pre väčšinu z nich to možné nie je, resp. nie na udržateľnej úrovni. Vysoké školy sa síce stále viac prepájajú, avšak nedostatok financií ich môže dotlačiť k „sekundárnym“ riešeniam, napr. k virtuálnej spolupráci namiesto fyzickej mobility, prispôbovaniu ponuky študijných programov obmedzeným kapacitám školskej infraštruktúry a pod. V *Strategickom rámci EÚ pre vzdelávanie a odbornú prípravu* sa zdôrazňuje, že „verejné výdavky na vysokoškolské vzdelávanie by mali byť chránené, pretože predstavujú investíciu do hospodárskeho rastu“ (EHEA, 2020).

Problémom môže byť aj tzv. selektívna implementácia, ktorá predstavuje záujem iba o niektoré, ale nie všetky záväzky odsúhlasené v rámci bolonského procesu. To oslabuje logickú súdržnosť systému, pretože bolonské záväzky navzájom súvisia a sú vzájomne prepojené.

Nedostatky v implementovaní určitých reforiem môžu brzdiť dosahovanie cieľov procesu ako celku a vzbudzujú zdanie, že záväzky EHEA predstavujú akési „*obedové menu*“, z ktorého si každý participant vyberá to, čo sa mu hodí a o čo má záujem.

Preto je na stole otázka účinnejšieho monitoringu napĺňania bolonských záväzkov. To by však vyžadovalo v zúčastnených štátoch nielen viac hĺbkových analýz ich reálnej implementácie, ale aj väčší dôraz na špecifikáciu jednotlivých politík a záväzkov prostredníctvom konkrétnejších indikátorov.

Literatúra

EHEA (n.d.): Ministerial Declarations and Communiques. Dostupné na: <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>

EHEA (2024). Indicators and Descriptors for the Principles of Social Dimension in EHEA. Dostupné na: https://ehea.info/Immagini/2_BFUG_Annex-II-Communique_PaGs_SocialDimension.pdf

EHEA (2020). Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA. Dostupné na: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf

EHEA (2020). Principles and Guidelines for Strengthening the Social Dimension of Higher Education in EHEA. Dostupné na: https://ehea.info/Immagini/2_BFUG_Annex-II-Communique_PaGs_SocialDimension.pdf

EHEA (2018). Diploma Supplement. Dostupné na: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIV_952782.pdf

EHEA (2015). ECTS Users' Guide. Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>

EHEA (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Dostupné na: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf

ENQA, ESU, EUA & EURASHE (2015). European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes. Dostupné na: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/02_European_Approach_QA_of_Joint_Programmes_v1_0.pdf

ENQA, ESU, EUA & EURASHE (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Dostupné na: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

EQAR (2021). ESG Coverage of Higher Education Systems in Europe. Dostupné na: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2021/07/DEQAR_CONNECT_PolicyBrief_ESG_Coverage_of_EHEA.pdf

EU Council (2022). Council Recommendation on building bridges for effective European higher education cooperation. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0413%2801%29>

EU Council (2012). Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning. Dostupné na:
https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf

EU Council and UNESCO (1997). Lisbon Recognition Convention. Dostupné na:
<https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>

TAUGINIENĚ, L. et al. (2018). Glossary for Academic Integrity. Dostupné na:
http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2018/10/Glossary_revised_final.

prof. Ing. Dagmar Lesáková, CSc.
*autorka pôsobila ako bolonský expert
pre kvalitu vzdelávania*

Vplyv pandémie Covid-19 na vysokoškolské štúdium

Abstrakt

Článok sa zaoberá vplyvom pandémie COVID-19 na študentov vysokých škôl a aspekty spájané so štúdiom. Zameriava sa na analýzu údajov a vplyve pandémie na kľúčové aspekty vysokoškolského štúdia – trvanie štúdia, študijný prospech, motiváciu, kvalitu výučby, sociálne interakcie a rovnováhu medzi štúdiom a inými povinnosťami. Dáta prezentované v článku boli čerpané z medzinárodného prieskumu EUROSTUDENT VIII, ktorý predkladá zistenia v téme sociálno-ekonomických podmienok života študentov, ku ktorému prebehol zber dát na Slovensku v polovici roka 2022. Na základe dostupných údajov sa hodnotia rozdiely medzi študentmi, ktorí začali svoj akademický rok pred a po pandémii, pohlavím a stupňami štúdia.

Kľúčové slová

Pandémia Covid-19, vysokoškolské štúdium, študenti vysokých škôl, EUROSTUDENT VIII.

Abstract

The presented article examines the impact of the COVID-19 pandemic on university students and aspects related to their studies. It focuses on analyzing data and the effects of the pandemic on key aspects of higher education, such as study duration, academic performance, motivation, quality of education, social interactions, and the balance between studies and other responsibilities. The data presented in the article were drawn from the international EUROSTUDENT VIII survey, which explores findings on the socio-economic conditions of students' lives. Data collection for Slovakia took place in mid-2022. Based on the available data, the article evaluates differences between students who began their academic year before the pandemic and those who started during the pandemic, as well as differences across genders and levels of study.

Keywords

Covid-19 Pandemic, higher education, university students, EUROSTUDENT VIII.

Úvod

COVID-19 je infekčné ochorenie spôsobované vírusom SARS-CoV-2. Pandémia tohto ochorenia zachvátila svet v roku 2020 a závažným spôsobom zasiahla do mnohých oblastí spoločenského života. Jednou z takýchto oblastí bolo aj štúdium. Zasiahla systémy vzdelávania a odbornej prípravy na celom svete. Zmenila spôsoby učenia, vyučovania, komunikácie a spolupráce. To všetko malo dopad na študentov, učiteľov, rodiny, ako aj na širšiu komunitu. Hoci mnohé krajiny čelili výzve, ktorú priniesol koronavírus, existovali rozdiely v rozsahu požadovaných opatrení. V tejto súvislosti sa niekoľko krajín rozhodlo prijať opatrenia a zatvorili niektoré alebo všetky vzdelávacie inštitúcie na rôzne časové obdobie, od niekoľkých dní až na neurčito, v očakávaní ďalšieho vývoja v šírení pandémie. Zavedením epidemických opatrení sa teda prešlo na dištančnú formu vzdelávania.

V článku sa detailnejšie pozrieme na vplyv pandémie z hľadiska vysokého školstva na Slovensku. Konkrétne zameriame pozornosť na vysokoškolských študentov a aspekty spájané so štúdiom. A taktiež aký vplyv pociťujú študenti vysokých škôl na Slovensku v dôsledku pandémie Covid-19 na základe dát z medzinárodného prieskumu EUROSTUDENT VIII. Najprv sa pozrieme na vplyv pandémie Covid-19 na všetkých študentov, pričom budeme brať do úvahy rôzne aspekty spájané so štúdiom. V ďalšej časti upozorníme na jednotlivé aspekty a porovnáme vplyv medzi jednotlivými kategóriami – pohlavie, stupeň štúdia a študentov, ktorí začali svoj akademický rok na vysokej škole pred pandemiou a po pandémii.¹

¹ Poznámka pre čitateľa: Dáta v jednotlivých tabuľkách predstavujú podiel študentov, ktorí na škále hodnotenia vplyvu pandémie Covid-19 od 1 do 5 označili extrémne hodnoty – „1“ ako veľmi pozitívny vplyv a „5“ ako veľmi negatívny vplyv – a stredovú hodnotu „3“, ktorá znamenala, že pandémia nemala na kvalitu výučby žiadny vplyv. Percentuálne hodnoty teda nepredstavujú sumárne rozdelenie celej vzorky, ale iba vybrané kategórie, ktoré boli pre analýzu považované za najvýznamnejšie. Nezobrazuje

Vplyv pandémie Covid-19 na jednotlivé aspekty spojené so štúdiom

Pandémia Covid-19 priniesla veľké dôsledky pre systémy vysokoškolského vzdelávania študentov po celom svete. V kontexte národných a miestnych politík musela byť väčšina škôl a univerzít na celom svete zatvorená. Slovensko, podobne ako mnohé iné krajiny, zaviedlo dištančné vzdelávanie ako reakciu na pandémiu Covid-19.² Pri hodnotení vplyvu pandémie so štúdiom sa zameriame na šesť oblastí:

- trvanie štúdia,
- študijný prospech,
- motiváciu,
- kvalitu výučby,
- sociálne interakcie,
- rovnováhu medzi štúdiom a inými povinnosťami.

Tabuľka 1 Podiel študentov, ktorí pocítujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie Covid-19 na aspekty spojené so štúdiom³

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Trvanie štúdia	7,3 %	6,8 %	61,4 %
Známky/Študijný prospech	12,6 %	3,2 %	40,7 %
Motivácia zvládať študijné povinnosti	9,1 %	19,3 %	27,1 %
Kvalita výučby	8,1 %	13,4 %	26 %
Kontakt so spolužiakmi	5,9 %	40 %	17,7 %
Rovnováha štúdia s inými povinnosťami	15 %	13,2 %	29,8 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

Na základe údajov v *tabuľke 1* môžeme konštatovať, že pandémia Covid-19 mala na jednotlivé aspekty vysokoškolského štúdia rôzny dopad. Najvýraznejšie negatívne efekty boli zaznamenané pri socializácii, konkrétne kontaktov medzi spolužiakmi. Až 40 % študentov uviedlo, že pandémia mala na túto oblasť veľmi negatívny dopad, čo môže byť dôsledkom izolácie a absencie fyzického stretávania. Na druhom mieste

teda celkové rozdelenie všetkých odpovedí, ale len podiel tých, ktorí sa nachádzali na extrémoch škály alebo označili neutrálny postoj, respektíve žiadny vplyv.

² Na základe uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 114 z 15. marca 2020 bol vyhlásený núdzový stav na celom území Slovenskej republiky. Rektori a rektorky, riaditelia a riaditeľky priamoriadených organizácií spolu s vedeniami týchto inštitúcií operatívne prispôbili režim fungovania jednotlivých pracovísk. Následne opatrenia vyplývajúce z nariadenia Hlavného hygienika SR a Úradov verejného zdravotníctva ovplyvnili režim fungovania celej spoločnosti, vrátane vysokých škôl a priamoriadených organizácií. Viac informácií nájdete na: www.ozskolstva.sk

bola motivácia zvládať študijné povinnosti, kde 19,3 % uviedlo veľmi negatívny dopad. Na druhej strane pri aspekte známky/študijný prospech, len 3,2% uviedlo veľmi negatívny vplyv, avšak až na 12,6 % mala pandémia veľmi pozitívny vplyv. Tento trend môže súvisieť s možnosťou lepšieho sústredenia sa na štúdium alebo s hodnotiacimi zmenami, napríklad nižší počet skúšok, zmena formy skúšok a podobne. Pri rovnováhe štúdia s inými povinnosťami 15 % študentov zhodnotilo, že pandémia prispela k lepšej rovnováhe medzi štúdiom a inými povinnosťami. Podľa kvality výučby ju 8,1 % študentov hodnotilo veľmi pozitívne, čo môže naznačovať spokojnosť s online formami vzdelávania avšak 13,4 % študentov cítilo pokles kvality výučby, čo môže byť spojené napríklad s technickými problémami, nepripravenosťou inštitúcií na online formát alebo s nedostatočnou interakciou so študentmi. Podľa kategórie žiadny vplyv bol najviac zastúpený aspekt trvanie štúdia, ktorý uviedlo 61,4 %. Dôvod najmenšieho vplyvu v tejto kategórii môže byť ten, že na začiatku pandémie, ministri školstva EÚ posúdili situáciu a zhodli sa, že prioritou je ochrana žiakov, študentov a pracovníkov v školstve. Vymenili si informácie o opatreniach, ktoré sa prijali v jednotlivých členských štátoch v záujme ochrany a v záujme – zaistiť bezpečnosť žiakov, študentov a zamestnancov a zabezpečiť pokračovanie vzdelávania bez väčších prerušení.³

Vplyv pandémie Covid-19 na trvanie štúdia

Tabuľka 2 Podiel študentov, ktorí pociťujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie Covid-19 na trvanie štúdia

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Školský rok			
Po Covid-19	4,2 %	4,7 %	33,4 %
Pred Covid-19	3,1 %	2,1 %	28,1 %
Pohlavie			
Žena	4,3 %	4,5 %	36 %
Muž	3,0 %	2,2 %	25,3 %
Stupeň štúdia			
1. stupeň	4,7 %	4,6 %	38,7 %
2. stupeň štúdia	2,2 %	1,7 %	17,1 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

³ V tejto súvislosti diskutovali o dostupných možnostiach ponuky online kurzov a virtuálnej spolupráce. Vymenili si informácie a skúsenosti o podpore a poradenstve poskytovaných vzdelávacím a školiacim inštitúciám, zamestnancom a rodinám a dotkli sa aj dôsledkov krízy na mobilitu EÚ, pričom sa zamysleli nad virtuálnymi možnosťami a formátmi. Viac informácií nájdete na: <https://eu2020.hr/>

Porovnaním študentov, ktorí začali svoje štúdium pred pandémiou COVID-19 a po nej, sa ukazuje, že rozdiely vo vnímaní veľmi pozitívneho a veľmi negatívneho vplyvu sú malé. O niečo menší vplyv na trvanie štúdia pociťujú študenti, ktorí nastúpili po pandémii. 33,4 % uviedli, že nepociťujú žiadny vplyv pandémie s daným aspektom.

Podľa pohlavia vnímali muži vplyv pandémie na trvanie štúdia o niečo intenzívnejšie. Ženy častejšie uvádzali, že pandémia nemala žiadny vplyv na ich štúdium, čo bolo 36 % oproti 25,3 % u mužov. Pri porovnaní stupňov štúdia sa ukazuje, že študenti bakalárskeho štúdia (1. stupeň) častejšie uvádzali, že pandémia nemala na ich štúdium žiadny vplyv (38,7 %) v porovnaní so študentmi magisterského štúdia (2. stupeň), kde bol tento podiel len 17,1 %.

Vplyv pandémie Covid-19 na známky/študijný prospech

Tabuľka 3 Podiel študentov, ktorí pociťujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie Covid-19 na známky/študijný prospech

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Školský rok			
Po Covid-19	7,1 %	1,8 %	22,6 %
Pred Covid-19	5,4 %	1,3 %	18,1 %
Pohlavie			
Žena	7,8 %	1,8 %	24,5 %
Muž	4,7 %	1,4 %	16,1 %
Stupeň štúdia			
1. stupeň	8,2 %	2,4 %	25,4 %
2. stupeň štúdia	3,7 %	0,6 %	11,8 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

Študenti, ktorí začali svoje štúdium pred pandémiou, uvádzali veľmi pozitívny vplyv pandémie na svoje známky v 5,4 % prípadov, čo je nižšie ako u študentov, ktorí začali študovať po pandémii (7,1 %). Študenti, ktorí začali štúdium po pandémii, častejšie uvádzali, že pandémia nemala žiadny vplyv na ich prospech (22,6 %), v porovnaní so študentmi, ktorí začali študovať pred pandémiou (18,1 %).

Podľa pohlavia ženy častejšie uvádzali veľmi pozitívny vplyv pandémie na svoje známky (7,8 %) v porovnaní s mužmi (4,7 %). Podiel tých, ktorí nepociťovali žiadny vplyv pandémie na svoj prospech, bol vyšší u žien (24,5 %) ako u mužov (16,1 %), čo môže naznačovať, že ženy o niečo lepšie zvládali prechod na nové metódy štúdia. Pri porovnaní stupňov štúdia je viditeľný výrazný rozdiel. Študenti bakalárskeho štúdia (1. stupeň) častejšie uvádzali veľmi pozitívny vplyv pandémie na svoje známky (8,2 %) aj veľmi negatívny vplyv (2,4 %) v porovnaní so študentmi magisterského štúdia (2. stupeň), kde boli tieto hodnoty nižšie (3,7 % a 0,6 %). Pri porovnaní stupňov štúdia

je kategória žiadny vplyv opäť viac zastúpená u študentov bakalárskeho štúdia (25,4 %) ako u študentov magisterského štúdia (11,8 %). To naznačuje, že študenti magisterského stupňa častejšie, alebo vo väčšom množstve pociťovali vplyv pandémie na svoje známky/študijný prospech.

Vplyv pandémie Covid-19 na motiváciu zvládať študijné povinnosti

Tabuľka 4 Podiel študentov, ktorí pociťujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie Covid-19 na motiváciu zvládať študijné povinnosti

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Školský rok			
Po Covid-19	4,8 %	12,1 %	14,0 %
Pred Covid-19	4,3 %	7,2 %	13,1 %
Pohlavie			
Žena	5,5 %	11,7 %	15,1 %
Muž	3,6 %	7,5 %	11,9 %
Stupeň štúdia			
1. stupeň	6,1 %	12,3 %	18,1 %
2. stupeň štúdia	2,7 %	5,3 %	7,1 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

Študenti, ktorí začali štúdium po pandémii, častejšie uvádzali veľmi negatívny vplyv na svoju motiváciu (12,1 %) v porovnaní so študentmi, ktorí začali štúdium pred pandemiou (7,2 %). Tento rozdiel môže byť spôsobený tým, že študenti po pandémii nezažili tradičné formy výučby na vysokej škole a ich očakávania mohli byť narušené nedostatkom priameho kontaktu s pedagógmi a spolužiakmi.

Podľa pohlavia, ženy pociťovali veľmi negatívny vplyv pandémie na motiváciu zvládať študijné povinnosti o niečo viac ako muži (11,7% oproti 7,5 %). Pri porovnaní podľa stupňov štúdia študenti bakalárskeho štúdia (1. stupeň) uvádzali vyšší podiel veľmi pozitívneho (6,1 %), aj veľmi negatívneho vplyvu (12,3 %) v porovnaní so študentmi magisterského štúdia (2. stupeň), kde tieto hodnoty dosahovali 2,7 % a 5,3 %. Študenti bakalárskeho štúdia tiež častejšie uvádzali, že pandémia nemala na ich motiváciu žiadny vplyv (18,1 % oproti 7,1 % študentov magisterského štúdia). Tento rozdiel naznačuje, že študenti magisterského štúdia boli vnímavejší na zmeny vo vzdelávacom prostredí a pociťovali vyšší vplyv na motiváciu zvládať svoje študijné povinnosti.

Vplyv pandémie Covid-19 na kvalitu výučby

Tabuľka 5 Podiel študentov, ktorí pocitujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie Covid-19 na kvalitu výučby

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Školský rok			
Po Covid-19	4,3 %	8,4 %	13,5 %
Pred Covid-19	3,8 %	5,0 %	12,5 %
Pohlavie			
Žena	5,0 %	7,5 %	15,8 %
Muž	3,1 %	5,8 %	10,2 %
Stupeň štúdia			
1. stupeň	5,7 %	8,1 %	17,8 %
2. stupeň štúdia	2,2 %	3,6 %	6,7 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

Pri porovnaní vplyvu pandémie na kvalitu výučby sú rozdiely medzi jednotlivými skupinami len mierne. Veľmi negatívny vplyv uvádzali študenti, ktorí začali akademický rok po pandémii častejšie (8,4 %) oproti 5,0 % študentom, ktorí začali štúdium pred pandémiou. Podiel študentov, ktorí nepocitovali žiadny vplyv, bol vyšší u študentov bakalárskeho štúdia (17,8 % oproti 6,7 %), čo naznačuje, že študenti magisterského štúdia vnímali dopady pandémie na kvalitu výučby intenzívnejšie.

Vplyv pandémie Covid-19 na kontakt so spolužiakmi

Tabuľka 6 Podiel študentov, ktorí pocitujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie Covid-19 na kontakt so spolužiakmi

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Školský rok			
Po Covid-19	3,1 %	24,3 %	8,9 %
Pred Covid-19	2,8 %	15,7 %	8,8 %
Pohlavie			
Žena	3,7 %	23,3 %	10,9 %
Muž	2,1 %	16,6 %	6,8 %
Stupeň štúdia			
1. stupeň	4,3 %	24,7 %	11,9 %
2. stupeň	1,3 %	12,0 %	4,2 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

Študenti, ktorí začali štúdium po pandémie, častejšie uvádzali veľmi negatívny vplyv pandémie na kontakt so spolužiakmi (24,3 %) v porovnaní so študentmi, ktorí začali štúdium pred pandemiou (15,7 %). Tento výrazný rozdiel môže byť spôsobený tým, že študenti, ktorí začali svoj akademický rok po pandémie nezažili tradičné formy interakcie – prezenčné prednášky, semináre či mimoškolské aktivity.

Podľa pohlavia ženy častejšie uvádzali veľmi negatívny vplyv pandémie na kontakt so spolužiakmi (23,3 %) v porovnaní s mužmi (16,6 %). Pri porovnaní podľa stupňov štúdia študenti bakalárskeho štúdia (1. stupeň) častejšie uvádzali veľmi negatívny vplyv (24,7 %) v porovnaní so študentmi magisterského štúdia (2. stupeň), kde bol tento podiel nižší (12,0 %).

Vplyv pandémie Covid-19 na rovnováhu štúdia s inými povinnosťami

Tabuľka 7 Podiel študentov, ktorí pocitujú veľmi pozitívny, veľmi negatívny alebo žiadny vplyv pandémie COVID-19 na rovnováhu štúdia s inými povinnosťami

	Veľmi pozitívny vplyv	Veľmi negatívny vplyv	Žiadny vplyv
Školský rok			
Po Covid-19	8,2 %	8,3 %	15,6 %
Pred Covid-19	6,8 %	4,9 %	14,2 %
Pohlavie			
Žena	8,9 %	8,4 %	17,0 %
Muž	6,0 %	4,8 %	12,8 %
Stupeň štúdia			
1. stupeň	9,9 %	8,4 %	19,8 %
2. stupeň štúdia	4,1 %	3,9 %	7,3 %

Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, vlastné spracovanie

Analýza vplyvu pandémie Covid-19 na rovnováhu medzi štúdiom a inými povinnosťami ukázala medzi jednotlivými kategóriami len malé rozdiely. Pri porovnaní študentov, ktorí začali svoje štúdium pred pandemiou a tých, ktorí začali študovať po pandémie, je viditeľný mierny nárast v kategórii veľmi negatívny vplyv (8,3 % po pandémie oproti 4,9 % pred pandemiou).

Podľa pohlavia môžeme vidieť najväčší rozdiel (aj keď nevelký) v kategórii žiadny vplyv, kde ženy pocitovali menší vplyv pandémie na rovnováhu štúdia s inými povinnosťami (17,0% v porovnaní s mužmi 12,8 %). Pri porovnaní podľa stupňov štúdia sa aj v tomto aspekte ukázalo, že žiadny vplyv bol vyšší u študentov bakalárskeho štúdia (1. stupeň) a to 19,8 % v porovnaní so študentmi magisterského štúdia (2. stupeň) a to 7,3 %.

Záver

Pandémia COVID-19 priniesla globálne výzvy, ktoré zasiahli prakticky každú oblasť spoločenského života, výnimkou nebolo ani vysokoškolské vzdelávanie.

Na základe analýz, ktoré vychádzajú z medzinárodného prieskumu EUROSTUDENT VIII, možno zhodnotiť, že pandémia mala na vysokoškolských študentov rôznorodý dopad. Jednotlivé aspekty štúdia boli ovplyvnené odlišnou mierou. Výsledky prieskumu ukázali, že najvýraznejšie negatívne vplyvy boli zaznamenané v oblasti kontaktov so spolužiakmi a motivácie zvládať študijné povinnosti. Naopak, študijný prospech vykazoval pozitívnejšie hodnotenia, čo môže byť dôsledkom väčšej flexibility v hodnotení a možnosti sústrediť sa na štúdium počas izolácie.

Rozdiely medzi skupinami poukazujú na to, že študenti, ktorí začali svoje štúdium pred pandémiou, študenti magisterského ročníka (2. stupňa) a muži boli pandémiou ovplyvnení intenzívnejšie. Najväčšie rozdiely medzi porovnanými skupinami vykazovali študenti 1. a 2. stupňa.

Literatúra

Databáza EUROSTUDENT VIII

www.ozskolstva.sk

<https://eu2020.hr/>

Mgr. Denisa Pažitková
CVTI SR, oddelenie vysokých škôl
denisa.pazitkova@cvtisr.sk

Nevedia alebo sa nechcú učiť študenti vysokých škôl matematiku?

Abstrakt

V našom príspevku vyhodnocujeme matematické vedomosti a zručnosti študentov Fakulty ekonomiky a manažmentu a Technickej fakulty Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre v školskom roku 2023/2024. Na získanie podkladov sme študentom zadávali domáce aj školské písomné práce. Vyhodnotenie sme robili metódou matematickej popisnej štatistiky. Počítali sme priemerné bodové hodnotenie jednotlivých súčastí aj celkového počtu bodov získavaných študentmi a aj korelačné koeficienty, s pomocou ktorých sme zistili, či ak študent zvládne jeden tematický celok ovplyvní to aj naučenie iného. Za doma vypracované úlohy študenti získali viac bodov, ako za práce písané v škole, čo je logické. Na FEM semester úspešne ukončilo len 72,39 % z tých, čo začali študovať, resp. 84,43 % z tých, čo ukončili semester zápočtom. Na TF to je 79,73 % z tých, čo začali študovať, resp. 89,39 % z tých, čo mohli ísť na skúšku. Zistili sme, že študenti sa už nevedia systematicky učiť matematiku, alebo, čo by bolo horšie nechcú sa ju učiť.

Kľúčové slová

Overovanie matematických vedomostí a zručností, domáce a školské písomné práce, vyhodnotenie získaných údajov.

Abstract

In our paper, we evaluate the mathematical knowledge and skills of students of the Faculty of Economics and Management and the Faculty of Technology of the Slovak University of Agriculture in Nitra in the school year 2023/2024. To obtain data, we assigned students home written work and work they wrote at school. The evaluation was done using the method of mathematical descriptive statistics. We computed the average scores of the individual components and the total scores earned by the students, as well as the correlation coefficients, which we used to determine whether a student's mastery of one topic unit would affect the learning of another. Students scored more points for homework than for work written at school, which is logical. Only 72.39% of those who started their studies at FEM successfully completed the semester, or 84.43% of those who completed the semester with credit. At TF, this is 79.73% of those who started their studies, or 89.39% of those who could take the exam. We have found that students no longer know how to learn mathematics systematically or, worse, do not want to learn it.

Keywords

Verification of mathematical knowledge and skills, home and school written work, evaluation of the data obtained.

Úvod

Posledné tri školské roky na Fakulte ekonomiky a manažmentu (FEM) a Technickej fakulte (TF) Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre overujeme vedomosti a zručnosti, ktoré títo študenti získavajú dvomi formami. Väčšiu časť pomocou domácich písomných prác, na FEM jednu časť a na oboch fakultách aj skúšku v škole. Uvedomujeme si, že hodnotenie matematických vedomostí, zručností, ale aj matematickej gramotnosti študentov nemá byť len o vytváraní úsudkov o ich schopnostiach. Musíme sledovať, či a ako študenti rozumejú matematickému jazyku, jednotlivým pojmom a zručnostiam a čo by mali urobiť, aby uspeli.

Cigler (2016) sa detailne zaoberá matematickými schopnosťami a matematickými zručnosťami, uvádza hlavné rozdiely, spôsoby ich vzniku a možnosti ich merania.

Thomas A. Romberg (1992) vo svojom diele *Mathematics Assessment and Evaluation (Imperatives for Mathematics Educators)* hovorí o tom, ako možno hodnotiť autentické výsledky v matematike.

Alan H. Schoenfeld (2007) tvrdí, že na testovaní záleží. Môže rozhodnúť o budúcnosti študentov, ale aj škôl.

Hornýák Gregášová a Váriová (2022) vo svojej práci skúmajú nástroje skúšania.

Pechočiak a Kecskés (2016) hovoria, že použitie matematických a štatistických metód pri hodnotení úrovne vedomostí študentov umožňuje nielen detekciu výskytu určitých javov v novom globálnom prostredí, ale vyžaduje si nepriamo osobitnú pozornosť.

Patrick M. Jenlink (2020) hovorí vo svojom diele *The Language of Mathematics. How the Teacher's Knowledge of Mathematics Affects Instruction*, že zložitost' vyučovania matematiky je nepopierateľná a pri príprave učiteľov s podstatnými znalosťami matematického obsahu a matematického vyučovania sa príliš často ignoruje.

Materiál a diskusia

V našom príspevku skúmame overovanie vedomostí a zručností z matematiky u študentov zo šiestich študijných skupín študujúcich na Fakulte ekonomiky a manažmentu (FEM) a piatich z Technickej fakulty (TF) Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre.

Do 6 skupín z FEM

v zimnom semestri bolo zapísaných spolu 144 študentov, desiati z nich vôbec nenastúpili na začiatku semestra na štúdium, t. j. študovať začalo 134 študentov. 13 študentov bez udania dôvodu zanechalo štúdium počas semestra. Z nich 5 už po prvom týždni, po dvoch v siedmom, ôsmom a deviatom týždni a dvaja dokonca tesne pred ukončením semestra v jedenástom týždni. Semester teda ukončilo len 121 študentov, čo je 84,03 % z tých, ktorí boli prijatí na štúdium.

Do 5 skupín z TF

na začiatku letného semestra bolo zapísaných spolu 79 študentov, piati z nich nenastúpili na začiatku semestra na štúdium, študovať teda začalo 74 študentov. Po jednom študentovi zanechali štúdium v treťom a štvrtom týždni a dvaja v dvanástom týždni, semester teda ukončilo 70 študentov, čo je 88,61 % z tých, ktorí boli zapísaní na začiatku semestra.

Na oboch fakultách mohli študenti počas semestra získať spolu 55 bodov. Doma vypracovali 4 písomné práce po 10 bodov, navyše študenti TF aj seminárnu prácu za 15 bodov. Študenti FEM písali 15-bodovú prácu v škole. Všetky práce sa týkali len prebratého učiva z jedného, maximálne dvoch týždňov. Na vypracovanie domácich prác mali študenti celý týždeň, pričom mohli na to využiť svoje poznámky z prednášok, precvičené úlohy na cvičeniach a samozrejme aj odporúčanú literatúru. Uvedieme ukážky takých prác, najskôr pre študentov FEM:

1. práca:

1. Zobrazte graf lineárnej funkcie f a napíšte jej vlastnosti, ak $f: y = -8x + 24$.
2. Zobrazte graf kvadratickej funkcie g a napíšte jej vlastnosti, ak $g: y = x^2 - 9x + 14$.
3. Napíšte definíciu prostej funkcie a načrtnite ukážku jej grafu.

2. práca:

Daná je funkcia $f: y = 4^{x+1} - 32$.

1. Zobrazte graf funkcie f (exponenciálna funkcia).
2. Vyjadrite inverznú funkciu f^{-1} .
3. Zobrazte graf inverznej funkcie f^{-1} (logaritmická funkcia).

3. práca:

1. Pomocou jednostranných limít zistíte asymptoty bez smernice grafu funkcie

$f: y = \frac{3x^2}{x+1}$. Nájdenu asymptotu načrtnite v súradnicovej sústave.

2. Zistíte rovnicu asymptoty so smernicou pre graf funkcie $f: y = \frac{3x^2}{x+1}$.

Nájdenu asymptotu načrtnite v súradnicovej sústave.

3. Napíšte definíciu asymptoty so smernicou.

4. práca:

1. Vypočítajte deriváciu funkcie $f: y = 7x^2 \cdot \cos x$.
2. Vypočítajte deriváciu funkcie $g: y = \ln(3x^2 + 7x - 2)$.
3. Odvodte vzorec pre deriváciu funkcie $\cotg x$.

Školská práca:

1. Zistíte intervaly monotónnosti funkcie $f: y = x^3 + 3x^2 - 9x + 1$.
2. Zistíte lokálne extrémny funkcie $f: y = x^3 + 3x^2 - 9x + 1$.
3. Napíšte definíciu konkávnej funkcie a definíciu inflexného bodu.

Teraz uvidíme ukážky prác pre študentov TF:

1. práca:

1. Aký je názov funkcie $f: y = -5 - 3x$, ako sa volá jej graf a načrtnite ho. Napíšte aspoň 3 vlastnosti.
2. Určte inverznú funkciu k funkcii $g: y = 4 + 2\log_3(5 - x)$.

2. práca:

1. Vypočítajte deriváciu funkcie $y = 2\cos^4 x$.
2. Nájdite intervaly monotónnosti funkcie $f: y = 2x^3 + 3x^2 - 36x + 5$.

3. práca:

1. Vypočítajte druhé parciálne derivácie funkcie $z = 5\sin x \cdot \cos y$.
2. Nájdite rovnicu dotykovej roviny τ k ploche $f: z = 2y - 3x^2 + 4xy - 7$ v bode dotyku $B = [-1, -2, ?]$.

4. práca:

1. Vypočítajte $\int \frac{\ln^3 x}{4x} dx$.
2. Vypočítajte $\int_1^3 2 \ln x dx$.

Seminárna práca:

1. Načrtnite obrázok plochy ohraničenej grafmi funkcií $f: y = 5 - x^2$ a $g: y = x + 3$.
2. Vypočítajte obsah tejto plochy.
3. Vypočítajte objem rotačného telesa, ktoré vznikne otáčaním tejto plochy okolo osi x .

Na to, aby študenti získali zápočet, potrebovali získať aspoň 30 bodov z 55 bodov. Na FEM 6 študentov nespĺnilo podmienky pre získanie zápočtu, na TF 4 študenti. Títo študenti mali možnosť opravy zápočtových písomných prác. Opravná zápočtová písomná práca na FEM pozostávala z piatich príkladov po 10 bodov, pričom každý prislúchal jednotlivým prácam, ktoré písali študenti počas semestra a jeden zo školskej písomnej práce. Na TF body, ktoré študenti získali zo seminárnej práce sa pripočítavali k bodom z opravnej práce, ktorá pozostávala zo štyroch príkladov po 10 bodov, prislúchajúcich jednotlivým domácim prácam. Ani jeden študent nezískal potrebných 30 bodov, a teda zápočet nezískali. Majú možnosť si zopakovať celý predmet, prípadne, ak nespĺnili podmienky vo viacerých predmetoch, opakovať celý ročník.

Teda zo 144 zapísaných študentov na FEM sa skúšky mohlo zúčastniť len 115 študentov. Na TF zo 79 zapísaných študentov sa skúšky mohlo zúčastniť len 66 študentov. Tí mali nárok na jeden riadny a dva opravné termíny. Skúšková písomná práca pozostávala z 5 príkladov po 10 bodov, teda spolu za 50 bodov. Na získanie

známky zo skúšky z matematiky museli študenti napísať skúškovú písomnú prácu tak, aby súčet bodov zo skúškovej písomnej práce a bodov, ktoré získal počas semestra bol najmenej 64. Výslednú známku sme určili pomocou stupnice ECTS:

- A(1) – výborne: 93 – 100 %
- B(1,5) – veľmi dobre: 86 – 92 %
- C(2) – dobre: 79 – 85 %
- D(2,5) – uspokojivo: 72 – 78 %
- E(3) – dostatočne: 64 – 71 %
- F(4) – nedostatočne: ≤ 63 %

Na skúšku na FEM sa vôbec nedostavili (bez udania dôvodu) 4 študenti, 14 skúšku neurobili (štyria sa zúčastnili len jedného termínu, dvaja dvoch termínov a všetky termíny vyčerpalo osem študentov). Skúšku teda úspešne zvládlo 97 študentov. Na TF sa jeden študent nezúčastnil skúšky a šiesti skúšku neurobili (jeden bol raz, jeden dvakrát a štyria trikrát). Skúšku z matematiky tak získalo 59 študentov.

Uvádzame ukážku jednej z možných skúškových písomných prác na FEM:

1. Nájdite asymptoty grafu funkcie $f: y = \frac{2x^2}{x+3}$.
2. Nájdite intervaly monotónnosti funkcie $g: y = x^4 - 2x^2 + 5$.
3. Nájdite inflexné body funkcie $h: y = x^4 - 4x^3 - 18x^2 - 3x + 5$.
4. Nájdite lokálne extrémny funkcie $k: z = 4x - y - x^2 - y^2 - xy + 5$.
5. Vypočítajte druhé parciálne derivácie funkcie $z = \sin(5xy)$.

Uvádzame aj ukážku skúškovej písomnej práce na TF:

1. Nájdite intervaly konvexnosti a konkávnosti funkcie $g: y = \frac{1}{2}x^4 - x^3 - 18x^2 + 5x - 4$.
2. Vypočítajte prvé parciálne derivácie funkcie $z = 2 \cos \frac{3x}{4y}$.
3. Vypočítajte obsah rovinného útvaru ohraničeného grafmi funkcií $f: y = 6 - x^2$ a $g: y = 2x^2 + 3$. Načrtnite obrázok plochy.
4. Vypočítajte rovnicu $y' = 3x^2 y$.
5. Vypočítajte rovnicu $y'''' = 3x^2$.

Body, ktoré študenti získali počas semestra a na skúške sme zapísali do excelovských tabuliek. Z nich sme vypočítali priemerné bodové hodnotenie jednotlivých súčastí overovaných vedomostí a celkového počtu bodov, aj ich percentuálne vyjadrenie. Tieto údaje sme tiež zapísali do tabuliek.

Tabuľka 1 Počty bodov získaných študentmi FEM počas semestra a ich percentuálne vyjadrenie

	1.ú	2.ú	3.ú	4.ú	Σ	Špp	Sb	Spp	CSB
Body	9,606	9,653	8,367	8,653	36,204	9,224	45,429	29,673	75,102
%	96,06	96,53	83,67	86,53	90,51	61,50	82,60	59,35	71,53

Zdroj: Vlastné spracovanie

Vysvetlivky k tabuľke 1:

i. ú – *i*-ta domáca písomná práca (*i* = 1 až 4) Σ – súčet bodov zo 4 domácich písomných prác

Špp – školská písomná práca

Sb – súčet bodov získaných počas semestra

Spp – skúšková písomná práca

CSB – celkový súčet bodov

Z tabuľky 1 vyplýva, že prvé dve domáce písomné práce o funkciách a ich grafoch študenti FEM zvládli výborne, na vyše 96 %. Tretia práca, v ktorej mali vypočítat asymptoty grafu funkcie a následne ich zakresliť, dopadla zo všetkých najhoršie, na necelých 84 %. Štvrtá, v ktorej mali študenti vypočítat relatívne jednoduché derivácie, tiež nedopadla najlepšie, na 86,5 %. Vo všetkých domácich prácach študenti strácali body za vypracovanie teoretických otázok. Často si mýlili definície s vetami, nevedeli odvodiť dané vzorce, hoci na to mali dosť času a k dispozícii aj poznámky a literatúru. Najhoršie napísali študenti školskú písomnú prácu, len na 61,5 %. Preto priemerný počet bodov získaných v priebehu semestra dosiahol hodnotu vyše 45, čo predstavuje 82,6 %.

Ako sme už spomínali, 97 študentov FEM úspešne zvládlo aj skúškovú písomnú prácu a získali známku z predmetu matematika. Napísali ju v priemere najhoršie, len na necelých 30 bodov, čo je 59,35 %. Keby sme brali do úvahy len túto prácu, ako sa to praktizovalo pred mnohými rokmi, tak by väčšina študentov nezískala skúšku. Ale po spočítaní bodov získaných v priebehu semestra s bodmi zo skúškovej práce to v priemere bolo tesne nad 75 bodov, v percentuálnom vyjadrení 71,53 %, čo je na dolnej hranici hodnotenia D – uspokojivo. V tabuľke 2 uvádzame bodové hodnotenie a jeho percentuálne vyjadrenie študentov TF. Rozdiel oproti študentom FEM je len v stĺpci Sp (domáca seminárna práca), kde študenti FEM mali školskú písomnú prácu.

Tabuľka 2 Počty bodov získaných študentmi TF počas semestra a ich percentuálne vyjadrenie

	1.ú	2.ú	3.ú	4.ú	Σ 1-4	Sp	Sb	Spp	CSB
Body	8,881	8,983	8,169	7,966	34,000	12,932	46,932	28,576	75,509
%	88,81	89,83	81,69	79,66	85,00	86,21	85,33	57,15	71,91

Zdroj: Vlastný výpočet

V priemere študenti ani jednu úlohu nenapísali nad 90 %. Najhoršie dopadol výpočet neurčitých a určitých integrálov, len na necelých 80 %. Skúškovú písomnú prácu napísali študenti TF o vyše 2 % horšie ako študenti FEM, ale celkový priemerný percentuálny výsledok študentov TF bol porovnateľný so študentmi FEM. Dá sa to

Nevedia alebo sa nechcú učiť študenti vysokých škôl matematiku?

vysvetliť aj tým, že na rozdiel od študentov FEM svoju seminárnu prácu za 15 bodov tiež vypracovávali doma, čiže mali výhodnejšie podmienky na vypracovanie.

V ďalšej časti našej práce sme chceli zistiť vplyv úspešnosti jednotlivých „súčastí“ semestra medzi sebou. Na toto porovnanie sme použili korelačné koeficienty, ktoré predstavujú vzťahy medzi týmito položkami. Chceme zistiť, či zisk určitého počtu bodov ovplyvní aj zisk iného počtu bodov. Silná závislosť nastáva vtedy, ak je

- korelačný koeficient z intervalov $\left\langle -1, -\frac{2}{3} \right\rangle \cup \left(\frac{2}{3}, 1 \right)$,
- stredná závislosť pre hodnoty z intervalov $\left\langle -\frac{2}{3}, -\frac{1}{3} \right\rangle \cup \left(\frac{1}{3}, \frac{2}{3} \right)$ a
- slabá závislosť je vtedy, ak korelačný koeficient je z intervalu $\left\langle -\frac{1}{3}, \frac{1}{3} \right\rangle$.

Tabuľka 3 Korelačné koeficienty medzi jednotlivými počtami bodov na FEM

	Σu	Σpp	Sb	Spp	CSB
Σu		0,074903	0,559972	-0,10045	0,192852
Σpp	0,074903		0,868128	0,210367	0,596473
Sb	0,559972	0,868128		0,124783	0,591567
Spp	-0,10045	0,210367	0,124783		0,873772
CSB	0,192852	0,596473	0,591567	0,873772	

Zdroj: Vlastný výpočet

Ako vyplýva z *tabuľky 3*, silná závislosť nastala medzi bodmi získanými za skúškovú písomnú prácu a celkovým súčtom bodov (koeficient 0.874) a bodmi za školskú písomnú prácu a súčtom bodov získaných počas semestra (koeficient 0.868). Z toho vyplýva, že relatívne zle v škole napísané obidve práce ovplyvnili jednotlivé súčty bodov. Stredná závislosť nastala v troch prípadoch: medzi školskou písomnou prácou a celkovým súčtom bodov za celý semester (koeficient 0.596), medzi súčtom bodov získaných počas semestra a celkovým súčtom bodov za celý semester (koeficient 0.592) a medzi súčtami bodov zo zadania a súčtom bodov získaných počas semestra, teda bodmi potrebnými na získanie zápočtu (koeficient 0.560). Ostatné vzťahy vykazovali slabú závislosť, čiže sa navzájom neovplyvňovali. Pre študentov TF boli korelačné koeficienty nasledovné:

Tabuľka 4 Korelačné koeficienty medzi jednotlivými počtami bodov na TF

	Σu	Sp	Sb	Spp	CSB
Σu		0,45627	0,915486	-0,03309	0,459674
Sp	0,45627		0,775736	-0,16222	0,268949
Sb	0,915486	0,775736		-0,09681	0,447599
Spp	-0,03309	-0,16222	-0,09681		0,846701
CSB	0,459674	0,268949	0,447599	0,846701	

Zdroj: Vlastný výpočet

Najsilnejšia závislosť bola medzi súčtami bodov z domácich písomných prác a súčtom bodov získaných počas semestra (koeficient 0,915). Silné boli aj medzi bodmi za skúškovú písomnú prácu a celkovým súčtom bodov (koeficient 0,847) a medzi súčtom bodov získaných počas semestra a bodmi za seminárnu prácu (koeficient 0,776).

Medzi tromi vzťahmi boli stredné závislosti: medzi súčtom bodov zo 4 domácich písomných prác a bodmi za seminárnu prácu, medzi súčtom bodov zo 4 domácich písomných prác a celkovým súčtom bodov a medzi súčtom bodov získaných počas semestra a celkovým súčtom bodov.

Medzi ostatnými vzťahmi boli slabé závislosti, čiže neovplyvňovali sa dané súčty bodov.

Záver

Na Fakulte ekonomiky a manažmentu a na Technickej fakulte Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre overujeme získané matematické vedomosti a zručnosti študentmi dvoma spôsobmi:

- samostatnými písomnými prácami vypracovanými študenti doma a
- skúškovou písomnou prácou absolvovanou prezenčne v škole.

Za domáce písomné práce získali študenti FEM v priemere 36,2 bodu, čo je 90,5 % zo všetkých možných 40 bodov. U študentov TF to bolo len 34 bodov, čo predstavuje 85 % z možných 40 bodov. V oboch prípadoch je to pomerne vysoké percento, ale vyplýva z toho, že študenti na ich vypracovanie mali týždeň a mohli využiť poznámky z prednášok, cvičení, prípadne inú literatúru.

Študenti FEM napísali školskú písomnú prácu na 61,5 %, čo bolo v priemere 9,2 bodu z 15 a skúškovú písomnú prácu v priemere len na 59,35 %, teda necelých 30 bodov z 50. Študenti TF písali aj domácu seminárnu prácu s úspešnosťou tesne nad 86 %. Skúškovú písomnú prácu napísali v priemere len na 57 %, teda 28,6 bodu z 50. Celková priemerná úspešnosť u všetkých študentov oboch fakúlt bola približne rovnaká (FEM 71,5 %, TF 71,9 %), čo prislúcha priemernému hodnoteniu uspokojivo, ale len tesne na dolnej hranici stupnice.

Na FEM z pôvodne zapísaných 144 študentov v 6 študijných skupinách začalo študovať predmet matematika len 134 študentov, ale nakoniec semester úspešne ukončilo len 97 študentov. To predstavuje 72,39 % z tých, čo začali študovať, resp. 84,43 % z tých, čo ukončili semester zápočtom. Na TF bolo pôvodne zapísaných v 5 študijných skupinách 79 študentov, študovať začalo 74 študentov, ale skúšku z matematiky získalo len 59 študentov. Je to 79,73 % z tých, čo začali študovať, resp. 89,39 % z tých, čo mohli ísť na skúšku.

Čo sa týka percentuálneho ukončenia štúdia daného predmetu sa môže neznalému čitateľovi zdať, že je to relatívne vysoké číslo (85 %, resp. 89 %). Ale tým, že veľké množstvo bodov mohol študent získať vypracovaním prác doma a nevieme dokázať, či mu s nimi nepomohol niekto cudzí, si myslíme, že mohlo to byť aj lepšie. Vidíme to

napríklad aj v škole, keď študent pri tabuli nevie vypočítať podobný príklad. Napokon celkový priemerný počet bodov je veľmi nízky, ako to uvádzame v práci. Uvedomujeme si, že v mnohých, predovšetkým technických školách, býva „odchod“ po prvom absolvovanom ročníku oveľa väčší, ale vedenie školy nás „tlačí“, aby sme sa dostali pod 10 %. Vysoké školy sú totiž stále platené aj podľa počtu študentov.

Myslíme si, že ak by sme hodnotili študentov len na základe skúškovkej práce, teda tak, ako sa to realizovalo pred niekoľkými rokmi, úspešnosť by bola veľmi nízka a študenti by mali problém s úspešným absolvovaním predmetu matematika. Študenti sa nevedia a ani nechcú priebežne učiť matematiku, hoci ich na to neustále upozorňujeme. Mnohí z nich si túto školu vybrali pre blízkosť bydliska, resp. niektorých na štúdium „prinútili“ rodičia, hoci sami by možno študovali niečo iné, resp. by v štúdiu na vysokej škole nepokračovali.

Literatúra

- [1] CÍGLER, H. (2018). Měření matematických schopností. 1. vyd. Brno: Masaryk University, 199 s.
- [2] HORNYÁK GREGÁŇOVÁ, R. & VÁRYOVÁ, I. (2022). MS forms as an online testing tool. In Sietové a informačné technológie- SIT 2022. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita. s. 69-74
- [3] JENLINK, P. M. (2020). The Language of Mathematics. How the Teacher's Knowledge of Mathematics Affects Instruction. Rowman & Littlefield Publishers. 230 s.
- [4] PECHOČIAK, T. & KECSKÉS, N. (2016). Mathematics and statistics in global education. In Proceedings from Conference International Scientific Days: The Agri-Food Value Chain: Challenges for Natural Resources Management and Society, 668-674, 2016. Retrieved from URL: [http://dx.doi.org/ 10.15414/isd2016.s8.13](http://dx.doi.org/10.15414/isd2016.s8.13)
- [5] ROMBERG, T. A. (1992). Mathematics Assessment and Evaluation (Imperatives for Mathematics Educators). State University of New York Press. 369 s.
- [6] SCHOENFELD, A. H. (2007). Assessing Mathematical Proficiency. Cambridge University Press. 391 s.

PaedDr. Tomáš Pechočiak, PhD.
Ústav štatistiky, operačného výskumu a matematiky
Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre
tomas.pechociak@uniag.sk

Užívanie návykových látok u študentov vysokých škôl

Abstrakt

Počas vysokoškolského štúdia sa mnoho študentov dostáva do stresových situácií, ktoré sa snažia riešiť užívaním návykových látok. Interpersonálne problémy, študijné výsledky alebo písanie záverečných prác vytvárajú časovú tieseň, ktorú študenti riešia svojisky a to užívaním či už látkových, alebo nelátkových drog. Téma drog nie je v spoločnosti neznáma, avšak stále je potrebná osвета. Je dôležité kontinuálne zvyšovať povedomie v spoločnosti a zároveň prispievať dátami k správne nastaveniu a tvorbe protidrogovej politiky. Významnou pomocou by bola najmä aktívna podpora študentom, či už formou pomoci kvalifikovaných poradcov priamo v školách alebo vytvorením bezpečných miest, kde sa študenti učia lepšie zvládať nástrahy vysokoškolského štúdia.

Kľúčové slová

Alkohol, návykové látky, látkové a nelátkové drogy, študenti vysokých škôl.

Abstract

During university studies, many students encounter stressful situations, which they attempt to cope with by using addictive substances. Interpersonal issues, academic performance, or writing final theses often create time pressure that students address in their own way - by using either substance based or non substance based drugs. The topic of drug use is not unfamiliar in society; however, awareness is still necessary. It is crucial to continuously raise public awareness while also contributing data to the proper design and development of drug policies. Significant support would include active assistance for students, whether through help from qualified counselors directly at schools or by creating safe spaces where students can learn to better navigate the challenges of university life.

Keywords

Alcohol, addictive substances, substance and non-substance drugs, university students.

Drogy sú látky, ktoré ovplyvňujú centrálny nervový systém, spôsobujú zmeny v správaní, náladách, vnímaní alebo vnútornej rovnováhe organizmu. Užívanie omamných a psychotropných látok má rôznorodé následky, ktoré môžu mať krátkodobý alebo dlhodobý charakter a podľa konkrétneho druhu môžu viesť k vybudovaniu silnej závislosti, zdravotným ako aj k sociálno-právnym problémom.

Látkové drogy

sú spoločnosťou všeobecne tolerované návykové látky, patria sem alkohol a tabakové výrobky. Tieto látky, taktiež podľa platnej legislatívy, môžeme označiť ako legálne drogy.

Do druhej kategórie, ilegálnych drog, patria *rôzne kanabinoidy, halucinogény či opiáty*.

Nelátkové drogy

sú novodobým fenoménom dnešnej spoločnosti. Sem patria napríklad gambling, stalking, workoholizmus, hypersexualita, promiskuita a iné.

Prevencia drogovej závislosti

je kľúčová, najmä u dospievajúcej mládeže. Študenti vysokých škôl, ktorí sa v budúcnosti vďaka svojim odborným schopnostiam a spoločenskému postaveniu môžu stať vplyvnými profesionálmi, alebo vzormi pre verejnosť, sú rovnako ako ostatní, vystavení riziku závislosti od návykových látok a ich škodlivému užívaniu.¹ Programy zamerané na vzdelávanie, rozvíjanie sociálnych zručností a budovanie sebavedomia môžu pomôcť predchádzať experimentovaniu s drogami práve v tejto skupine spoločnosti.

Liečba drogovej závislosti

zahŕňa rôzne prístupy, od terapeutických programov a poradenstva až po farmakoterapiu. Dôležité je, aby ľudia, ktorí bojujú so závislosťou, mali prístup k odborným službám, ktoré im pomôžu zotaviť sa a znovu sa začleniť do spoločnosti. Existuje niekoľko faktorov, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie mladých ľudí užívať drogy. Patria sem:

- sociálne faktory,
- psychologické faktory,
- fyzické faktory,
- rizikové správanie.

Existuje množstvo výskumov a organizácií, ktoré sa zaoberajú zhromažďovaním informácií o užívaní drog a drogovej problematike, ako aj o samotných užívateľoch. Tieto inštitúcie zahŕňajú rôzne výskumné a verejné organizácie, ktoré poskytujú dáta a analýzy o tejto téme a sú to:

- TAD,²
- ESPAD,³

¹ Csémy, L., Hrachovinová, T., Krch, D. F. (2004) *Alkohol a jiné drogy ve vysokoškolské populaci: rozsah, kontext, rizika*. Adiktologie, 4(2).

² *Tabak, alkohol, drogy* (www.drogyinfo.sk)

³ *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách* (www.espad.org)

- WHO,⁴
- EMCDDA,⁵
- NCZI⁶ a mnoho ďalších.

Prieskumy ako *TAD* a *ESPAD* tvoria nepatrné percento, kde poukazujú na jednu časť tak závažného drogového problému.

ESPAD

je veľký európsky prieskum, ktorý vznikol v roku 1995 a je zameraný na výskum užívania alkoholu, tabaku a nelegálnych drog medzi 15 – 16-ročnými žiakmi stredných škôl v Európe. Prieskum sa uskutočňuje v periodicite každých 4 až 5 rokov a zameriava sa na zber údajov o správaní mladých ľudí v oblasti drog, alkoholu a iných rizikových faktorov.

TAD

je prieskum zameraný najmä na alkohol a drogy medzi mladistvými. Uskutočňuje sa v rôznych krajinách, najmä však vo východnej a strednej Európe. Tento prieskum sa zameriava na zmapovanie konzumácie alkoholu a drog medzi mladými, ako aj na faktory, ktoré sú spojené s týmto správaním.

Tieto prieskumy zohrávajú stále významnú rolu pri monitorovaní nových trendov pri užívaní drog, stále nových psychoaktívnych látok a syntetických drog, pri identifikácii rizikových skupín a najmä pri tvorbe legislatívy.

Najznámejšou legálnou drogou, ktorú azda každý pozná je alkohol. Slovensko patrí medzi krajiny, kde je, v porovnaní s inými európskymi štátmi, konzumácia alkoholu relatívne vysoká. Podľa údajov *Svetovej zdravotníckej organizácie* (WHO) a *Eurostat* je ročná spotreba alkoholu v Slovenskej republike v rozmedzí 10 – 12 litrov čistého alkoholu na osobu.⁷

Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť (EMCDDA)

je agentúra Európskej únie, ktorá poskytuje nezávislé, overené a aktuálne informácie o drogách, drogovej závislosti a ich dopadoch na verejné zdravie v Európe. Centrum pravidelne vydáva správy a prieskumy o problematike drog a ich užívaní medzi rôznymi skupinami obyvateľstva, vrátane mladých ľudí a vysokoškolských študentov. *EMCDDA* vydáva súhrnné správy, ktoré sa zameriavajú na niekoľko kľúčových tém týkajúcich sa drogovej problematiky v Európe:

- konzumácia alkoholu a jeho vplyv,
- trendy v užívaní drog,

⁴ Svetová zdravotnícka organizácia (www.who.int)

⁵ Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť (www.emcdda.europa.eu)

⁶ Národné centrum zdravotníckych informácií (www.nczisk.sk)

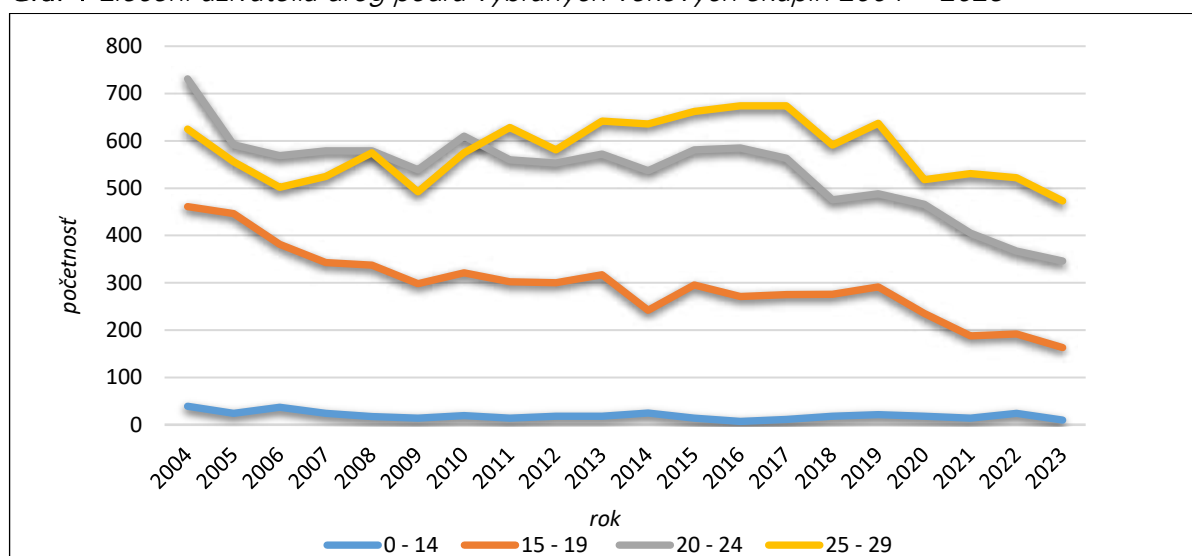
⁷ Svetová zdravotnícka organizácia – správa o Slovensku 2019 (www.who.int)

- binge drinking⁸ medzi mladými dospelými,
- zdravotné dôsledky a výzvy pre verejné zdravie,
- dôležitosť prevencie a vzdelávania.

EMCDDA poskytuje cenné informácie o trendoch v užívaní alkoholu a drog v Európe. Štúdie ukazujú, že alkohol je stále najrozšírenejšou návykovou látkou medzi vysokoškolskými študentmi a mladými dospelými. Z toho vyplýva potreba cielených preventívnych programov, ktoré by pomohli znížiť tieto riziká.⁹

Pozrime sa na niekoľko grafov z Národného centra zdravotníckych informácií (NCZI). Použili sme pre túto problematiku atypické grafy, neriešime percentuálne počty užívateľov drog, ale vybrali sme si grafy, ktoré nám opisujú počet liečených užívateľov drog od roku 2004 do 2023. náš záujem sa sústreďuje najmä na vzorku mladých osôb vo veku 19 – 26 rokov.

Graf 1 Liečenie užívateľa drog podľa vybraných vekových skupín 2004 – 2023



Zdroj: NCZI, vlastné spracovanie

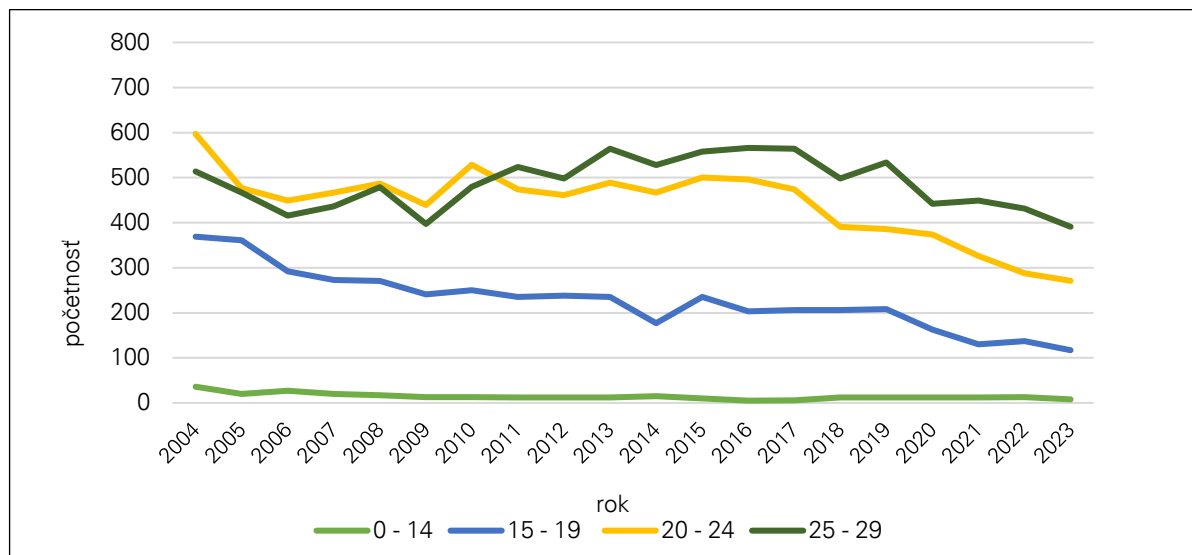
Graf 1 zobrazuje vývoj počtu liečených užívateľov drog v štyroch rôznych vekových skupinách za obdobie rokov 2004 – 2023. Najvýraznejšie zastúpené boli skupiny starších mladistvých a mladých dospelých a to vo veku 20 – 24 a 25 – 29 rokov, zatiaľ čo najmladšia skupina od 0 – 14 rokov vykazovala stabilne nízke počty liečených. Najväčší pokles bol zaznamenaný vo vekových skupinách 20 – 24 a 25 – 29 rokov. Tieto skupiny začali s najvyšším počtom liečených v roku 2004, ale postupne dochádzalo k poklesu, najmä od roku 2019. Najmladšia veková skupina od 0 – 14 rokov mala počas celého obdobia len veľmi nízke počty liečených užívateľov drog, čo naznačuje buď nízku mieru užívania drog v tomto veku, alebo účinnosť preventívnych

⁸ Binge drinking – tento pojem je definovaný ako konzumácia veľkého množstva alkoholu počas krátkého časového obdobia, a to často počas víkendov alebo pri spoločenských udalostiach, tento fenomén sa týka hlavne mladých dospelých vo veku 18 až 34 rokov.

⁹ Drogová závislosť – liečba užívateľa drog (www.nczisk.sk)

opatrení. Celkovo možno povedať, že počet liečených užívateľov drog vo všetkých vekových skupinách klesal, pričom najvyššie počty boli zaznamenané v skupinách mladých dospelých (20 – 29 rokov). Tento trend môže reflektovať zlepšenie v oblasti prevencie, liečby, alebo zmenu **spoločenských faktorov ovplyvňujúcich užívanie drog**.

Graf 2 Liečení užívateľa drog podľa vybraných vekových skupín a pohlavia – muži 2004 – 2023

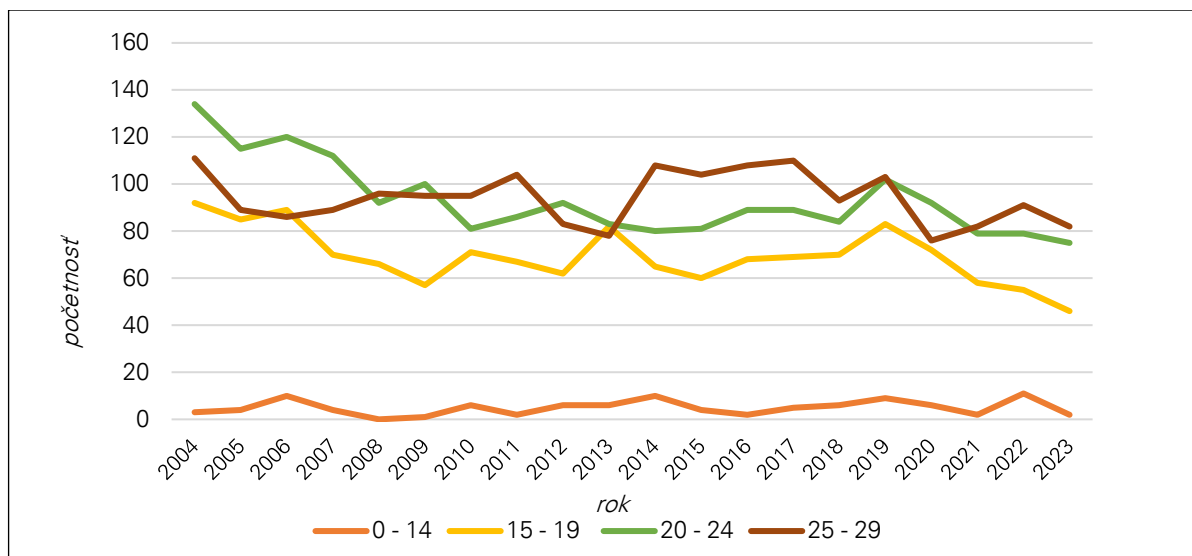


Zdroj: NCZI, vlastné spracovanie

Najvyšší počet liečených mužov bol v skupine vo veku 25 – 29 rokov, skupina začínala v roku 2004 s viac ako 600 prípadmi. Po roku 2004 dochádzalo k postupnému poklesu, s obdobím stabilizácie medzi rokmi 2013 a 2019. Po roku 2019 však nasledoval opäť prudký pokles. Podobný vývoj možno pozorovať aj v skupine 20 – 24 rokov, kde bol počet liečených spočiatku druhý najvyšší (približne 500 prípadov) a od roku 2019 tiež zaznamenal výrazný pokles.

Celkovo možno povedať, že počet liečených mužských užívateľov drog vo všetkých vekových skupinách klesal, pričom najvýraznejšie v skupinách 20 – 29-ročných. Tento trend naznačuje možné zlepšenie prevencie a liečby u mužov alebo zmenu faktorov ovplyvňujúcich užívanie drog.

Graf 3 Liečení užívateľia drog podľa vybraných vekových skupín a pohlavia – ženy 2004 – 2023



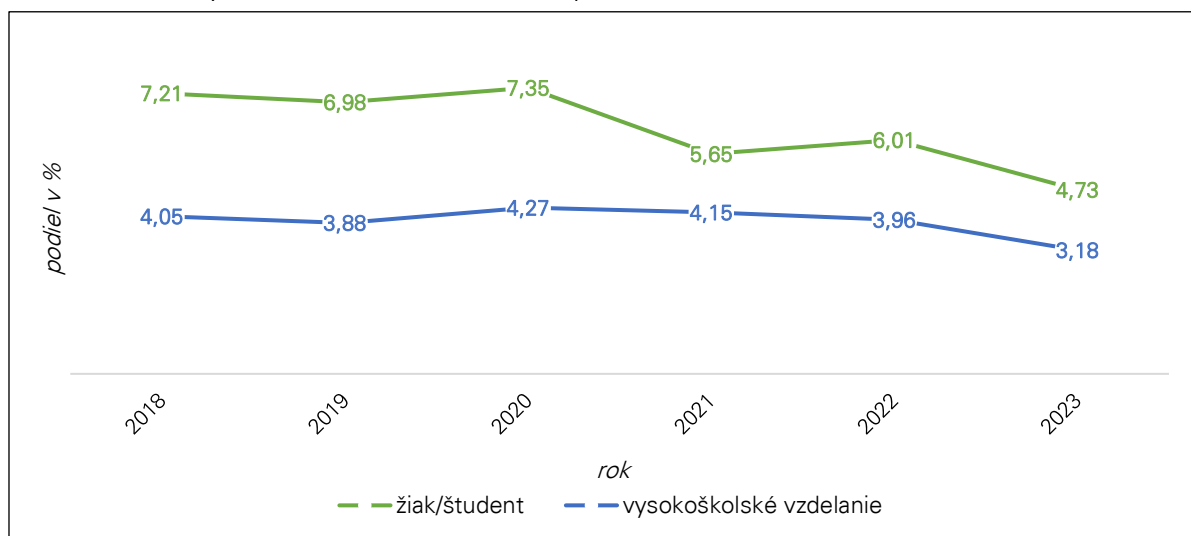
Zdroj: NCZI, vlastné spracovanie

Najvyšší počet liečených užívateľiek drog bol zaznamenaný vo vekových skupinách 20 – 24 a 25 – 29 rokov. V roku 2004 dosahovali tieto skupiny hodnoty nad 700 osôb, čo naznačuje, že drogová problematika je najviac rozšírená medzi mladými dospelými ženami. Po roku 2005 začal v oboch týchto vekových skupinách postupný pokles, pričom hodnoty sa v rokoch 2014 až 2018 stabilizovali. Od roku 2019 však nastal výrazný pokles a v roku 2023 sa počet liečených vo vekovej skupine 20 – 24 rokov znížil približne na 200, zatiaľ čo v skupine 25 – 29 rokov klesol pod 300. Najnižšie počty liečených užívateľiek sú vo vekovej kategórii 0 – 14 rokov, kde sa hodnoty počas celého obdobia držia na veľmi nízkej úrovni, pod 50 osôb ročne. Táto veková skupina je najmenej postihnutá problémom drogovej závislosti.

Graf 3 celkovo poukazuje na klesajúci trend počtu liečených žien, užívateľiek drog, vo všetkých vekových kategóriách. Tento trend je mimoriadne výrazný od roku 2018, čo môže naznačovať účinnosť intervenčných programov, zmeny v legislatíve, alebo zmenu správania a prístupu žien k užívaniu drog. Napriek tomu najväčší počet užívateľiek drog stále spadá do vekových kategórií 20 – 24 a 25 – 29 rokov, čo naznačuje potrebu ďalšej prevencie a podpory pre túto vekovú skupinu.

Percentuálny podiel žiakov/študentov a percentuálny podiel vysokoškolsky vzdelaných užívateľov návykových látok znázorňuje *graf 4*.

Graf 4 Podiel liečených užívateľov drog (podiel k celkovému počtu liečených) podľa dosiahnutého vysokoškolského vzdelania a pracovného vzťahu (žiak/študent)



Zdroj: NCZI, vlastné spracovanie

Z grafu 4 vyplýva, že v období rokov 2018 až 2023 došlo k výraznému poklesu podielu liečených užívateľov drog, ktorí sú žiakmi alebo študentmi. Zatiaľ čo v roku 2018 predstavoval tento podiel 7,21 %, v roku 2023 klesol na 4,73 %. Najvýraznejší pokles nastal v rokoch 2020 a 2021, kedy sa podiel znížil zo 7,35 % na 5,65 %. Podobný, aj keď menej výrazný, trend je viditeľný aj v prípade liečených užívateľov drog s vysokoškolským vzdelaním. Ich podiel sa počas sledovaného obdobia znížil z 4,05 % v roku 2018 na 3,18 % v roku 2023, pričom najväčší pokles nastal v rokoch 2022 a 2023.

Celkovo možno konštatovať, že pokles podielu žiakov a študentov medzi liečenými užívateľmi drog bol výraznejší (o takmer 35 %) v porovnaní s poklesom u vysokoškolsky vzdelaných osôb (o približne 21 %). Tento trend môže naznačovať zmenu v profiloch užívateľov drog alebo efektívnosť preventívnych opatrení v týchto skupinách. Na základe uvedených údajov je preto dôležité detailnejšie analyzovať príčiny týchto zmien a prispôsobiť im preventívne a liečebné programy, aby sa dosiahla čo najvyššia účinnosť.

Národná protidrogová politika Slovenskej republiky na roky 2021 až 2025 sa zameriava na komplexný prístup k problémom spojených s užívaním drog. Tento dokument vychádza z predchádzajúcich stratégií, ale zároveň reaguje na nové výzvy, ako sú zmeny v legislatíve, nové druhy drog, ale aj zmeny v správaní užívateľov a vývoj v rámci medzinárodných politík. Hlavnými cieľmi súčasnej protidrogovej politiky sú:

- prevencia a vzdelávanie,
- liečba a rehabilitácia,
- znižovanie rizík,
- medzinárodná spolupráca a legislatíva,
- monitoring a výskum.

Internet sa stal významným faktorom, ktorý komplikuje analýzu trhu s drogami a účinný boj proti fenoménu nelegálnych prekurzorov. *„Znakom nového internetového trhu je jeho zvýšená schopnosť uniknúť odhaleniu zo strany represívnych zložiek vďaka vyššej miere anonymizácie a kryptografie. Technologickú platformu pre nové digitálne drogové trhy totiž tvoria fungujúce internetové tajné siete, známe ako darknet, ktoré boli pôvodne vytvorené pre vojenské účely“* (Drogová kriminalita a související role internetu, 2014). Drogy sa na týchto trhoch predávajú otvorene, ale identita a lokácia jednotlivých účastníkov, aj predajných stránok, sú skryté. Najpokročilejšie systémy využívajú rôzne anonymizačné technológie a služby, ktoré umožňujú bezpečný a efektívny spôsob obchodovania s nelegálnymi látkami prostredníctvom internetu.

Prieskumy a politiky zdôrazňujú, že hlavným cieľom je znížiť užívanie drog v populácii, najmä medzi mladými ľuďmi a zvýšiť informovanosť o rizikách spojených s drogami. Analýza *grafu 4* odhaľuje, že drogová závislosť nie je problémom, ktorý sa týka výlučne určitej sociálnej skupiny. Z použitej literatúry a grafov vidíme, že užívanie návykových látok je rozsiahly problém, ktorý trvá pomerne dlho. Všetky grafy poukazujú na klesajúci trend liečených užívateľov návykových látok. U mladých ľudí a vysokoškolských študentov sme zistili, že trend liečených užívateľov sa pomaly znižuje od roku 2018. Zistenia ukazujú, že aj medzi osobami s vysokým vzdelaním a študentmi sa vyskytuje drogová závislosť. Tento fakt vyvracia často rozšírený stereotyp, že závislosť je problémom výlučne marginalizovaných skupín. Zároveň však treba poznamenať, že konkrétne čísla a trendy sa môžu líšiť podľa typu drogy, veku, pohlavia a ďalších faktorov.

Detailnejšia analýza by mohla poskytnúť cenné informácie pre vývoj účinnejších preventívnych a liečebných programov. Prevencia, ktorá zahŕňa vzdelávanie, osvetu, zlepšenie prístupu k pomoci a podporu zdravého životného štýlu, je nevyhnutnou súčasťou týchto prístupov, aby sa zabránilo šíreniu drogových závislostí a ich negatívnym dôsledkom.

Stav spoločnosti a pohľad na užívateľov návykových látok sú mimoriadne dôležité, pre nás je však rovnako kľúčová aj podpora procesu rekonvalescencie a následnej resocializácie. Uvedomujeme si, že pre mnohých užívateľov je veľmi ťažké prijať fakt, že sú závislí. Súčasná situácia v oblasti drog je charakterizovaná vysokou dostupnosťou prírodných a syntetických drog s vysokou čistotou a účinnosťou. Vidíme, že internet a technológie umožňujú mladým ľuďom prístup k zakázaným látkam, čo komplikuje nastavenie efektívnych protidrogových politík. Pre študentov vysokých škôl je kľúčové uvedomiť si riziká spojené s užívaním drog, ktoré môžu negatívne ovplyvniť akademické výkony, vzťahy a budúcu kariéru. Zároveň je dôležité mať na pamäti, že závislosť nie je len osobným problémom, ale aj spoločenským, a preto je potrebné podporovať prístup k pomoci a resocializácii pre tých, ktorí sa ocitli v tejto situácii.

Literatúra

CLÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., KRCH, D.F. (2004) *Alkohol a jiné drogy ve vysokoškolské populaci: rozsah, kontext, rizika*. Adiktologie, 4(2).

ERBANOVÁ, K., NOCIAR, A., NOVÁKOVÁ, J. a kol.: *ESPAD – Európsky školský prieskum o alkohole a drogách. Čiastková záverečná správa*. ÚZV, Bratislava, 1996.

KLIMAS, J.: *Interpersonálne problémy, drogy a alkohol u študentov/študentiek VŠ*. Katedra psychológie FF TU. Trnava, 2010.

NOCIAR, A.: *Alkohol, tabak a drogy u študentov vysokých škôl na Slovensku – 1999. (Ukončenie monitoringu o alkohole, tabaku a drogách u žiakov základných, študentov stredných a vysokých škôl na Slovensku v rokoch 1994 – 1999)*. Bratislava, vydavateľstvo Asklepios 2000.

Internetové zdroje

www.drogyinfo.sk

02/14 Drogová kyberkriminalita a související role internetu - drogy-info.cz

www.drugabuse.com

www.espad.org

<https://ec.europa.eu/eurostat>

<https://www.health.gov.sk/?protidrogova-politika>

<https://www.nczisk.sk/>

<https://slovak.statistics.sk/>

www.who.int

Mgr. Michaela Kleinová
CVTI SR, oddelenie vysokých škôl
michaela.kleinova@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), 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 ešte nikde publikované.

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.

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